МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ
Минский государственный лингвистический университет

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

16–19 мая 2023 года

В четырех частях

Часть первая

Минск
МГЛУ
2023

УДК 800
ББК 81.2
М34

Редакционная коллегия: Н. Е. Лаптева (*ответственный редактор*), О. В. Лущинская (*зам. ответственного редактора*), Т. Е. Карпович, В. А. Капранова, Т. А. Лопатик, И. С. Усенко, А. Ф. Будько, Т. П. Леонтьева, Е. Г. Задворная, Т. А. Дерман, Н. Н. Алешкевич, М. А. Соловьева, О. Е. Рымкевич, Г. А. Каспирович, С. Е. Кунцевич, Ю. И. Петракова, М. П. Булгакова, Т. В. Внук, Е. А. Коренько, О. А. Шуманская, М. Н. Романкевич, Т. В. Тропец, Л. Г. Шнаревич, А. М. Дудина, Л. А. Грачева, Л. Г. Бондарчук, И. В. Метлушко, Д. Л. Тригубова, Т. Н. Андреева, И. В. Лешкевич

Материалы ежегодной научной конференции преподавателей
М34 и аспирантов университета, 16–19 мая 2023 г. : в 4 ч. Ч. 1 / отв. ред. Н. Е. Лаптева [и др.]. – Минск : МГЛУ, 2023. – 344 с.

ISBN 978-985-28-0230-7 (Ч. 1)
ISBN 978-985-28-0229-1

Первая часть сборника содержит материалы работы секций по направлениям «Педагогика», «Методика преподавания иностранных языков», «Проблемы теоретического и сопоставительного языкознания», «Лингвострановедение» «Стилистика и лингвистика текста», «Лексическая семантика», а также круглых столов «Лексические и грамматические единицы в различных типах дискурса», «Proблемы и prогнозы. Технологии общения в PR-деятельности», «Итальянистика: проблемы и перспективы», «Когнитивная психология как основа профессиональной подготовки будущего специалиста», «Лексические единицы французского языка в дискурсивном пространстве», «Лексические и грамматические единицы в различных типах дискурса».

УДК 800
ББК 81.2

ISBN 978-985-28-0230-7 (Ч. 1)
ISBN 978-985-28-0229-1

© УО «Минский государственный лингвистический университет», 2023

ПЕДАГОГИКА

Н. П. Баранова

МОНИТОРИНГ ДОСТУПНОСТИ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК ФАКТОР ЕГО СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ

Целенаправленное совершенствование доступности образования на обязательном образовательном этапе представляет собой сложнейший процесс изменений ее валидных характеристик на уровне всего компонентного состава: социальной, территориальной, экономической, содержательной, институциональной, информационной доступности. Предпринимаемые меры направлены на создание возможностей равного доступа к образованию, который предполагает развитие личностного потенциала каждого обучающегося на основе обеспечения условий для овладения функциональной грамотностью и универсальными учебными умениями, развития критического мышления, других валидных показателей подготовленности к непрерывному образованию при равенстве условий и средств обучения, равенстве результатов образовательных достижений и их использования.

Стоит задача приведения в действие сложнейшего механизма целостного оптимального раскрытия потенциала личности каждого ученика в процессе его обучения в условиях эквивалентности образовательных программ и гарантии предусмотренного государственным образовательным стандартом уровня подготовки с учетом индивидуальных образовательных потребностей и возможностей. При этом на образовательный процесс, в ходе которого осуществляется решение этой задачи, влияют многочисленные объективные и субъективные факторы, проявление которых обусловлено стремительными темпами роста научного и экономического потенциала современной цивилизации, в результате чего требования к его организации постоянно обновляются. Периодически проявляется несоответствие предпринимаемых мер изменяющимся обстоятельствам. Возникает необходимость уточнения акцентов в определении приоритетов деятельности. Оформляется потребность в регулярной оценке состояния вопроса, своевременном выявлении возникающих противоречий.

В складывающихся обстоятельствах принципиально важное значение для успешного продвижения вперед имеет управление всеми аспектами деятельности по обеспечению результативности совершенствования доступности образования. Основу качественного управления составляют мониторинг как специально организованное наблюдение, всесторонний анализ поступающей информации, позволяющей делать аргументированную оценку состояния вопроса и вносить продуманные, обоснованные изменения в дальнейшую деятельность.

Стратегическая цель разработки мониторинга состояния и развития доступности общего образования как направления его совершенствования заключается в создании инструмента системного анализа состояния вопроса по обеспечению равного доступа к качественным образовательным услугам каждому обучающемуся УОСО как совокупности процедур, позволяющих получить комплексное представление об обеспечении искомой доступности на основе определения особенностей проявления характеристик ее компонентов, функционирования факторов влияния на развитие личностного потенциала отдельного ученика, отслеживания валидных взаимосвязей между ними в целях своевременного выявления возможных болевых точек и противоречий, осуществления на этой основе аргументированной оценки складывающегося положения дел для принятия эффективных управленческих решений и прогнозирования дальнейшей работы.

Разрабатывая мониторинг, важно учитывать, что его можно трактовать как систему и как процесс. Рассматривая мониторинг как процесс, необходимо прежде всего четко уточнить его цель и обосновать на этой основе содержание и последовательность основных процедур. Рассматривая мониторинг как систему, необходимо выявить особенности взаимосвязи составляющих его элементов: субъектов и объекта, задач мониторинговых процедур, оценочных параметров и критериев.

В ходе мониторинговых процедур должны быть решены следующие задачи:

- зафиксированы характеристики и особенности состояния структурных компонентов личностного потенциала обучающегося (интеллектуального, коммуникативного, творческого, эмоционально-волевого, мотивационно-деятельностного) и происходящие в них изменения;
- установлено состояние условий и факторов, оказывающих влияние на возможности раскрытия личностного потенциала обучающегося;
- получена достаточная достоверная информация для выводов об имеющих место позитивных и негативных тенденциях, обозначившихся в работе по обеспечению равного доступа каждому ученику к образованию на его обязательном этапе в ракурсе всех видов доступности;
- разработаны прогнозы развития существующего положения дел (как по горизонтали, на уровне отдельно взятого ученического коллектива, параллелей классов, отдельного учреждения общего среднего образования в целом; так и по вертикали: от младших параллелей классов к старшим; на уровне отдельно взятого УОСО, между УОСО района, области, страны в целом);
- внесены предложения и рекомендации, направленные на преодоление негативных и поддержку позитивных тенденций в обеспечении доступности образования.

В качестве основных ориентиров, наличие и соблюдение которых может рассматриваться как базовое генеральное условие возможности развития личностного потенциала обучающегося как цели обеспечения доступности

образования, рассматривается равенство условий и средств обучения, равенство результатов образовательных достижений и их использования. Следовательно, факторы обеспечения искомого равенства: эквивалентность осваиваемых образовательных программ и эквивалентность условий и средств обучения во всех типах учреждений общего среднего образования как возможности обеспечения развития личностного потенциала – могут рассматриваться в качестве «сквозного» блока индикаторов обеспечения доступности образования. При этом важно проследить состояние этих индикаторов на уровне всех видов доступности посредством оценки состояния основных стратегических направлений ее совершенствования:

- образовательная среда как комплекс организационно-педагогических, дидактических, санитарных, психолого-гигиенических, материально-технических условий обучения;
- кадровый педагогический потенциал учреждений общего среднего образования в ракурсе его готовности обеспечивать раскрытие потенциалов личности каждого ученика;
- содержание образования в контексте его обновления и возможностей овладения каждым обучающимся умениями и навыками самообразовательной деятельности в целях обеспечения подготовленности к непрерывному образованию;
- информатизация в УОСО и содержание программ сетевого взаимодействия как важнейшее условие обеспечения индивидуализации обучения и как компенсаторный фактор решения проблем, возникающих в отношении обеспечения территориальной и социальной доступности;
- используемые в образовательном процессе модели обучения с точки зрения возможностей организации последовательной работы по раскрытию потенциалов личности ученика.

Важное значение для эффективности проведения мониторинговых процедур имеют показатели. В своей совокупности они должны позволять судить о всех базовых характеристиках объекта изучения, давать комплексное представление о его функционировании и позволять составить целостное представление о состоянии. В данном случае систему показателей будут определять характеристики личностного потенциала; положения, выражающие требования к владению функциональной грамотностью и универсальными учебными умениями; требования к содержанию образования на обязательном образовательном этапе, валидные для обеспечения подготовки обучающегося к непрерывному образованию; требования к развитию стратегических направлений доступности общего среднего образования.

Имеется в виду разработка комплексного многоэтапного многоуровневого педагогического мониторинга, включающего многоцелевые процедуры сбора информации, результаты которого адресованы отдельному учителю и учреждению общего среднего образования, органам управления образованием в отдельном населенном пункте, городе, регионе, стране в целом. Только при этом условии возникает возможность выявить общие и частные

проблемы, обусловленные положением дел в конкретной образовательной ситуации; обосновать первоочередные задачи и разработать скоординированные программы совершенствования доступности образования на всех уровнях управления.

А. Н. Бут-Гусаим

РОЛЬ ЗАНЯТИЙ ПО ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ В ПАТРИОТИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ СТУДЕНТОВ

В последние годы в нашей стране возникла проблема формирования гражданских и патриотических ценностных ориентиров личности. Особенно явно это проблема видна в среде молодого поколения. Высокий уровень патриотического сознания в сильном государстве является непременным фактором гражданской консолидации и повышения конкурентоспособности России в геополитических условиях. Между тем многонациональный характер белорусского общества, различия в политическом и социально-экономическом положении регионов бросают вызов существующей системе патриотического воспитания, которая уже не отвечает современным социальным реалиям и не всегда учитывает особенности менталитета современной молодежи. Одними из причин, блокирующими патриотические чувства подрастающего поколения, являются низкий уровень жизни, отсутствие институционального доверия, социальное неравенство и инертность.

У значительной части современных обучающихся наблюдается деформация патриотических чувств, культуры поведения и моральных норм. Для таких молодых людей свойственны абсолютно негуманные качества личности: цинизм, жесткость, озлобленность, насилие, безразличие, неуважительное отношение к старшим, истории народа, героям отечества и их трудовым подвигам, безнравственность и потеря духовно-нравственных ориентиров. Все эти факторы отрицательно влияют на патриотическое и нравственное воспитание студентов.

Сегодня в белорусском обществе назрела острая потребность в развитии у молодежи идей активной гражданской позиции, инициативного поведения и практического гражданского соучастия. Помимо семьи как главного социального института, ответственного за воспитание молодежи, важнейшими посредниками в социализации молодых людей становятся учебные заведения. В связи с этим актуальной остается проблема осуществления патриотического воспитания среди студенческой молодежи. *Патриотическое воспитание* – это процесс воздействия на молодежь с целью осознанного ею восприятия исторических знаний о лучших традициях своего народа, его героической борьбе, подвигах, талантах, о символах государства.

Воспитание у обучающихся патриотизма в общественном сознании воспринимается не только через привитие таких ценностей, как любовь и уважение к Родине, но и воспитание в целом, борьбу с наркотиками

и алкоголем, труд на благо государства, заботу о людях, военную службу, организацию досуга молодежи. Патриотическое воспитание в современных условиях рассматривается как важнейшая часть общегражданской культуры и воспитания и как одна из основ духовно-нравственного объединения общества, защиты прав и свобод личности. Все вышеперечисленные негативные процессы, заключающиеся в деформации морали, отсутствии патриотических чувств, искаженном восприятии культуры и истории и происходящие в сознании большинства современных молодых людей, объясняются ослаблением военно-патриотической воспитательной, образовательной и просветительской работы в образовательных учреждениях.

На протяжении последних десятилетий в Республике Беларуси наблюдалось снижение показателей уровня физического развития, физической подготовленности и состояния здоровья студенческой молодежи. По данным медицинских осмотров около 75 % обучающихся непригодны к военной службе, 55–65 % имеют слабую физическую подготовленность и отклонения в состоянии здоровья. Они не могут выполнить контрольные нормативы по физической подготовке. Низкий уровень физического развития и физической подготовленности обучающихся объясняется недостатком должной спортивно-массовой и оздоровительной работы в вузах, направленной на укрепление, сохранение здоровья и на увеличение показателей физической подготовки. Работа по патриотическому воспитанию молодежи связана и с их физическим развитием, ведь будущие граждане Беларуси должны быть здоровыми, сильными, крепкими, ловкими.

В силу своей специфики спорт и физическая культура обладают огромным воспитательным потенциалом, являются одними из мощнейших механизмов формирования таких мировоззренческих оснований личности, как гражданственность и патриотизм, и рассматриваются в качестве спортивно-патриотического воспитания. Физическая культура формирует в человеке основы сознательного поведения, стремления к здоровому телу и духу, она является носителем индивидуальных общественных ценностей и основ патриотического сознания, продвигает идеи серьезного отношения к своему здоровью и физическому развитию. Физическая культура, при систематическом подходе, также благотворно влияет на психическое здоровье, снижает риск ментальных нарушений, уменьшает показатель депрессивных настроений и идей.

Несомненно, соблюдение основ здорового образа жизни, с помощью регулярных занятий физической культурой, способствует формированию у студенческой молодежи патриотизма. Занимающиеся физической культурой, как правило, не оставляют в своей жизни места для наркотиков, табака и алкоголя. Это способствует укреплению в молодом сознании правильных ценностных установок.

Е. В. Гладейчук

ОБ АКТУАЛЬНОСТИ СРАВНИТЕЛЬНО-СОПОСТАВИТЕЛЬНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ ВОПРОСОВ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В РЕСПУБЛИКЕ БЕЛАРУСЬ И КИТАЙСКОЙ НАРОДНОЙ РЕСПУБЛИКЕ

В современном мире наблюдается рост всесторонних контактов: деловых, межличностных, межгосударственных, что обуславливает потребность широких кругов населения во владении иностранными языками. Современное языковое образование призвано обеспечивать формирование поликультурной языковой личности обучающегося в процессе овладения изучаемым иностранным языком с целью его использования не только как средства межличностного общения, но и как средства образования и самообразования, межкультурной коммуникации. В связи с этим востребован учитель, способный быть ретранслятором культуры страны изучаемого языка, содействовать диалогу родной и познаваемой культур.

Действующий образовательный стандарт по специальности «Современные иностранные языки: преподавание» предусматривает необходимость удовлетворения обозначенного требования. В нем, в частности, указано, что перед высшей школой стоит задача подготовить компетентного специалиста, который будет готов обучать языку как средству межкультурного общения, обеспечивать диалог родной и познаваемой культур; осуществлять поликультурное воспитание в процессе обучения, проектировать и конструировать образовательный процесс таким образом, чтобы в нем имели место условия, необходимые для воспитания поликультурной личности, воспитывать у обучающихся толерантность, уважение и интерес к другим культурам.

В Республике Беларусь развернулась работа по определению наиболее эффективных путей реализации требований образовательного стандарта. Учитывая, что и другие страны мира решают аналогичные задачи, представляется чрезвычайно важным иметь полное, целостное представление о зарубежном опыте по вопросам подготовки будущих учителей иностранного языка для его сопоставления с отечественным и возможной адаптации, а также исключения ошибок, неизбежных в процессе осуществления столь серьезной модернизации.

Еще одна важная причина изучения зарубежного опыта состоит в том, что интернационализация в сфере высшего образования приводит к тесному сотрудничеству между университетами разных стран, реализующих совместные программы обучения и регулярно осуществляющих обмен студентами. Однако возможности интернационализации в сфере образования реализуются не в полную меру по причине расхождений в образовательных стандартах, учебных планах и программах, разницы в подходах к организации образовательного процесса. Кроме этого, следует отметить, что растет востребованность включенного обучения, увеличивается число студенческих

стажировок, внедряются совместные программы подготовки специалистов. Эффективная реализация обозначенного также предполагает знание зарубежных подходов к подготовке специалистов. В сложившихся обстоятельствах актуализируются вопросы сопоставительного изучения систем подготовки учителя иностранного языка в мире. Для Республики Беларусь особую значимость представляет изучение опыта государств, с которыми ее связывает всестороннее международное сотрудничество, в том числе в сфере образования, в частности в области подготовки учителей иностранного языка. Одним из таких государств является Китайская Народная Республика.

В последние годы университеты КНР и РБ реализуют большое количество программ по обмену студентами, прохождения за рубежом полного курса высшего лингвистического педагогического образования, включенного обучения, стажировок. В ведущих университетах Китая открылись центры изучения белорусского языка. В Беларуси началась подготовка учителей китайского языка. Эффективность реализации осуществляемых образовательных программ во многом предопределяется знанием особенностей содержания и организации образовательного процесса, четким представлением об имеющих место различиях. Возникает справедливый вопрос о том, какой должна быть организация и содержание обучения китайских и белорусских студентов для того, чтобы время обучения за рубежом было максимально эффективно использовано для их профессионального становления. В настоящее время, как показывает предпринятое нами изучение данной темы, во время стажировок студенты Китая и Беларуси совершенствуют владение изучаемым иностранным языком, в то время как вопросы педагогической, методической, социокультурной подготовки учителя иностранного языка решаются попутно, не в полной мере или даже не затрагиваются. Неслучайно на различных международных научных конференциях подчеркивается необходимость обеспечения условий эффективной организации обучения зарубежных студентов.

Еще одна причина, обусловливающая необходимость сопоставительного изучения систем подготовки учителей в Китайской Народной Республике и Республике Беларусь, состоит в том, что оба эти государства сталкиваются с рядом настоятельно требующих решения общих задач при осуществлении подготовки учителей иностранных языков. Предпринятый нами анализ состояния вопроса позволяет сделать вывод, что к данным задачам правомерно отнести: обеспечение баланса теоретического и практического обучения; поиск оптимальных путей повышения уровня лингвокультурологической и страноведческой подготовки будущих преподавателей, развитие у них цифровой компетентности; эффективное использование инновационных форм, методов, технологий обучения; создание эффективного механизма совместной работы преподавателей университетов, опытных учителей общеобразовательной средней школы, дидактов; повышение результативности научно-исследовательской деятельности студентов, поиск новых путей ее организации и др.

Представляется необходимым глубоко и всесторонне проанализировать китайский опыт по обозначенным вопросам, равно как и по ряду других, поскольку это, несомненно, будет способствовать решению имеющихся проблем при конструировании востребованных моделей подготовки учителя иностранного языка нового поколения.

Важно отметить, что сравнительно-сопоставительные исследования по вопросам подготовки учителей выполняются в ряде стран, в том числе и в Китае. Имеется ряд исследований и в области подготовки учителей. В частности, Ли Бин осуществил сравнительное исследование систем профессионально-методической подготовки учителей в Китае и России, Лю Нань – системы педагогического образования в России и Китае, Мэй Ханьчэн – реформы педагогического образования в Китае и России. Исследование Ду Яньянь посвящено развитию высшего педагогического образования в Китае, работа Сунь Янь Янь – педагогическим условиям формирования межкультурной компетенции преподавателя русского языка как иностранного, Ли Яньхуэй – вопросу гуманистической направленности модернизации высшего педагогического образования в России и Китае, М. А. Боенко изучала систему педагогического образования в Китае. Однако сравнительно-сопоставительные исследования, посвященные вопросам подготовки учителей иностранного языка в Китае, несмотря на их востребованность, отсутствуют, что подтверждает актуальность изучения данной темы.

М. И. Демидович

НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ РАБОТА СТУДЕНТОВ В ПЕРИОД ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ

Проблема повышения качества подготовки будущих учителей чрезвычайно актуальна в настоящее время, по этой причине ведется постоянный поиск путей модернизации системы высшего педагогического образования. В современных учреждениях высшего образования, готовивших специалистов педагогического профиля, ведется апробация путей совершенствования теоретической и практической подготовки студентов. На наш взгляд, одним из важных направлений указанной деятельности выступает активизация процесса вовлечения будущих учителей в *научно-исследовательскую работу,* под которой можно понимать процесс включения студентов в деятельность, направленную на формирование компетенций, необходимых для проведения педагогических исследований. В научной литературе часто встречается термин *учебная педагогическая деятельность студентов*, под которым мы понимаем организацию мероприятий под руководством научного руководителя, направленных на стимулирование развития творческой активности студентов, формирования у них навыков самостоятельной экспериментальной деятельности, результатом которых выступает создание научных

работ. Во время обучения в педагогическом высшем учебном заведении важно создавать условия для ведения студентами непрерывной научно-исследовательской работы, от курса к курсу. При этом формы данной деятельности могут быть разными: аудиторные занятия, лабораторные работы, участие в работе научных кружков и секций, обществ и т. д. Итоги научно-исследовательской работы студентов, которые могут выступать педагогическими источниками курсовых и дипломных работ, оформляются в виде реферата, научной статьи, тезисов студенческих конференций.

По нашему мнению, одним из самых плодотворных периодов для ведения научно-исследовательской работы во время обучения в учреждении высшего образования является период педагогической практики. Находясь на базах практики, студенты не только являются участниками образовательного процесса, проводят, согласно программе практики, уроки и воспитательные мероприятия, но и активно занимаются научными исследованиями: изучают школьную документацию, анализируют и обобщают педагогический опыт конкретных учителей, организуют педагогические эксперименты, проводят педагогические наблюдения за разными категориями обучающихся, занимаются поиском путей выхода из педагогических ситуаций разной степени сложности. Мы придерживаемся мнения, что весьма полезным для всех субъектов образовательного процесса будет вовлечение практикантами в научно-исследовательскую работу старшеклассников, в соответствии с интересами последних. С одной стороны, это послужит выработке у студентов первого опыта научного руководства, что очень важно для профессионального роста, с другой стороны, данная деятельность будет выступать методом повышения у старшеклассников мотивации к учению, раскрытия у них творческих талантов и способностей, умений работать в команде.

Анализ научной литературы позволил нам выделить систему научно-исследовательской деятельности студентов в период педагогической практики со следующими стадиями: подготовительная деятельность, поисковая деятельность, аналитическая деятельность, созидательная деятельность, коммуникативная деятельность, рефлексивная деятельность. *Стадия подготовительной деятельности* научно-исследовательской работы начинается задолго до педагогической практики на теоретических аудиторных занятиях. Студентам предлагают определиться с научным направлением для исследований на протяжении всего периода обучения в учреждении высшего образования, согласно их желаниям и интересам. Будущие практиканты анализируют существующие исследования по данной проблеме, занимаются поиском научной литературы, строят алгоритмы личной работы. *Стадия поисковой деятельности* направлена на поиск источников, данных для обработки непосредственно на базах практики. Она может включать в себя анализ школьной документации, анализ посещенных уроков и воспитательных мероприятий, анкетирование и тестирование обучающихся, беседы с учителями. Данная деятельность направлена на формирование умений у

студентов работать в команде, использовать человеческие ресурсы, быть мотивированными на достижение целей. В ходе *стадии аналитической деятельности* проходит развитие у студентов компетентности в обработке и анализе полученных данных. Одной из важных стадий в осуществлении научно-педагогической работы студентов-практикантов является *стадия созидательной деятельности*, на которой исследователи, действуя по утвержденному алгоритму, используя методы анализа, синтеза, абстрагирования, создают конечный образовательный продукт. Это может быть реферат, научная статья, тезисы студенческих конференций, курсовая и дипломная работы. *Стадия коммуникативной деятельности* проявляется в возможности участников НИРС презентовать личные исследования в виде участия с докладом на студенческих конференциях, демонстрации отчетов по педагогической практике на заключительной конференции, защиты курсовых и дипломных работ. На *стадии рефлексивной деятельности* у студентов проходит процесс приобретения навыков самоанализа научно-исследовательской работы, принимаются решения о проведении дальнейших исследований.

Следует подчеркнуть важную роль кафедры педагогики в процессе организации научно-исследовательской работы студентов в период педагогической практики. Научные руководители из числа сотрудников кафедры постоянно находятся на связи с практикантами, помогая им преодолевать насущные трудности. Работа преподавателей непосредственно связана с оказанием студентам консультативной поддержки, предоставлением схем анализов уроков и воспитательных мероприятий, совместным составлением алгоритма хода проведения научных исследований. Задача научного руководителя заключается также в оценивании конкретных научных продуктов, представленных студентами.

Особые условия для занятий научно-исследовательской деятельностью существуют в период летней педагогической практики. Данная работа имеет воспитательную направленность, т. к. вожатые ежедневно, на протяжении смены, проводят воспитательные мероприятия и экспериментальную работу с детьми. Выделим характерные особенности летней педагогической практики. Во-первых, это длительность и интенсивность педагогической работы, возможность проверить научные гипотезы, проводить педагогические эксперименты и иные мероприятия, результаты которых станут в будущим важными педагогическими источниками. Во-вторых, работа в качестве вожатого в летнем оздоровительном лагере требует использования всего багажа теоретических знаний, полученных в ходе предшествующего периода обучения в учреждении высшего образования, в том числе внедрения в воспитательный процесс результатов ранее проведенных исследований. В-третьих, студент-вожатый сталкивается с необходимостью принятия самостоятельных административных решений, выбора методов, приемов изучения детей и выполнения совместно с ними исследовательской работы. В-четвертых, вожатская деятельность способствует формированию опыта реальных производственных отношений педагога-управленца, педагога-

воспитателя и педагога-исследователя. В период летней педагогической практики будущий учитель, наряду с получением педагогического опыта, переживает радость успехов и горечь неудач, а научно-исследовательская работа помогает найти ответы на постоянно возникающие вопросы.

На основании вышеизложенного можно сделать вывод о том, что потенциал педагогических практик в процессе активизации научно-исследовательской работы студентов огромен. Время практики является благоприятным периодом не только для формирования исследовательских компетенций будущих учителей, но и этапом накопления эмпирических данных и материалов для создания в будущем различных педагогических продуктов. Вовлечение студентов в данную деятельность в период педагогической практики является эффективным средством повышения их познавательной активности и качества педагогической подготовки.

В. А. Капранова

МЕТОД «CASE-STUDY»: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ

Метод «case-study» (англ. *case* – случай, ситуация) – это метод проблемно-ситуационного анализа, основанный на обучении путем решения конкретных задач-ситуаций. Данный метод был разработан деканом школы права Гарвардского университета, профессором Х. К. Лэнгделлом, который впервые применил его в Гарварде в 1870 году. Стремясь приблизить академическую подготовку специалистов в области права к их будущей профессиональной деятельности, он заменил проведение традиционных лекций обсуждением реальных случаев из юридической практики (кейсов). Чтобы перевести теоретические знания в практическую плоскость, профессор предлагал студентам подготовиться к занятию заранее, изучив объемные папки с документами, содержащими примеры различных ситуаций. Этот опыт был признан на факультете перспективным. Однако, пока новшество прижилось и получило признание, прошло 50 лет. Его официальное внедрение началось в Гарвардской школе бизнеса только в 1920 году. Пятью годами позже в отчетах Гарвардского университета были опубликованы первые сборники кейсов. В последующее десятилетие кейс-метод вышел за рамки Гарварда и использовался отдельными преподавателями американских вузов в преподавании права, медицины и делового администрирования. Вместе с тем метод по-прежнему оставался неизвестным широкому кругу специалистов и до середины XX века являлся прерогативой Гарвардской школы бизнеса.

Постепенно опыт использования кейсов в преподавании стал популярным в широких академических кругах США и стран Западной Европы. К 70–80 гг. XX века его начали активно использовать в бизнес-образовании, он получил распространение в отдельных американских и европейских университетах. В 80–90-е гг. XX в. кейс-метод был внедрен в практику

подготовки преподавателей в области менеджмента, юриспруденции, медицины, экономики, политологии. В ряде университетов организовывались курсы по подготовке преподавателей к использованию кейс-метода при работе со студентами, создавались международные ассоциации по разработке и применению кейсов в бизнес-образовании, издавались сборники кейсов. В начале XXI века кейс-метод начинает использоваться в профессиональной подготовке учителей в американской системе педагогического образования.

Считается, что в настоящее время в мире сложились две классические научные школы, развивающие различные концепции использования кейс-метода:

- американская (Гарвардская), в рамках которой метод используется как обучение поиску единственно верного решения (объем кейса составляет 20–25 страниц текста плюс 7–10 иллюстраций);
- европейская (Манчестерская), ориентированная на поиск многовариантности решения проблемы (по сравнению с американскими аналогами объем кейса в 1,5–2 раза короче).

Распространение метода «case-study» в мировой образовательной практике в последней трети XX века и первоначальное использование его в обучении экономике и бизнесу привели к структурно-содержательным изменениям в образовательном процессе высшей школы. О его степени значимости в системе подготовки специалистов свидетельствуют следующие данные: разбору типовых ситуаций в западных университетах в среднем посвящается 35–40 % учебного времени. В школе бизнеса Чикагского университета на долю кейсов приходится 25 % времени, в бизнес-школе Колумбийского университета – 30 %. Лидерство по количеству часов, отводимых на занятия по этому методу, принадлежит Гарварду, школа бизнеса которого выделяет почти 90 % учебного времени на разбор кейсов. Студент за время учебы в университете разбирает до 700 кейсов.

На постсоветском образовательном пространстве интерес к методу «case-study» возник в 1990-е годы. Считается, что это связано с изменениями требований к подготовке специалистов во всех сферах экономики, внедрением компетентностного подхода в системе образования, востребованностью в специалистах новой формации, умеющих работать в команде, способных генерировать и внедрять идеи, имеющих склонность к инновациям. В 1990-е гг. кейс-метод получил распространение в бизнес-образовании, создавались первые отечественные кейсы в области юриспруденции, экономики, менеджмента, медицины. Он использовался отдельными преподавателями в области экономики и менеджмента в высшем и последипломном образовании, предпринимались попытки его применения в системе общего среднего и среднего специального образования. В 2000-е гг. его внедряли в процесс подготовки преподавателей социально-экономических и юридических курсов, как в качестве самостоятельного, так и в сочетании с игровыми и дискуссионными методами.

Если раньше метод кейсов использовался только в бизнес-школах и на курсах менеджмента, то сегодня он применяется в любой области гума-

нитарного знания. Кейс-метод получил признание в качестве активного метода обучения, обеспечивающего осмысление социальной, педагогической и иной действительности, помогающего перевести процесс обучения от пассивного усвоения знаний к их активному использованию. В педагогике этот метод не нов, ему предшествовал метод решения педагогических задач / ситуаций. Считается, что основное отличие кейс-метода заключается в более детальном и подробном описании ситуации (объемы кейсов могут достигать до 3–5 страниц).

Специалисты объясняют распространение кейс-метода в системе образования рядом причин: ориентацией на формирование профессиональной компетентности будущего специалиста, необходимостью совершенствования его практических навыков, важностью развития способности перерабатывать большой объем информации и принимать решения, повышением системности и эффективности действий в условиях межличностного взаимодействия.

Как любой метод обучения, «case study» имеет сильные стороны и определенные ограничения в использовании. К сильным сторонам относятся: возможность работы группы студентов по одной проблеме; получение навыков работы в команде; использование принципов проблемного обучения; выработка навыков обобщения информации; возможность осмысления теоретических концепций и их использования в практических ситуациях; получение навыков презентации; развитие умения выслушивать и учитывать альтернативную точку зрения, аргументированно высказывать свою; развитие и совершенствование аналитических умений, навыков прогнозирования развития ситуации; возможность создания новых моделей деятельности.

Вместе с тем кейс-метод требует определенного уровня подготовки студентов, сформированности у них соответствующей мотивации, наличия навыков самостоятельной работы. В связи с этим кейс-метод на занятиях по гуманитарным и языковым дисциплинам рекомендуется применять на старших курсах, т. к. необходимы определенный запас знаний по специальности и достаточный уровень владения коммуникативными умениями и навыками. Метод предназначен для получения знаний по дисциплинам, истина в которых плюралистична, т. е. нет однозначного ответа на поставленный вопрос, а есть несколько возможных вариантов решений. задача преподавания при этом сразу отклоняется от классической схемы и ориентирована на получение не единственной, а многих истин и ориентацию в их проблемном поле. Следует помнить, что кейс-метод при всех его достоинствах не является универсальным и применяется только в сочетании с другими методами обучения.

По мнению специалистов, хороший кейс должен удовлетворять следующим требованиям:

- соответствовать четко поставленной цели создания;
- иметь соответствующий уровень сложности;

• иллюстрировать ряд аспектов обучения и воспитания учащихся и студентов;
• не устаревать слишком быстро;
• быть актуальным на сегодняшний день;
• иллюстрировать типичные ситуации в сфере образования;
• развивать аналитическое мышление обучаемых;
• провоцировать дискуссию;
• иметь многовариантность решений.

При всех достоинствах кейсов очевидно, что они не смогут заменить традиционные лекции, семинарские и практические занятия. Одностороннее увлечение кейсами грозит опасностью формирования стереотипного, предвзятого подхода к решению сходных проблем, и студент вряд ли будет в состоянии подняться на более высокий уровень обобщения. Применение метода «case-study» должно быть методически обосновано и обеспечено, а это возможно лишь в случае, когда осуществлена экспертная оценка учебных дисциплин и их разделов, предложен перечень рекомендуемых методов и технологий обучения, показано, где применение метода «case-study» дает гораздо больший эффект, чем традиционные технологии обучения. Эти вопросы должны быть предметом обсуждения на заседаниях методических объединений, научно-методических советов преподавателей и являться целью повышения квалификации и переподготовки специалистов системы образования.

Р. Е. Лакишик

ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ ОРГАНИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ СТУДЕНТОВ

В современном мире все отчетливее проявляется зависимость развития стран от качества образования, которое играет стабилизирующую роль в обществе особенно в критические моменты истории, оказывающие серьезное влияние на образовательные системы всех стран. Подчеркнем, что открытые и непрерывно развивающиеся системы образования как в Республике Беларусь, так и в других странах эффективно функционируют, если они соответствуют времени и жизненным реалиям, но ориентированы на будущее, постоянно обновляются целями, содержанием, образовательными технологиями, организационными формами, механизмами управления. Поэтому различные страны активно внедряют новые подходы к образованию, ориентируясь на современные вызовы времени, которые ставит перед нами жизнь. По нашему мнению, зарубежный опыт может быть ценным источником обмена лучшими достижениями в практике образования, которое развивается в разных направлениях, но характеризуется общими особенностями (тенденциями). Это гуманизация, гуманитаризация, дифференциа-

ция, диверсификация, стандартизация, многовариативность, многоуровневость, фундаментализация, информатизация, индивидуализация, непрерывность. Необходимо только понимать, как важно учитывать и адаптировать успешные зарубежные подходы к конкретным условиям и потребностям нашей страны.

В Республике Беларусь сегодня выдвигаются новые требования к уровню школьного образования и соответствующей подготовки педагогов. Эти требования обусловлены возрастающей ценностью качества человеческого капитала для устойчивого развития нашей страны. Поэтому для ученых-педагогов ключевыми стали следующие вопросы: как организовать и методически обеспечить растущему человеку «обучение для жизни»? Как найти баланс между фундаментальностью и практикоориентированностью школьного образования, между традициями и инновациями? Какого учителя ждет современная цифровая и инклюзивная школа? И, наконец, какой должна быть подготовка будущего педагога, способного решать в опережающем режиме новые образовательные задачи? (А. И. Жук). Актуальные пути поиска ответов на обозначенные вопросы определяют разработанные в нашей республике образовательные документы: «Концепция развития системы образования Республики Беларусь до 2030 года» и «Концепция развития педагогического образования в Республике Беларусь на 2021–2025 годы».

В контексте темы данной статьи мы остановимся сначала на рассмотрении нескольких ключевых тенденций в развитии практики обучения за рубежом.

Первой значимой тенденцией является отход от традиционного вида обучения, переход к использованию более гибких, инновационных методов обучения. Многие зарубежные страны активно экспериментируют с проектными и информационными, цифровыми технологиями, интерактивными методиками. Например, Финляндия, известная своей прогрессивной системой образования, делает акцент на индивидуальном подходе к каждому ученику, а также на развитии критического мышления, творчества и коммуникативных навыков. Такие страны, как Сингапур, Япония, Южная Корея, сосредоточены на развитии научно-технических компетенций учащихся и активно внедряют STEM-образование. Основная идея STEM- и STEAM-образования заключается в направленности в будущее, обеспечении лучших результатов в обучении посредством междисциплинарной интеграции различных областей знаний (наука, технологии, инженерия, математика, искусство).

Второй важной тенденцией в практике обучения является укрепление роли педагога как наставника – фасилитатора, коуча. Вместо традиционной модели педагога, который передает знания, страны переходят все больше к модели педагога, который стимулирует ученика к самостоятельному исследованию, развивает его критическое мышление и помогает формировать

навыки самообучения. Например, активно применяемая в некоторых странах методика обратного класса (flipped classroom), когда учащиеся знакомятся с новым учебным материалом дома самостоятельно, а на уроке педагог осуществляет практическую работу с этим материалом и индивидуальное сопровождение учащихся, помогает разрешению возникающих у обучающихся вопросов.

Третья тенденция связана с усилением межкультурного характера образования, обеспечивающего воспитание поликультурной личности. Многие страны стремятся развивать у учащихся «интеркультурную» компетенцию и готовят их к работе в мультикультурной среде. Именно эти обозначенные тенденции в практике обучения стали предпосылкой для образования новых тенденций развития подготовки педагогов за рубежом.

Важной составляющей процесса подготовки будущих педагогов является педагогическая практика. Зарубежный опыт в области организации педагогической практики студентов характеризуется инновационными подходами, которые позволяют эффективно организовать их педагогическую подготовку.

Один из таких подходов – это использование электронного портфолио (методического «портфеля») для отслеживания и оценки прогресса студентов в ходе практики. Назначение портфолио – в систематизации опыта, накапливаемого студентом. Ведение портфолио позволяет студентам и преподавателям увидеть, какие навыки и компетенции уже есть, а также определить, какие нужно еще развивать.

Еще один инновационный подход – обучение через игру. В некоторых зарубежных университетах студенты получают практические навыки, играя в игры – симуляторы управления классом и поддержания дисциплины, решения проблемных и конфликтных ситуаций.

Некоторые зарубежные университеты, например, в Германии, предлагают студентам возможность сотрудничать с местными преподавателями, школами. Студенты сначала получают возможность наблюдать за работой опытных педагогов, проводить небольшие уроки и затем постепенно переходить к самостоятельному преподаванию. Кроме того, в Германии существует система наставничества, когда опытные учителя помогают студентам развивать свои педагогические умения и навыки и сопровождают их в течение всей практики.

Одной из стран, которая выделяется собственным подходом к организации педагогической практики, является Финляндия. Финские университеты предлагают своим студентам практику в школах, где студенты работают в течение нескольких месяцев под руководством опытных учителей. Важной особенностью является уделяемое внимание развитию рефлексии и самостоятельности у студентов, получению ими обратной связи от своих наставников и коллег.

Значимым аспектом организации американской педагогической практики является акцент на инклюзивном образовании – студенты получают опыт работы с детьми с особыми образовательными потребностями.

Вызывает интерес и опыт организации практики, когда студенты получают возможность работать в школах под руководством опытных учителей и параллельно проходить курсы, где они анализируют свой опыт и учатся применять новые методы обучения.

В заключение необходимо отметить, что каждая страна имеет свои особенности и подходы к организации педагогической практики студентов. Зарубежный опыт может быть полезным для развития педагогической подготовки студентов в Республике Беларусь, если при этом учитываются конкретные условия и потребности нашей страны.

О. Ю. Пятецкая

ОСОБЕННОСТИ МОТИВАЦИИ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА У СТУДЕНТОВ ИЗ КИТАЙСКОЙ НАРОДНОЙ РЕСПУБЛИКИ

В настоящее время Республика Беларусь и Китайская Народная Республика являются партнерами в различных сферах. В связи с этим учебные заведения данных стран принимают активное участие в создании благоприятных условий для обучения иностранных граждан. Благодаря многолетнему сотрудничеству сегодня все больше китайских студентов приезжают в Беларусь с целью получения I и II ступеней высшего образования.

Студенты из КНР ориентированы на овладение специальностями, которые соответствуют их способностям и интересам. Так, поступив в белорусский университет, китайские студенты проходят обучение на подготовительном отделении, где они изучают ряд предметов, в число которых входит и английский язык. Процесс и результат овладения иностранным языком у каждого студента отличается. Одной из причин такой вариативности является специфика мотивационной сферы учащегося.

Под *мотивацией* в психологии подразумевают как осознаваемые, так и неосознаваемые психические факторы, которые побуждают индивида к осуществлению каких-либо действий, определяя тем самым цели и направленность действий по их достижению. *Мотивация* в специфическом педагогическом аспекте изучения представляет собой процессы, методы и средства побуждения учащихся к продуктивной деятельности познания, активному освоению учебного материала.

Следует отметить, что из отдельных мотивов складывается личностная мотивация в целом. В связи с этим можно выделить следующие группы мотивов: социальные (осознание социальной ценности учения, потребность в понимании окружающего мира); познавательные (любознательность, получение удовольствия от интеллектуальной деятельности и пр.); личност-

ные (самооценка, честолюбие, желание пользоваться авторитетом в коллективе). *Мотивация обучения* – это проявляемая учащимися мотивированная активность при обучении.

Ввиду значительного влияния глобализации, разностороннего расширения взаимоотношений между странами тенденция изучения английского языка студентами из Китая, как на родине, так и в Беларуси, стала гуманитарным, социологическим и культурным фактом. Следует выделить некоторые факторы, которые оказывают влияние на овладение китайскими студентами иностранным языком за пределами страны:

1. Следование большинству – это поведение индивидуума, который оказался под влияние других индивидуумов, при этом в собственном восприятии, принятии решений, познании такой индивидуум выражает согласие с общественным мнением. Он оказывается под очевидным, но зачастую неосознаваемым давлением общества и невольно поддерживает общую социальную психологию (следует за большинством). Так, студенты, учащиеся в одной группе, наблюдают друг за другом, взаимодействуют в процессе решения учебных задач, приходят друг другу на помощь и ассоциируют себя с частью коллектива. В результате данного влияния социума уровень мотивированности является высоким.

2. Профессиональные амбиции.

Студенты с данным типом мотивации желают углубить свой уровень знаний, чтобы в будущем найти высокооплачиваемую работу, так как сегодня знание английского языка является одним из ключевых условий для успешного трудоустройства и карьерного роста (как в Китае, так и за его пределами).

3. Туризм и расширение круга общения.

Мотивация к изучению английского языка заключается в желании приобрести новые контакты за пределами КНР. Так, если студент подготовительного факультета имеет лишь начальный уровень русского языка и средний уровень английского языка, у него имеется возможность обрести новых друзей из разных стран мира. Так, учащиеся стремятся овладеть иностранным языком, поскольку он является основным международным средством коммуникации. Этот факт, в свою очередь, способствует углублению уже имеющихся знаний изучаемого языка и формированию самостоятельности в новых жизненных ситуациях, в которых оказываются студенты во время пребывания на территории Республики Беларусь.

4. Проявление себя.

Как правило, основной целью таких студентов является получение записи в дипломе о пройденном курсе английского языка в зарубежном университете. В большинстве случаев на посещении практических занятий настаивают родители, которые требуют получения диплома о высшем образовании. Студенты лишены внутренней мотивации к получению знаний, а также к развитию уже имеющихся навыков, что сказывается на посещаемости и успеваемости. Очень часто студенты опаздывают на занятия, не

выполняют домашние задания, не проявляют инициативу при выполнении как индивидуальных, так и групповых заданий. Кроме того, особенности школьной системы обучения КНР заключаются в том, что она не нацелена на развитие критического и творческого мышления обучающихся; так как основным фокусом внимания в школе является подготовка к сдаче итоговых тестов, где ключевым фактором является хорошая память, а не аналитические способности. Соответственно, современные китайские выпускники школы не всегда умеют и хотят самостоятельно мыслить и активно проявлять свою индивидуальность.

5. Потенциальная эмиграция.

Представители данного типа мотивации воспринимают возможность овладения английским языком как инструментом, позволяющим сменить место жительства. Иностранные граждане надеются, что выехав за границу, они смогут успешно трудоустроиться и получить там вид на жительство. Данный мотив обусловлен наличием высокой конкуренции и многочисленными трудностями при трудоустройстве в Китае ввиду большой численности населения страны (1,4 млрд человек).

6. Следование традициям (Конфуцианская традиция).

Многие китайские студенты очень исполнительны, дисциплинированны и трудолюбивы. Данные характерные черты помогают им усваивать большой объем как лексического, так и грамматического материала. Это объясняется тем, что в Китае, согласно конфуцианской традиции, существует ряд установок по отношению к образованию и обучению: преподаватели и студенты относятся к образованию как к очень серьезному и кропотливому труду (который требует ответственности и усердия), а не к легкомысленному времяпрепровождению. Студенты большую часть своего времени готовятся к сдаче тестов, которые проводятся с систематической регулярностью и под тщательным внешним контролем. Для того, чтобы успешно пройти все зачетные мероприятия, учащиеся в Китае должны прикладывать большие усилия, а не полагаться только на врожденные способности, удачу и везение. Именно такие качества, как настойчивость и упорство, являются высокими моральными ценностями учащегося в Китайской Народной Республике. В связи с этим многие иностранные студенты очень серьезно и ответственно относятся к изучению иностранного языка в белорусских учреждениях высшего образования. Они понимают, что данный предмет предусмотрен образовательной программой высшей школы, а значит, обязателен к овладению.

7. Численный состав групп учащихся.

Как известно, в связи с большим количеством населения, в школах и вузах количество учащихся в студенческой группе КНР достигает 50–60 человек, в то время как в Республике Беларусь – 12–15 студентов. Данный фактор способствует повышению уровня мотивации посещать занятия по английскому языку, на которых каждый студент получает большое

количество внимания со стороны педагога, а также имеет возможность проявить себя в большей степени, взаимодействуя с членами студенческого коллектива и педагогом.

Таким образом, изучение английского языка студентами из Китайской Народной Республики характеризуется целым рядом особенностей мотивационной сферы. Данная специфика должна приниматься во внимание при организации преподавателем учебного процесса, т. к. именно мотивационная сфера и заинтересованность студентов в изучении иностранного языка позволяют достигать высоких академических результатов в процессе обучения в университетах Республики Беларусь.

И. С. Усенко

РОЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ СТАНОВЛЕНИИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

Известно, что педагогическая практика является одним из важнейших этапов профессиональной подготовки студентов. Цель проведения педагогической практики у будущих учителей – обеспечение связи между научно-теоретической и практической подготовкой студентов; приобретение первоначального опыта профессиональной педагогической деятельности. Во время педагогической практики, как и в ходе всего учебного процесса, велика роль самостоятельной работы.

В ходе итоговой конференции по результатам педагогической практики всегда встают вопросы, что же главное для практиканта: урок или воспитательная работа, подготовка к уроку (подбор материала, написание конспекта) или непосредственное его проведение, итоговая оценка или общее впечатление? Каково мнение студентов о школе, о классе, об отношениях между учениками и практикантом, практикантом и учителем-наставником, между администрацией школы и практикантами? Хочется выяснить, что для практиканта составляет самую большую трудность, что является самым интересным, ярким, что запоминается более всего.

Практиканты, следуя наставлениям преподавателей педагогики, проводят уроки, разные по типу, структуре и содержанию, применяют при этом различные формы работы: фронтальную, групповую, индивидуальную, коллективную, самостоятельную, работу по вариантам и в парах. Нетрудно посчитать, что за годы обучения в школе дети должны посетить более 10 000 уроков. А если еще учесть, что почти все уроки примерно одинаковы по структуре (проверка домашнего задания, объяснение нового материала, его закрепление, повторение ранее изученного), то становятся понятными причина утомляемости и усталости детей и нежелание посещать школу. Следовательно, в ходе учебного процесса в начальной школе необходимо постараться подготовить и провести уроки так, чтобы заинтересовать

учащихся. Примечательно, что многие студенты для зачетного урока выбирают не стандартную, не традиционную форму, а урок-путешествие, урок-сказку, урок-игру, урок-экскурсию.

Групповые руководители и методисты нацеливают практикантов на взаимные посещения уроков и мероприятий. Радует тот факт, что студенты сами убеждаются в очевидной пользе этого. На наш взгляд, данные взаимопосещения помогают избежать ошибок при проведении аналогичных уроков, позволяют лучше увидеть себя и товарища именно в роли учителя, а не только в роли сокурсника: одни из нас за учительским столом энергичны, другие медлительны, одни эмоциональны и артистичны, другие суховаты и сдержанны.

Проведение уроков в ходе первой педагогической практики, безусловно, приносит студентам много волнения. Иногда очень непросто наладить дисциплину, установить порядок. Но чаще всего поведение детей, т. е. то, что вначале считалось причиной тревоги и беспокойства практикантов, наоборот, становится поддержкой и опорой.

С какими трудностями приходится сталкиваться на практике? Во-первых, необходимо грамотно составить конспект. Критерии правильно составленной методической разработки:

- использование компетентностного подхода в обучении;
- соответствие требованиям стандартов начального общего образования;
- учет возрастных особенностей обучающихся;
- умение логично выстроить этапы урока для достижения поставленных целей;
- подбор материала для различных видов деятельности учащихся и необходимой наглядности и т. д.
- умение моделировать различные формы учебного взаимодействия, адекватные задачам обучения;
- использование современных средств обучения.

Вторая трудность студента-практиканта заключается в неумении распределить время. Бесспорно, умение владеть временем урока придет с опытом.

Впечатления от педагогической практики разные, но чаще всего радостные и восторженные. Например, это отзыв Юлии К.: «Испытай на себе роль учителя, я поняла, какой это ответственный и нелегкий труд. И все же, как прекрасно дарить детям знания, наблюдать за ними и при этом открывать что-то новое для себя». Иногда воспоминания о практике сдержанные и немного грустные. Например, вот впечатления Оксаны Г.: «Дети недисциплинированны: не знают, что нужно поднимать руку для ответа, что разговаривать надо вежливо, а не кричать друг на друга. Мне было очень трудно: и новую тему урока надо объяснить, и за дисциплиной постоянно следить. Эта практика мне показалась вечностью». Встречаются студенты, формулирующие необоснованно смелые (даже самоуверенные!) выводы – Елена Б. выражает собственное мнение так: «Свою готовность к препо-

даванию учебных предметов оцениваю как довольно высокую. Достаточно полно владею необходимыми знаниями по профильным предметам, обладаю необходимыми умениями по использованию методик, средств и отдельных приемов обучения. За время прохождения педагогической практики было налажено хорошее взаимодействие с учителем. Я считаю, что зачетные уроки были проведены мною хорошо».

Студентам удается прочувствовать и понять профессию «учитель». Елена П. пишет: «В этот период мне пришлось много трудиться. Правду говорят, что труд учителя не легок. Многие считают, что быть учителем просто, что совсем не трудно научить читать, писать, объяснить действия сложения и вычитания. Как будто это по силам любому! Но как сложно это сделать! Нужно очень много знать и очень много уметь!». Х. Алена так рассуждает о работе учителя: «Это очень ответственная профессия! В общении с детьми необходимо учитывать все: и черты их характера, и особенности темперамента. Нужно уметь чувствовать, когда можно спросить, а когда этого делать не следует. Необходимо видеть и слышать каждого, а это порой очень сложно. А еще нужно уметь благодарить. Ведь как ребенку приятно услышать свое имя и получить заслуженную похвалу! Педагогическая практика помогла мне понять, что многому еще предстоит учиться. И самое главное – набираться опыта! Никогда не следует бояться ошибок. Надо исправлять их и учиться дальше. Я не знаю, придется ли мне работать в школе. Но я точно усвоила: профессия учителя – одна из самых сложных, но в то же время и самых благородных!». А вот мнение Наташи Х.: «Чтобы провести урок и сообщить ученикам даже самое малое и простое, учитель должен многое знать, всю жизнь учиться, искать новое. Одним словом, постоянно работать над собой! Для школьников, особенно начальных классов, учитель – это человек, который знает все или почти все на свете. И задача студента как будущего учителя – не разрушить это представление. Поэтому при подготовке к урокам необходимо было прогнозировать возможные вопросы и ответы детей. А сделать это было сложно. Педагогическая практика помогла мне понять, что профессия учителя требует кропотливого труда, длящегося годы и годы, быть может, целую жизнь. И мне очень больно осознавать, что эта профессия сегодня не очень высоко ценится».

Итак, выступления студентов при подведении итогов педагогической практики, а также анализ их творческих отчетов позволяют еще раз подтвердить, что данная практика играет важную роль в профессиональном становлении студентов – будущих педагогов. В процессе практики расширяются и укрепляются теоретические знания студентов, формируются их педагогические умения и навыки и профессионально-личностные качества, реализуются необходимые компетенции, развиваются педагогическое мышление, активность и самостоятельность.

Н. В. Черникова

МЕДИАКУЛЬТУРА КАК КОМПОНЕНТ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА

Под *профессионализмом* понимается способность людей осуществлять определенную деятельность систематически и эффективно, учитывая разнообразные условия и обстоятельства. *Профессионализм учителя* – это интегральная характеристика личности педагога, предполагающая владение им различными видами профессиональной деятельности, обеспечивающей эффективное решение профессиональных педагогических задач по обучению и воспитанию обучающихся. Сегодня современный учитель должен владеть правовыми, экономическими, нравственными и эстетическими нормами, применять педагогически обоснованные формы, методы и средства обучения и воспитания, быть готовым к системному повышению своего профессионального уровня, способным к принятию сложных и экстренных педагогических решений (Г. К. Морозова). Кроме того, в структуре профессиональной компетентности современного учителя в качестве ее важного компонента выступает компетентность в области информационно-коммуникативных технологий, т. е. педагог должен обладать определенным уровнем развития медиакультуры. Это объясняется тем, что сфера образования сегодня подвержена влиянию тенденций, происходящих в обществе, а именно воздействию медиатехнологий на образовательный процесс.

Особое отношение учителя к медиакультуре определяется тем, что во взаимодействии с учащимися педагог выступает основным транслятором информации. Он должен не только уметь донести информационный учебный материал учащимся, но и научить правильно понимать его, выделять главное из большого объема информационного потока, эффективно использовать в практической деятельности. В то же время педагог должен быть готов предотвратить негативные последствия взаимодействия учащихся с медиа, координировать их навигации в медиапространстве. Современный учитель должен уметь создавать и внедрять в образовательную практику новый медиаконтент. А для этого он сам должен обладать достаточной медиаграмотностью и медиакомпетентностью, которые выступают основой его медиакультуры. Именно такой учитель является сегодня востребованным на рынке труда.

В связи с этим одной из задач учреждений высшего образования, осуществляющих подготовку специалистов по педагогическим специальностям, становится задача подготовки профессионалов, обладающих медийно-информационной грамотностью и способных эффективно применять медиатехнологии в образовательной деятельности.

Под *медиакультурой*, согласно исследованиям зарубежных и отечественных специалистов, понимается совокупность материальных и интеллектуальных ценностей, относящихся к медиасфере. Что касается термина

медиакультура учителя, то, по мнению В. И. Лаптуна и В. И. Сафонова, это профессионально значимое качество учителя, выражающееся в умении использовать различные способы получения и передачи информации, в способности к ее восприятию и анализу, а также в осознанном применении возможностей медиапространства в профессиональной образовательной деятельности. В связи с этим подготовка будущего педагога к использованию медиатехнологий в профессиональной деятельности должна содержать: изучение понятий, относящихся к сфере медиаобразования и медиакомпетентности; изучение возможностей, преимуществ и проблем применения медиатехнологий в образовании; изучение подходов, используемых для осуществления информационного поиска; изучение средств информационно-коммуникационных технологий, предназначенных для создания медиаконтента; освоение технологий развития критического мышления для последующего анализа медиаконтента; освоение средств и технологий создания медиапродукции для разработки образовательных программ и их элементов; освоение методик организации образовательных мероприятий посредством использования медиаресурсов с учетом образовательных потребностей обучающихся; освоение технологии поиска медиаресурсов образовательного назначения по профилю подготовки.

Учитывая теоретические исследования в сфере медиаобразования, требования к профессиональной подготовке учителей и особенности процесса информатизации современного образования, можно обозначить критерии и показатели медиакультуры, которые необходимо сформировать у студентов-будущих учителей. Среди них:

- осведомленность в области медиаинформационной безопасности в медиапространстве (студент должен уметь критически воспринимать информацию, свободно ориентироваться в медиапространстве, грамотно осуществлять медианавигацию, отбирать необходимую информацию, защищать персональные данные);
- мотивация медиаобразовательной деятельности и навыки поиска информации в медиасреде (студенту следует научиться эффективному составлению поисковых запросов в поисковых системах, уметь отбирать информацию по заданным параметрам, стремиться повышать мотивацию к поиску новой актуальной информации в медиасреде);
- восприятие и интерпретация медиатекста (студент должен осознанно воспринимать, понимать общую идею и контекст информации, скрытый смысл медиатекстов на основе их многостороннего анализа и сопоставления, уметь выстраивать свою концепцию медиатекста, иметь собственное мнение относительно полученной информации, обладать опытом визуального и проблемного восприятия медиаконтента);
- способность к медиатворчеству в педагогической деятельности (студенту следует научиться использованию медиаматериалов в педагогической деятельности, созданию собственных медиапродуктов);

• навыки коммуникации в медиапространстве (студент должен уметь преодолевать коммуникативные барьеры, соблюдать этику общения в медиапространстве, устанавливать медиатизированные диалоги).

Работа по фомированию медиакультуры будущих педагогов может осуществляться как в учебном, так и воспитательном процессах учреждений высшего образования посредством преподавания отдельных тематических спецкурсов или интеграции медиамодулей в образовательные дисциплины, а также во внеаудиторную деятельность. Ряд медиаобразовательных задач можно решать в рамках самостоятельной работы студентов.

Для формирования медийно-информационной грамотности и практического освоения медийных технологий студентам-будущим учителям можно предложить для выполнения следующие практико-ориентированные задания:

1. Выполнить поиск информации на заданную тему. Проанализировать ее по предложенной схеме. Выразить свое отношение к рассматриваемой проблеме и оценить ее возможные последствия.

2. Разработать индивидуально или в группе образовательный медиапроект, предложить план его реализации (этапы, сроки, участники, мероприятия, место проведения и др.).

3. Разработать опросник или анкету по некоторой проблематике. Сформулировать цель опроса или анкетирования и его основные задачи. Определить вопросы и задания для проведения опроса или анкетирования, а также возможные последствия для опрашиваемых в аспекте смены точки зрения по рассматриваемой проблеме. Реализовать опрос или анкетирование с использованием какого-либо специализированного сетевого ресурса.

4. Создать визитку авторского медиапроекта с помощью одного из онлайн-сервисов для создания визиток. Продумать стиль и содержание визитки (название, цель и т. п.). Подготовить иллюстративный материал для визитки.

5. Собрать необходимый материал и разработать самопрезентацию. Подготовить текст и сценарий видеорезюме. Определить средство для реализации видеорезюме и создать с его применением необходимые медиаматериалы.

6. Используя соответствующие медиасервисы, разработать план мероприятия образовательного характера. Определить его место и роль в реализации учебного процесса. Продемонстрировать возможности средств информационно-коммуникационных технологий для организации мероприятия в ученической среде.

Выполнение подобных заданий позволит студентам получить практические навыки по работе с медиаконтентом образовательной направленности и будет способствовать развитию их медиакультуры как составной части профессионализма будущих учителей, которые смогут эффективно работать с информацией и сформировать в дальнейшем медиакомпетентность учащихся.

И. М. Шутова

ПРИЕМЫ ОРГАНИЗАЦИИ АУДИТОРНОЙ РАБОТЫ С УЧЕТОМ ДИНАМИКИ РАБОТОСПОСОБНОСТИ

Работоспособность человека является важным условием продуктивности его работы. Высокая продуктивность учебной работы предполагает должный уровень *умственной работоспособности* (УР) – это способность личности развить энергию, необходимую для эффективного выполнения конкретной деятельности в рамках временных лимитов, и сохранить эту энергию до конца занятия, достигая поставленной цели при качественном выполнении учебного задания (Ж. Г. Шопина). Физическое развитие, ведущее к укреплению здоровья и восстановлению УР, является неотъемлемой частью учебного труда в условиях научно-технической революции (Л. С. Копысов).

В аудитории студент получает ориентировочную основу последующих самостоятельных действий, вовлекается в процесс формирования сложных умений и навыков учебной работы, знакомится с примером самоорганизации специалиста с высшим образованием. Там, где методы воспитания эффективны, требуется меньше времени на самостоятельную работу. Влияние аудиторной работы на внеаудиторную таково, что приемы преподавания прямо отражаются в способах учения, и особое значение в образовательном процессе приобретает исследование механизмов, типов и форм самостоятельной работы внутри аудиторной (Т. В. Кудрявцев).

Управление учебной работой с учетом показателей УР позволяет рационализировать ее, осуществить более целесообразным способом, т. к. вносит в деятельность дополнительные элементы плановости. Признаками того, что работа организована в соответствии с основными элементами планирования, будут ее ровный ритм согласно графику или расписанию, распределение на равные части, без чрезмерных перегрузок и неоправданных периодов простоя в часы, когда продуктивность труда может быть высока. Срыв плана приводит не только к выходу из графика, но и располагает к выполнению сложной работы в не предназначенное для этого время. Чтобы рационально распределить работу, нужно иметь опыт правильной оценки того, какой объем работы может быть выполнен за единицу времени. В исследованиях же выявляется недостаточно рациональное расходование бюджета времени студентами, которым его постоянно «не хватает» (Е. А. Югова, 2011; Л. В. Мирошниченко, 2009). Вместе с тем подтверждается влияние способности к внутреннему отсчету времени (аутохронометрии) на динамику УР обучающихся: у лиц, замедляющих или ускоряющих заданный интервал времени, происходит достоверное снижение скорости переработки информации, точности выполнения заданий, объема и продуктивности работы (Е. И. Новикова, Т. Г. Щербакова и др., 2018). Это указывает на актуальность проблемы, которую можно обозначить следующим

образом: как должна быть организована учебная работа в аудитории, чтобы формировать у студентов опыт изучения бюджета времени, опыт оценки эффективности работы и выработки своих, индивидуальных рабочих норм? Полагаем, что необходимо создавать условия для восстановления и поддержания работоспособности в учебно-трудовой деятельности, снижения физиологической стоимости учебного труда (Н. В. Мацук, Н. В. Анохин, 2013), использовать в аудитории приемы разрядки и релаксации (В. А. Бережная, 2009; С. В. Смирнова, 2015), учитывать зависимость развития выраженного утомления обучающихся от интенсивности учебной деятельности и длительности использования ЭСО (И. Э. Александрова, 2018). Однако в рамках данного доклада речь не идет даже о дозированной мышечной нагрузке на занятиях. Использование средств физического воспитания для оптимизации УР, физических упражнений как средства активного отдыха или самих занятий по физическому воспитанию в недельном учебном цикле должно строго согласовываться с характером изменений УР студентов и учитывать адаптацию к нагрузкам, интенсивность и продолжительность которых имеет научное обоснование (М. Я. Виленский и др.). Своевременный отдых и правильная организация умственного труда продолжают играть исключительную и главную роль в борьбе с утомлением (Ю. М. Пратусевич).

В соответствии с описанной в научной литературе периодичностью и динамикой УР студентов (периоды врабатываемости, оптимальной работоспособности, полной и неустойчивой компенсации, конечного порыва, прогрессирующего снижения работоспособности при продолжении работы) мы выделили следующие условные зоны УР: *зеленую зону* с высокими показателями УР, назовем ее благоприятной (Б); *желтую зону* со средними показателями УР, обозначим ее условно благоприятной (У) и *красную зону* с низкими показателями УР, назовем ее неблагоприятной (Н). В зону со средними показателями УР условно попадают 1-й, 6-й и 7-й (академический) час аудиторных занятий, с высокими – 2-й, 3-й, 4-й и 5-й, с низкими – 8-й (И. М. Шутова, 2022).

В качестве приемов, позволяющих организовать аудиторную работу с учетом динамики УР, выделим следующие:

1. *Короткая пауза* (*от 3 до 5 минут*) после 40 минут работы, которая не позволяет перейти в зону работоспособности, где умственный труд без перерыва приведет в последующем к резкому снижению УР. Кроме того, пауза способствует формированию у студентов опыта оценки объема учебной работы, которую можно выполнить за единицу времени (учебный час = 40 минут).

2. *Увеличение количества разрядок с понижением показателей УР* (*с переходом в зоны У и Н*).

3. *Увеличение продолжительности короткой паузы с понижением показателей УР*. Так, с переходом в зону Б (на первой паре) и в зоне Б (на второй паре) короткая пауза составляет от 3 до 5 минут. С переходом в зону

У (на третьей паре) и в зону Н (на четвертой паре) короткая пауза составляет не менее 5 минут. На третьей и четвертой паре для короткой паузы рекомендуется разрядка в виде гимнастики для глаз, дыхательной гимнастики и аутогенной тренировки (при обучении иностранному языку – на материале иностранного языка).

4. *Снижение продолжительности самостоятельной работы с переходом из зоны Б в зону У и Н*. Например, с учетом специфики дисциплины «Иностранный язык» самостоятельная работа предполагает выполнение упражнений на материале, предложенном для аудирования или чтения непосредственно в аудитории, некоторые лексико-грамматические упражнения (на старших курсах), а также упражнения на развитие фонематического слуха, имитацию речевых образцов и упражнения с ключами на усвоение лексико-грамматического материала (на первом курсе). К самостоятельной аудиторной работе мы, вслед за П. Б. Гурвичем и М. К. Бородулиной, относим также подготовленные аудиторные беседы и контрольные работы. Предъявление средств организации самостоятельной работы – картинок, аудио- и видеоматериалов, интернет-ресурсов, графических организаторов и даже (иноязычного) письменного текста – в современном учреждении образования неотделимо от использования мультимедиа (интерактивной доски, планшета, мобильного устройства и т. д.). Поэтому максимальная продолжительность непрерывной самостоятельной работы в аудитории должна составлять, как мы полагаем, не более 25 минут, что равняется рекомендуемой длительности использования на уроке (45 минут) ТСО с целью прослушивания аудиозаписи или просмотра мультимедийного контента (таблица) (Т. С. Борисова, М. М. Солтан, 2017).

Распределение аудиторного времени
с короткой паузой и продолжительностью самостоятельной работы

Часы	1-я часть (40 мин.)	Короткая пауза	∑	2-я часть (35 мин.)
1–2	20 мин.	3–5 мин.	45 мин.	25 мин.
3–4	25 мин.	3–5 мин.	45 мин.	25 мин.
5–6	25 мин.	5 мин.	45 мин.	20 мин.
7–8	20 мин.	5 мин.	45 мин.	15 мин.

Можно предположить, что продуктивность самостоятельной работы в разных зонах будет отличаться. Предметом научного интереса также может стать сравнение результатов контрольных работ как одного из видов самостоятельной работы (не относится к кратким проверочным работам – П. Б. Гурвич и М. К. Бородулина) в зонах с разной работоспособностью.

Полагаем, что актуален вопрос организации в УВО физкультурных пауз по аналогии с производственной гимнастикой. Ранее в специальных исследованиях уже разрабатывалась проблема способствующих **повышению** УР физкультурно-педагогических мер для обучающихся различного возраста и в разное время учебного дня. Так, рекомендовались физкультурные паузы в перерывах между занятиями (И. И. Путивльский, 1973), физические упражнения во второй половине дня перед выполнением домашних заданий (Е. Л. Бажанова, 1972), во время большого перерыва (Ю. П. Калинин, 1990) и на самих занятиях (Б. С. Волков, 1964; П. И. Степанова, 2002).

А. Ф. Будько, И. М. Антошина

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБЩЕНИЕ КАК СРЕДСТВО УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ УЧАЩИХСЯ НА УРОКЕ

Педагогическое общение (ПО) рассматривается нами как профессиональное общение учителя с учащимися на уроке иностранного языка, нацеленное на решение учебно-познавательных и коммуникативных задач. Специфика целей, содержания и средств обучения иностранным языкам предопределяет особые функции ПО в сравнении с другими предметами. Речь будет идти о функции управления образовательной деятельностью учащихся на уроке иностранного языка. В этом контексте особую значимость приобретает не только владение учителем навыками и умениями ПО, но и их корректная реализация на уроках иностранного языка.

Общение имеет определенную цель и управляется мотивом. Это могут быть как внутренние, так и внешние мотивы. Но общение может быть и самостоятельным видом деятельности, когда у него появляется специфический мотив: передача информации или побуждение кого-либо к решению задач или каким-либо действиям. Отметим, что о ПО говорится в контексте реализации таких функций языка, как коммуникативная, познавательная и экспрессивная.

Наблюдения на уроках иностранного языка за тем, как учитель общается с учащимися, позволяют нам сделать следующие выводы:

- общение учителя на уроке не носит естественный характер;
- отмечается стремление учителя использовать простые фразы, замедлять свою речь.

Учитель не заботится о таких компонентах культуры речи, как выразительность, дикция, интонация, тональность и др. Иногда наблюдается безапелляционная манера общения: она проявляется в стремлении учителя разговаривать с учащимися в официальном тоне. Интенсивность общения учителя с учащимися связана с передачей учебной информации. Некоторые учителя имеют высокую интенсивность общения. Этих учителей характеризует ровный, спокойный, доброжелательный тон обращения к учащимся. Однако они чаще переходят на родной язык учащихся.

Таким образом, ориентация ПО только на функциональные особенности ведет к тому, что учитель стремится к общению, так сказать, «от себя». Это связано с его целями; цели учащегося не учитываются, они незаметно ускользают из поля педагогического видения. Очень важно строить педагогическое общение с учащимися не «от себя», а «от них».

В ходе нашего исследования был проведен опрос учителей иностранного языка и студентов, будущих учителей, относительно того, как они понимают ПО, его роль и функции на уроке иностранного языка.

Ответы учителей иностранного языка на вопрос «Что Вы понимаете под ПО?» были следующими:

- 64 % опрошенных посчитали, что это «беседа учителя с учащимися», «формулировка заданий», «общение учителя на уроке» и др.;
- 9 % опрошенных отметили, что «ПО – это умение оценить ответ учащегося», «умение рассказать что-либо на иностранном языке или спросить о чем-либо учащихся», т. е. они указали на умения решать коммуникативные задачи.

На вопрос «Владеете ли Вы ПО на иностранном языке?» 33 % опрошенных учителей дали ответ, что они не обращали на это особое внимание, не анализировали свое общение на уроке и считают, что грамотно используют время, потому что владеют иностранным языком. При этом 10 % учителей отметили, что они не реализуют все свои умения общения, поскольку учащиеся не понимают их речь.

Ответы студентов-практикантов на вопрос «Владеете ли Вы умениями ПО?» до начала производственной (преддипломной) практики в учреждениях образования таковы:

- 86 % опрошенных с уверенностью ответили, что они владеют иностранным языком и посчитали, что справятся со всеми ситуациями педагогического общения на уроке. Очевидно, что ответы студентов были связаны с тем, что они владеют иностранным языком.

После прохождения производственной (преддипломной) практики в учреждениях образования ответы студентов изменились: значительная часть (57 %) опрошенных не представляла себе, что общение на уроке вызовет проблемы. Студенты обратили внимание на то, что им было трудно оценивать ответы учащихся на иностранном языке; создавать речевые ситуации; четко и доступно объяснять новый материал. При этом 66 % практикантов оценили свои умения педагогического общения баллом «8» и отметили, что только владения иностранным языком недостаточно, важно владеть и умениями педагогического общения, знать, каким оно должно быть. Только 11 % студентов выразили уверенность в том, что они хорошо владеют умениями ПО, что им было не трудно общаться с учащимися на иностранном языке.

Небольшой анализ данных опроса и наблюдений за педагогическим общением учителей и студентов-практикантов на уроках иностранного языка позволил определить: проблема обучения ПО является актуальной; формулировка задач и заданий – это только часть профессионального педагогического общения. Если речь идет об общении с учащимися, недостаточно исходить только из педагогических целей и задач, ограничиваться процедурой организации урока. Рассмотрения требует такая проблема, как культура речи на уроке, а именно: как исключить многословие и ясно, доходчиво

доносить до сознания учащихся учебный материал; как и какими способами можно достичь выразительности речи; как использовать словарное богатство иностранного языка таким образом, чтобы учащиеся понимали высказывания учителя; как управлять темпом речи и др.

В контексте вышеизложенного нам хотелось бы высказать ряд соображений относительно организации обучения ПО студентов, будущих учителей иностранного языка.

Педагогическое общение как объект управления образовательной деятельностью учащихся должен изучаться. Умения ПО необходимо специально развивать как другие коммуникативные умения. Обучение ПО должно проводиться системно в курсах психологии, педагогики и методики преподавания иностранных языков, где закладываются его теоретические основы: определяются цели, структура, содержание, средства и др. В содержание обучения целесообразно включать не только теоретические вопросы: осознать цели, структуру, содержание, но и умения, языковые и речевые средства.

Систематизированное и целенаправленное обучение ПО должно проводиться в процессе практических занятий по иностранному языку на всех курсах. Важно обратить внимание на следующие аспекты:

1) отбор специально разработанных коммуникативных минимумов, ориентированных на ПО;

2) моделирование ситуаций общения, позволяющих развивать у студентов умения организации взаимоотношений между учащимися;

3) установление контакта с классом;

4) определение правильного тона и стиля общения с учащимися;

5) поиск приемов, способов, позволяющих приблизить процесс обучения ПО к реальной ситуации. Это, например, ролевые или деловые игры, использование элементов системы К. С. Станиславского и др.

На наш взгляд, целесообразно включение на практических занятиях по методике преподавания иностранных языков фрагментов уроков с элементами ПО; использование видеозаписей реальных уроков с анализом ситуаций речевого общения и их языкового оформления; проведение перед производственной (преддипломной) практикой отдельного систематизирующего спецкурса, нацеленного на развитие умений ПО.

В заключение следует еще раз подчеркнуть, что педагогическое общение – это профессиональное общение учителя с учащимися, выполняющее определенные образовательные, воспитательные и развивающие цели. С помощью ПО передаются знания и умения, изменяются качества личности учащегося, устанавливается взаимопонимание между субъектами образовательной деятельности, меняются мнения, установки и др. ПО – это взаимная связь между учителем и учащимися. Если не обеспечить студентов владением умениями ПО, то нельзя говорить о сформированности профессиональной компетенции студентов, что также скажется и на формировании у учащихся мотивированного, системного и инициативного отношения к иностранному языку.

А. Е. Васюкович, О. Л. Николаева, И. В. Трибуль

ЗНАЧЕНИЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ (испанский язык)

Согласно Положению об организации самостоятельной работы студентов I и II ступени высшего образования учреждения образования «Минский государственный лингвистический университет», утвержденному в 2018 году, «самостоятельная работа студентов – целенаправленная, внутренне мотивированная учебно-познавательная деятельность (преимущественно ориентированная на самостоятельное овладение студентом частью содержания изучаемой учебной дисциплины), которая выполняется во внеаудиторное время без непосредственного участия преподавателя, контролируется им на определенном этапе обучения и организуется на основе соответствующего учебно-методического обеспечения».

На разных этапах обучения самостоятельная работа студентов направлена на достижение единой цели: успешное освоение как отдельных дисциплин, так и образовательной программы в целом, а также на развитие умений самостоятельного приобретения и обобщения знаний и на реализацию задач, соответствующих этапу обучения.

На наш взгляд, самостоятельная работа студентов на начальном этапе изучения иностранного языка является важнейшим компонентом, т. к. именно в этот период формируются основы языковых навыков и умений, приобретаются базовые знания об изучаемом иностранном языке. Эта работа направлена на развитие навыков самообучения, повышение мотивации к изучению языка и расширение кругозора, а также на формирование коммуникативной компетенции студента.

Каждый учащийся имеет свои уникальные способности и потребности, и преподаватель, разрабатывая задания для самостоятельной работы, должен принимать их во внимание. Например, одни предпочитают заниматься в одиночку, в то время как другие – в группе. Кроме того, у некоторых студентов могут возникнуть трудности с определенными аспектами языка, например, со словарным запасом или грамматикой. В этом случае преподаватель может подготовить / предусмотреть целый ряд заданий, направленных на преодоление тех или иных трудностей. Также важно дать студентам возможность выбора заданий и материалов для самостоятельной работы, что, безусловно, поможет им проявить свою креативность и заинтересованность в изучении языка. А использование современных технологий сделает изучение языка интереснее и эффективнее, а также позволит подойти к обучению индивидуально.

В настоящее время существует множество онлайн-ресурсов и приложений, с помощью которых студенты могут улучшить свой уровень владения

языком в удобной и доступной форме: онлайн-словари, грамматические справочники, видеоуроки, учебные пособия, онлайн-курсы для обучения грамматике или сайты для практики чтения и аудирования. Современные технологии позволяют студентам общаться с носителями языка на расстоянии, что очень полезно для развития коммуникативных навыков. Кроме того, многие онлайн-курсы и приложения имеют системы автоматической проверки, что обеспечивает студентам возможность мгновенно узнавать и исправлять свои ошибки, а также получать справочную информацию по нужной теме. Использование современных технологий может значительно облегчить самостоятельную работу студентов на начальном этапе изучения языка, однако эти технологии не могут полностью заменить классические методы обучения.

В связи с тем, что с 2023 года в МГЛУ сокращается срок обучения на дневной форме получения образования, так, например, на специальности «Современные иностранные языки (с указанием языка)» он будет составлять 4 года, самостоятельная работа студентов приобретает еще большее значение. Например, на изучение дисциплины «Практическая грамматика», как составной части модуля «Практический курс первого иностранного языка», согласно примерному учебному плану, отводится 400 часов, из них 210 аудиторных и, соответственно, 190 составляет самостоятельная работа, т. е. практически равное количество. Данная дисциплина изучается только 2 семестра, и формами контроля являются зачет в I семестре и экзамен во II семестре. Это значит, что студенты должны приложить максимум усилий, чтобы усвоить необходимый грамматический материал, тем более, если это будет иностранный язык, который они начнут изучать с «нуля».

На факультет романских языков, как известно, в большинстве своем поступают абитуриенты, изучавшие в школе английский язык, это значит, что за год им нужно выучить по грамматике то, что в школе изучается с 3 по 11 класс. Самой сложной частью грамматики испанского языка, без преувеличения, является спряжение глаголов, а если учитывать то, что в испанском языке 4 наклонения и 16 временных форм, то даже изучение правильных глаголов вызывает у студентов легкий шок, не говоря уже об отклоняющихся и глаголах индивидуального спряжения. Именно поэтому, создавая пособие «Практическая грамматика испанского языка. Начальный уровень. Gramática práctica del español. Nivel inicial» для студентов 1 курса факультета романских языков МГЛУ, начинающих изучение испанского языка в качестве первого, а также студентов других факультетов, где испанский изучается как второй иностранный, мы подготовили большое количество тренировочных тестов на платформе *onlinetestpad.com*, направленных на автоматизацию глагольных форм изучаемых времен, а также по другим разделам пособия. Эти тесты включены в часть «Trabajo individual/independiente» наряду с видео- и аудиоматериалами по всем темам в интернет-источниках: *videoele.com* и *profedeele.es*. Для удобства использо-

вания ссылки на данные материалы представлены в виде QR-кодов. Мы надеемся, что предлагаемые материалы будут полезны и эффективны для самостоятельной работы именно на начальном этапе.

Однако важными составляющими самостоятельной работы студентов являются также организация и планирование времени на выполнение заданий, для этого нами разрабатываются графики самостоятельной работы. Студенты должны уметь оценивать то, сколько времени им нужно для выполнения каждого задания и соблюдения графика.

Ключевым аспектом организации самостоятельной работы студентов на начальном этапе изучения языка являются также поддержка и мотивация со стороны преподавателя. Педагог должен не только подбирать задания и материалы для самостоятельной работы, но и следить за ее ходом, при необходимости оказывать помощь, организовать консультации, где студенты могут задавать вопросы или прояснять непонятные моменты в материалах. Поощрение усилий и достижений помогает студентам чувствовать себя успешными и мотивированными, продолжать изучение языка. В целом, поддержка со стороны преподавателя играет важную роль в организации самостоятельной работы студентов на начальном этапе изучения языка, помогая им сохранять мотивацию, преодолевать трудности и достигать успеха.

М. Г. Гауль, Н. Г. Шиманская

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МОДЕЛИ «БУМЕРАНГ» НА ЗАНЯТИЯХ ПО ПРАКТИЧЕСКОЙ ГРАММАТИКЕ В ГРУППАХ, НАЧИНАЮЩИХ ИЗУЧАТЬ НЕМЕЦКИЙ ЯЗЫК

В зависимости от целеполагания занятие по практической грамматике может иметь различную структуру. Наиболее частая модель при планировании занятия – традиционная (линейная), когда этапы введения (вовлечения), изучения и употребления грамматических структур сменяют друг друга:

ВВЕДЕНИЕ ↓

ИЗУЧЕНИЕ ↓

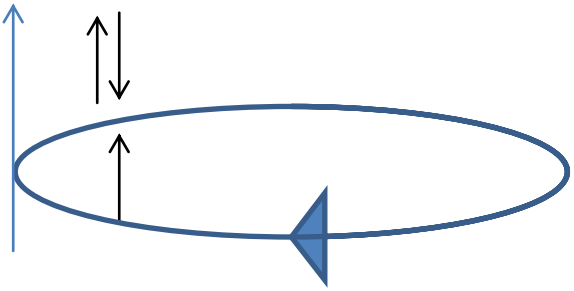
УПОТРЕБЛЕНИЕ

Однако планирование занятия по практической грамматике не ограничивается только линейной моделью. Так, при цикличной модели этапы введения, изучения и отработка грамматических структур могут представлять собой несколько логически завершенных циклов в рамках одного этапа занятия:

ВВЕДЕНИЕ

ИЗУЧЕНИЕ

УПОТРЕБЛЕНИЕ

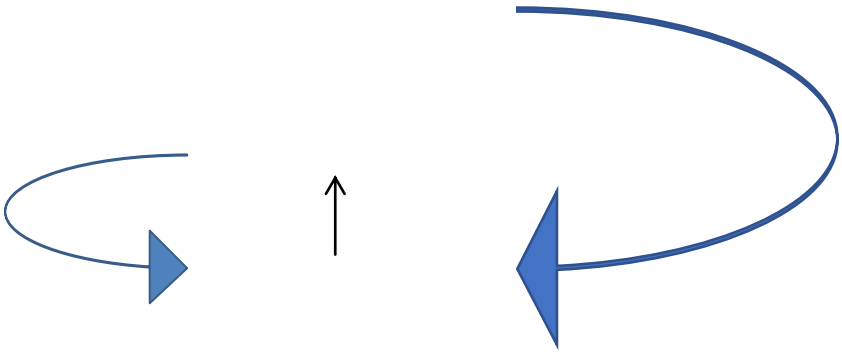


В 1998 году Джереми Хармер предложил альтернативу классическим моделям обучения – модель бумеранга. Эта модель, основанная на реализации индуктивного метода в преподавании грамматики, интересна своей необычной комбинацией основных этапов урока. В соответствии с данной моделью студенты сначала погружаются в ситуацию, в которой они вынуждены применить грамматическое явление, а уже после через языковой контекст осмысливают его, находят закономерности и самостоятельно формулируют правило:

ВВЕДЕНИЕ

ИЗУЧЕНИЕ

УПОТРЕБЛЕНИЕ



Чтобы оценить целесообразность использования модели бумеранга в преподавании практической грамматики, нами был проведен эксперимент закрытого типа (студенты не знали о его проведении). В эксперименте участвовали студенты 1 курса, начинающие изучать немецкий язык. Тема занятия – «В здании университета», грамматическое явление, которое вводилось с помощью модели бумеранга – предлоги с локальным значением, употребляемые с дательным и винительным падежом. Эксперимент проходил следующим образом: на этапе введения использовалась такая форма работы, как Klassenspaziergang («прогулка по классу»), в ходе которой студенты получили карточки с изображением помещений университета с одной стороны и вопросами с пространственными предлогами с другой стороны. Свободно перемещаясь по аудитории, студенты задавали друг другу вопросы с новым грамматическим явлением, например, «Ты сегодня пойдешь в библиотеку?», «Ты сегодня обедал в столовой?» и давали ответы на них. Таким образом, первое введение предлогов с дательным и винительным падежом происходило в процессе подготовленной и управляемой учебной ситуации, в ходе которой произошло первичное, неосознанное употребление грамматической структуры. На этапе семантизации студентам было предложено заполнить таблицу с вопросами из предыдущего задания – выделить

вопросительное слово, на которое отвечают предлоги (где? или куда?), и падеж, употребленный в зависимости от вопросительного слова. На этапе систематизации студенты сформулировали правило для употребления локальных предлогов, после чего перешли к их автоматизации в языковых и условно-речевых упражнениях. Завершилось занятие коммуникативным заданием – студенты строили диалоги и рассказывали о своих планах на день (Куда мне хотелось бы пойти? Где я должен быть?)

Чтобы оценить эффективность модели бумеранга и отношение студентов к такой модели планирования, в конце занятия было предложено заполнить две анкеты. В первой вопросы касались хода занятия, во второй грамматического материала. Проанализировав ответы, мы получили следующие результаты: первая анкета подтвердила высокую мотивацию студентов при индуктивном способе работы над грамматикой. 80 % опрошенных отметили, что тема и ход занятия были «очень интересными», в таких занятиях хотелось бы участвовать «всегда», 20 % признали тему и ход занятия «интересными», в подобных занятиях хотелось бы участвовать «часто». Задания были «очень интересными» для 70 % опрошенных и «интересными» для 30 % опрошенных. Групповую работу и взаимодействие с учебными партнерами признали «очень интересной» 60 % опрошенных, «интересной» – 30 % опрошенных, «довольно интересной» – 10 % опрошенных.

Вторая анкета позволила оценить отношение студентов к грамматическому материалу, введенному согласно модели бумеранга до семантизации. Так, выяснилось, что для 100 % опрошенных задания в начале занятия были «полностью понятны». Грамматическое явление в начале занятия было «в целом понятно» для 90 % опрошенных, «довольно понятно» для 105 опрошенных. Систематизация грамматического явления далась «легко» 70 % опрошенных, «довольно легко» – 30 % опрошенных. 80 % студентов признали, что употреблять новое грамматическое явление было «очень легко», 10 % – «легко», 10 % – «довольно легко». В концу занятия употребление новой грамматической структуры было понято «очень хорошо» 30 % опрошенных, «хорошо» – 70 % опрошенных.

На основании проведенного эксперимента и анализа результатов анкетирования мы пришли к следующим выводам:

1. Студенты, начинающие изучать немецкий язык, могут самостоятельно устанавливать закономерности построения и употребления грамматических явлений;
2. Студенты имеют возможность усваивать грамматические явления при индуктивном способе их представления;
3. Применения такой модели планирования, как бумеранг способствует повышению мотивации, самостоятельности и автономности обучающихся;
4. Применение модели бумеранга оправдано в тех случаях, когда вводимые грамматические структуры основываются на хорошо усвоенном предыдущем материале, и нецелесообразно при введении абсолютно новых грамматических явлений.

В целом, можно сделать вывод, что планирование на основе модели бумеранга вносит разнообразие в преподавание практической грамматики, является достаточно эффективным при усвоении грамматических структур на начальных этапах изучения языка, а также улучшает микроклимат в группе.

Е. И. Головач

ИЗ ОПЫТА СОЗДАНИЯ УЧЕБНОГО ПОСОБИЯ ПО ДИСЦИПЛИНЕ «ПРАКТИКА УСТНОЙ И ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ»

Учебная дисциплина «Практика устной и письменной речи» (первый иностранный язык) является составной частью лингвистической подготовки переводчиков, лингвистов.

Целью изучения учебной дисциплины является формирование у студентов способности и готовности осуществлять иноязычную устную и письменную коммуникацию в соответствии с нормой и узусом языковой системы иностранного языка.

Основными задачами изучения учебной дисциплины являются:

1) обогащение словарного запаса, расширение синонимических рядов лексики;
2) овладение знаниями о стилистически маркированной фразеологии и навыками идиоматической разговорной речи для обеспечения эффективной коммуникации в заданных и спонтанных ситуациях;
3) ознакомление с правилами композиционного оформления устной и письменной форм коммуникации;
4) развитие у студентов умений понимать и создавать в устной и письменной форме высказывания и дискурсы в соответствии с социальными и культурными нормами;
5) дальнейшее развитие умений восприятия, понимания и продуцирования монологических и диалогических текстов;
6) развитие умений обобщения и построения аргументированного собственного мнения по прочитанному или прослушанному и написания эссе по изучаемой теме.

Учебное пособие «Практика устной и письменной речи (Achievement)», которое используется на данный момент в образовательном процессе, не в полной мере соответствует требованиям, предъявляемым к современным учебным пособиям, достижение цели и задач обучения, заданных в учебной программе, с его помощью является крайне затруднительным. Именно поэтому было принято решение создать учебное пособие, которое было бы нацелено на взаимосвязанное обучение видам речевой деятельности, расширение словарного запаса обучающихся с использованием грамотных и методически обоснованных видов заданий и их последовательности с целью совершенствования лексических навыков обучающихся и развития речевых умений.

Планируется, что данное учебное пособие будет состоять из 6 разделов, в которых рассматриваются такие темы, как «Работа», «Здоровье», «Спорт», «Страны изучаемого языка и Беларусь», «Город», «Путешествия».

Каждый раздел данного пособия включает от 2 до 5 подразделов, в которых рассматриваются разные аспекты масштабных тем. В свою очередь каждый подраздел имеет четкую структуру: *Warm-up, Reading, Video, Vocabulary, Find out More*, а также подразделы, направленные на повторение и обобщение пройденного материала и развитие умений письменной речи, *Over-to-you, Writing, Revision.*

Виды и последовательность упражнений в данном пособии определяются коммуникативным и личностно-ориентированным подходами к обучению иностранному языку и отражают взаимосвязь и динамику развиваемых умений в рецептивных и продуктивных видах речевой деятельности.

Подраздел *Warm-up* направлен на активизацию фоновых знаний по той или иной теме. Он представляет собой проблемные вопросы, обсуждение инфографики, иногда просмотр видео и ответы на вопросы.

Подразделы *Reading* и *Video* включают в себя 3 этапа работы над текстом: предтекстовый / преддемонстрационный (активизация фоновых знаний и снятие трудностей), текстовый / демонстрационный (задания на понимание общего содержания и деталей текстов) и послетекстовый / последемонстрационный (вопросы для обсуждения, апеллирующие к личному опыту обучающихся).

Подраздел *Vocabulary* содержит упражнения на формирование и совершенствование лексических навыков, включающие семантизацию лексических единиц из текстов / видеозаписей с помощью синонимов или толкования, группировку, а также активизацию лексических единиц. Активизация проводится с помощью подстановочных и трансформационных языковых упражнений на перевод, условно-речевых и собственно речевых упражнений.

Подраздел *Find out More* содержит задания на просмотр видеоматериалов и чтение текстов по теме, а также вопросы для обсуждения. В данном подразделе из текстов не выделяется вокабуляр для усвоения. Они носят дополнительный характер, могут задаваться на дом.

Задания на развитие умений устной речи, выполняемые в подразделе *Over to you*, предполагают использование информации текстов / видеозаписей, а также лексических единиц и речевых образцов в новых ситуациях. Обучающимся предлагаются дискуссии, ролевые игры, обсуждение проблемных вопросов, диаграмм, картинок.

Подраздел *Writing* содержит информацию о правилах написания того или иного вида писем, электронных писем, открыток, сообщений, их образцы и упражнения на анализ их структурных и лексических особенностей, а также на развитие умений письменной речи.

И, наконец, подраздел *Revision* включает упражнения на подстановку, перефразирование, перевод, заполнение пропусков предлогами. Он направлен на повторение активной лексики.

О. В. Ковальчук

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ ПРЕЗЕНТАЦИЙ ДЛЯ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ПО ПРАКТИЧЕСКОЙ ГРАММАТИКЕ

В условиях модернизации высшего образования и тенденции к сокращению аудиторного времени все более важным становится развитие у студентов способности к самостоятельному изучению иностранного языка, что подразумевает повышение роли самостоятельной учебной деятельности по овладению всеми языковыми аспектами.

Под *самостоятельной учебной деятельностью* мы, вслед за Т. Д. Егорушкиной, понимаем «учебную деятельность, в которой обучающийся, выступая субъектом, осознает цель этой деятельности, принимает учебную задачу, придает ей личностный смысл, осуществляет самоорганизацию в распределении учебных действий во времени, проводит самоконтроль в процессе выполнения работы».

Вопрос организации самостоятельной учебной деятельности особенно актуален для «Практической грамматики», т. к. учебная программа по этой дисциплине предполагает значительное количество часов, отведенных на самостоятельную работу, что объясняется спецификой данного аспекта.

Целью изучения учебной дисциплины является овладение обучающимися практическими знаниями грамматического строя английского языка, осознание его вариативной сущности, предполагающей использование определенных грамматических структур в зависимости от условий и целей коммуникации, а также от коммуникативного намерения говорящего.

Основными *задачами* изучения учебной дисциплины являются:

1) ознакомление студентов с основными сведениями о грамматическом строе английского языка;

2) формирование навыков дифференцирования изучаемых единиц с точки зрения их принадлежности к устной и письменной, формальной и неформальной разновидностям языка, стилистическому регистру, а также принадлежности к британскому / американскому вариантам английского языка;

3) совершенствование навыков употребления изучаемых грамматических структур в устной и письменной речи;

4) формирование навыков анализа и объяснения грамматических явлений с учетом вариативности грамматического строя английского языка;

5) совершенствование у студентов навыков интерпретации и использования грамматических структур в зависимости от условий и целей коммуникации.

В результате изучения учебной дисциплины «Практическая грамматика» студенты должны *уметь*:

- использовать изученные грамматические структуры адекватно ситуациям речевого общения в устной и письменной речи;

- применять изученные грамматические явления и структуры в соответствии с заданным функционально-стилистическим регистром;
- создавать связные тексты с соблюдением правил и норм соответствующего типа дискурса;
- переводить с родного языка на английский и с английского языка на родной предложения и тексты с учетом грамматических норм английского языка;
- идентифицировать и комментировать использование изученных явлений в связной устной и письменной речи;
- распознавать и аргументированно исправлять грамматические ошибки в речи.

Вопрос организации самостоятельной учебной деятельности в образовательном процессе всегда являлся одним из ключевых в педагогике и методике обучения иностранным языкам. Однако на каждом этапе развития науки привычные подходы, технологии и приемы нуждались в переосмыслении, коррекции и нахождении новых педагогических решений. В поиске эффективных форм организации процесса образования сегодня все большая роль отводится электронному обучению и дистанционным технологиям. Одной из таких форм являются интерактивные презентации, дидактические возможности которых позволяют разрабатывать задания с использованием максимального комбинирования новых и уже усвоенных грамматических явлений, многократного применения совокупности грамматических средств оформления значения в вариативных контекстах общения, тем самым закрепляя целостность значения, формы и функции грамматических явлений.

Отличительной особенностью интерактивных презентаций является создаваемая для пользователя возможность взаимодействия через элементы управления. Интерактивный характер презентации предоставляет возможность обучающемуся принять непосредственное участие в ходе усвоения учебного материала, что делает процесс обучения более активным, в отличие от использования презентаций-визуализаций, в которых учащиеся выполняют пассивную роль и воспринимают уже «готовые» знания.

Интерактивные презентации обладают такими преимуществами, как индивидуализация темпа обучения, дифференциация содержания образования, высокая визуализация обучения, значительная информативность. Фрагментарность учебного материала, его строгая дозированность по слайдам позволяют преподносить информацию небольшими порциями, что способствует повышению качества усвоения. Интерактивные презентации способствуют совершенствованию у обучающихся навыков самоконтроля и самооценки. При возникновении затруднений в понимании, запоминании, применении учебного материала у студента есть возможность вернуться к необходимому слайду. Таким образом, интерактивные презентации наилучшим образом приспособлены для использования в процессе организации самостоятельной учебной деятельности.

Существует достаточно большое количество сервисов, позволяющих создавать интерактивные презентации и подобные им демонстрационные средства обучения (prezi, animoto, calameo, slideshare и др.), однако нам хотелось бы остановиться на варианте интерактивных презентаций, предлагаемых СЭО Moodle, и показать, как они могут использоваться в организации самостоятельной работы по практической грамматике.

Интерактивная презентация в Moodle является одним из элементов интерактивного контента H5P (HTML 5 Package). Она позволяет создавать слайды, на которых можно разместить не только текстовую информацию, таблицы и картинки, но и аудио-, видеоматериалы (в том числе интерактивные), переворачивающиеся карточки, а также задания на множественный выбор, верно / неверно, заполнение пропусков, «перетягивание» и др. Кроме этого, на слайдах можно размещать ссылки на внешние ресурсы, что также значительно разнообразит процесс обучения.

Нами были разработаны и успешно внедрены в образовательный процесс интерактивные презентации для тренировки временных форм английского глагола the Past Simple Tense (простое прошедшее время) и the Past Perfect Tense (прошедшее совершенное время). Эти презентации включают слайды с теоретической информацией по теме в виде текста, аудио- и видеоматериалов, а также переворачивающихся карточек, которые чередуются со слайдами, содержащими задания на самопроверку: «выберите правильный вариант», «отметьте высказывания как верные или неверные», «заполните пропуски», «соедините части предложений». Задания открытого типа предлагается выполнить, перейдя по ссылке на виртуальную доску padlet, где студенты имеют возможность не только высказать свое мнение, но и прокомментировать высказывания других обучающихся, осуществляя таким образом письменное взаимодействие. Кроме этого, нами использовались ссылки на ресурсы для разработки интерактивных временно-событийных линеек в формате 3D (www.tiki-toki.com) и ресурс для создания интерактивного контента Wordwall, где одно и то же задание может выполняться в различных вариантах: колесо фортуны, случайные карты, анаграмма, викторина, составление пар и др.

Таким образом, анализ дидактического потенциала интерактивных презентаций позволяет прийти к заключению, что они обладают значительными возможностями интенсификации самостоятельной работы по практической грамматике, улучшают ее качество, позволяют обеспечить индивидуализацию и дифференциацию образовательного процесса, повысить мотивацию к овладению грамматикой иностранного языка и реализовать все цели самостоятельной работы.

П. М. Леонтьев

ОРГАНИЗАЦИЯ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ В РАМКАХ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НАУЧНОГО КРУЖКА

В настоящее время научно-исследовательская работа студентов (НИРС) в учреждениях высшего образования является одним из ключевых факторов повышения качества подготовки специалистов, способных творчески решать различные задачи современной науки и практики. По сути НИРС является не дополнением к учебно-воспитательному процессу, а его органичной составляющей.

Профессорско-преподавательский научный потенциал кафедр учреждений высшего образования формирует необходимую основу для организации и проведения НИРС и является важным показателем работы.

Деятельность студенческих научных кружков является одной из основных форм НИРС в Минском государственном лингвистическом университете (МГЛУ). Далее представим краткую характеристику деятельности научного кружка «Пути совершенствования умений устного иноязычного общения в контексте межкультурной коммуникации».

Ядро научного кружка составляют 10 студентов 1 и 2 курсов факультета английского языка, следовательно, понятийно-категориальный аппарат в должной мере еще не сформирован. Поэтому одно из первых заданий носит терминологический характер: студентам предлагаются формулировки таких терминов, как *межкультурная коммуникация*, *диалог культур, межкультурная компетенция*, причем отдельные звенья этих формулировок пропущены, и студентам необходимо восполнить информационные пробелы, предложив в ходе обсуждения в малых группах свои варианты их заполнения. Примеры приведены ниже, пропущенные звенья выделены курсивом.

1. Межкультурная коммуникация – процесс общения между коммуникантами, являющимися носителями разных *культур* и *языков*, которые не только принадлежат к разным *лингвокультурам*, но и осознают факт чужеродности друг друга (И. И. Халеева).

2. Процесс обучения межкультурной коммуникации предполагает:

– осознание системы ориентации, характерной для родной культуры (self-*awareness*);

– осознание значения культурных факторов в процессе коммуникативного взаимодействия (*cross-cultural* awareness).

3. Межкультурная компетенция – способность и готовность принимать участие в диалоге культур, т. е. в условиях межкультурной коммуникации на основе принципов *сотрудничества*, взаимного *уважения*, терпимости к культурным *различиям* и преодоления культурных *барьеров* (Н. Д. Гальскова).

4. Компоненты межкультурной компетенции:

• *аффективный* – эмпатия, т. е. эмоционально-оценочное отношение, толерантность, отсутствие ксенофобии;

• *когнитивный* – синтез знаний о родной культуре и культуре страны изучаемого языка, а также общие знания о культуре и коммуникации;

• *стратегический* – коммуникативные, учебные и исследовательские стратегии обучающихся.

Далее студентам демонстрируется небольшой видеофрагмент *What are the Americans like*, представляющий собой подборку мнений англичан о превалирующих чертах характера американцев, зачастую носящих излишне стереотипизированный характер. Студенты обобщают полученную информацию и дополняют ее своими мнениями. Затем студентам предлагается высказать мнение о том, какие черты характера носителя белорусской культуры являются наиболее типичными с точки зрения представителей других культур.

Отдельный блок заданий посвящен культуре речевого общения. Задача студентов – выбрать правильный вариант ответа на задачу культурного характера (*cultural puzzle*) и обосновать свое мнение. Примеры заданий приведены ниже.

1. *What would you do if someone introduced you to another person and you didn't know if you should shake hands?*

a) *You could keep your hands in your pockets in order to avoid shaking hands*;

b) *You could wait and see what the other person does and then you could do the same*;

c) *You could be the first person to give your hand*.

2. *You're in the USA. As you're leaving a shop the assistant says, "Have a nice day!" What would you say?*

a) *Have a nice day yourself!*;

b) *Thank you. Same to you. Bye*;

c) *Thank you. See you later*.

3. *You've been introduced to a British or American friend's parents. What would you do?*

a) *say "Hello" and bow*;

b) *say nothing and shake hands*;

c) *say, "Nice to meet you" and shake hands*;

d) *say, "Hi!"*.

После выполнения данного блока заданий, обычно в качестве домашнего задания, студентам предлагается придумать свои задачи культурного характера и впоследствии представить их на заседании кружка для нахождения релевантного решения.

В продолжение темы культуры речевого и неречевого общения студенты анализируют различные ситуации межкультурного общения на предмет выявления ошибок, выяснения причин этих ошибок и ликвидации их последствий. Некоторые примеры приведены ниже.

1. Американский агроном приехал в Египет, чтобы обучить местных фермеров результативным методам ведения сельского хозяйства. Однажды

в ходе работы он попросил переводчика уточнить у фермера, какой урожай тот собирается получить. Фермер ответил что-то зло и возбужденно. Явно стараясь смягчить ответ египтянина, переводчик сказал: «Он говорит, что не знает». Американец понял, что произошло какое-то недоразумение, но не смог понять, в чем именно дело.

2. Группа американских студентов, находясь на экскурсии в Ереване, зашла в ресторан. Их обслуживал молодой официант. Одна из американок несколько раз улыбнулась ему, т. к. она сама работала официанткой и знала, какой это нелегкий труд, поэтому желала подбодрить молодого человека. Когда студенты выходили из ресторана, официант ждал их у входа и предложил улыбавшейся ему девушке следовать за ним; ее отказ вызвал у него гневную реакцию, которую поддержали стоявшие рядом товарищи.

На заседаниях кружка внимание уделяется, в том числе, невербальному аспекту межкультурной коммуникации, в частности отличиям интерпретации отдельных жестов в различных странах.

Для обеспечения должного уровня публикационной активности студентов накануне проведения научных конференций, например, «Дней науки МГЛУ», студентам-членам кружка оказывается необходимая помощь в подготовке докладов для выступления на конференциях с последующей публикацией тезисов этих докладов.

Частота встреч членов научного кружка – порядка 4–6 раз за учебный год. Важным является вопрос форм и объективных критериев оценки результативности деятельности научных кружков. Наиболее частоиспользуемые в отчетах по научной деятельности УВО показатели – число студентов, участвующих в НИРС; количество работ, поданных на Республиканский конкурс научных работ; количество публикаций, выполненных членами кружков.

Организация и дальнейшее совершенствование деятельности студенческих научных кружков находятся в зоне постоянного внимания ректората МГЛУ. В ближайших планах – разработка и внедрение постоянной информационной поддержки деятельности студенческих научных кружков, а также разработка Положения о конкурсе на лучшее студенческое научное объединение университета.

А. М. Леус

ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ ЯЗЫКОВОГО ВУЗА МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ПРОЕКТНОЙ ТЕХНОЛОГИИ
(на материале немецких сказок)

Основу коммуникативной компетенции составляют коммуникативные умения, к числу которых относятся умения монологической речи. Под *умениями монологической речи* понимаются «умения коммуникативно-мотиви-

рованно, логически последовательно и связно, достаточно полно и правильно в языковом отношении излагать свои мысли в устной форме» (С. Ф. Шатилов). Более подробно среди них можно выделить: а) умение выражать законченную мысль; б) умение развертывать мысль; в) умение рассуждать логически; г) умение сопоставлять и обобщать; д) умение корректно строить высказывание с точки зрения структуры и композиции; е) умение комбинировать языковой и речевой материал; ж) умение комбинировать разные виды монологических высказываний: з) умение корректно строить высказывания с точки зрения языковой правильности.

Как известно, содержание текстов является основой для развития монологических умений. Проекты, разрабатываемые на базе аутентичных текстов, во многом способствуют улучшению монологических высказываний обучающихся как по количественным (темп речи, объем высказывания), так и по качественным показателям (соответствие коммуникативной задаче, наличие правильной композиции, лексико-грамматическая правильность, выражение собственного мнения), о чем свидетельствуют многие методические исследования. Отчетливо прослеживается тенденция к повышению уровня развития монологической речи (от репродуктивного к продуктивному).

Использование немецких сказок предоставляет возможность опираться на анализ образов героев, а именно их характеристику (внешний вид и характер). Следовательно, после усвоения темы «Внешность и характер» видится логичным для совершенствования умений монологической речи использование проектной технологии на материале немецких сказок. К тому же, умения монологической речи в данном случае тесно взаимодействуют с умениями чтения, что позволяет быстро и эффективно достичь поставленной цели.

С помощью проекта «О прекрасных принцессах и принцах, умных детях и злых ведьмах» преподаватель организует коммуникативно-познавательную деятельность обучающихся, направленную на более углубленное ознакомление с немецкими сказками и подготовку монологов-описаний их персонажей с элементами рассуждений. Данная деятельность есть самостоятельно планируемая и реализуемая студентами работа, в которой речевое общение вплетено в интеллектуально-эмоциональный контекст другой деятельности; она предполагает выражение студентами собственных чувств, мнений, более выраженную степень аргументации. Тем самым проект носит практико-ориентированный характер, результатом которого являются устные монологические сообщения в рамках конкретной сказки.

При всем многообразии классификаций структуры проектной деятельности можно четко выделить четыре обязательных этапа с их пошаговой реализацией: *планирование*, *выполнение проекта*, *презентация* и *оценивание*.

На первом этапе студентам предлагается разделиться на группы, определить количество и персональный состав групп, провести опрос в ближайшем окружении на предмет знания сказок и сказочных персонажей

и оценить результаты проведенного опроса с целью дальнейшего выбора немецкой сказки для группового проекта. Студентам необходимо составить предварительный план работы над сказкой и назначить ответственных за каждое задание в проекте.

Второй этап предусматривает выполнение проекта. Каждая группа выполняет следующие задачи:

1) составление краткой биографии автора уже выбранной сказки;

2) создание атмосферы занимательности на этапе презентации – студентам предлагается «спрятать» название своей сказки, разработав с этой целью загадки, микс из букв, головоломки и т. д.;

3) ознакомление со сказкой и составление ее краткого пересказа;

Для реализации данной задачи студенты должны проделать сложную аналитическую работу: выделить основные моменты событий, определить главную мысль произведения, отобрать языковой материал для оформления вторичного текста, составить его и выбрать прием представления краткого пересказа во время презентации, чтобы он был интерактивным. Например, подготовить раздаточный материал в виде карточек с нарушенной последовательностью частей текста и предложить слушающим восстановить ее, а затем провести контроль, озвучив правильный вариант.

4) описание внешности и характера персонажей выбранной сказки. В качестве опоры обучающимся предлагается памятка по составлению характеристики персонажа. Она представляет собой набор действий, которые студенты должны совершить пошагово для получения необходимого результата – монолога-описания. Такими действиями являются:

- раскрытие внешних качеств персонажа;
- анализ его поведения с последующим установлением черт характера, например: *Muss Held/Heldin schwere und eigentlich unlösbare Aufgaben erledigen? Welche?*
- фиксация развития персонажа к концу сказки, например: *Hat die Figur sich im Laufe der Geschichte gewandelt oder weiterentwickelt? Wie?*
- формулирование собственного отношения к персонажу и его обоснование.

В памятке также обращается внимание студентов на следующее: чтобы выполнить данную задачу, необходимо прочитать сказку внимательно несколько раз, отметить необходимую информацию в тексте сказки, узнать значение незнакомых слов, как раз эти слова могут оказаться очень важными для составления характеристики сказочного персонажа, и в заключение обобщить подобранный конкретный материал.

5) подбор и описание соответствующего современного костюма и макияжа для сказочного персонажа, чтобы посетить с ним театр, дискотеку или прогуляться по городу.

На третьем этапе студенты предъявляют полученные результаты. Успешность оценки проекта во многом зависит именно от его презентации. Студенты демонстрируют умение наглядно подтвердить информацию, которую они доносят до слушателей устно.

Четвертый этап – этап оценивания. Здесь принимают участие как студенты (отвечают на вопросы, рефлексируют, оценивают), так и преподаватель. Проект оценивается преподавателем по следующим критериям:

1) структурно-содержательные характеристики: структура, логичность, информативность, аргументированность ответов на заданные вопросы;

2) лингвистические и экстралингвистические характеристики: доступность изложения (адаптированность текста к целевой аудитории); языковая корректность речи (фонетическая, лексическая, грамматическая); представление информации: а) с полной опорой на бумажный носитель; б) с частичной опорой; невербальное поведение: зрительный контакт, жесты, мимика; просодические характеристики выступления (темп речи, громкость, внятность, паузы); регламент сообщения;

3) использование средств наглядности, оригинальность.

Таким образом, базируясь на вышесказанном, следует подчеркнуть, что реализация проектного обучения на материале немецких сказок способствует развитию монологических умений, творческих способностей, межкультурной коммуникации.

L. M. Liashchova

ACADEMIC ENGLISH WRITING FOR PUBLICATIONS: THE COURSE STRUCTURE AND CONTENT DESIGN

The course *Academic English Writing* (AEW) for non-native English speakers is aimed for small groups of Belarusian and foreign postgraduate students. The course structure and content are designed to help the students develop the necessary skills they need to successfully complete the task of writing effectively and presenting the results of their research in English at international conferences and in academic journals abroad.

It is an integrated course of 20 academic hours (one academic hour is 40 minutes) that includes three major overlapping components: lectures, tutorials and workshops. In a lecture a teacher provides some theoretical issues on the topic. In tutorials students discuss some lecture and manual content and complete assignments. I*n workshops* they develop and strengthen their skills in academic writing performing creative tasks on a certain topic with the following them peer-reviewing discussions; various case-studies related to the topics of the course are offered and discussed in a friendly environment by the learners which adds to the general workshop learning effectiveness.

The course content focus on the most essential features of abstract and journal paper writing in English and includes a variety of topics. Plagiarism in research and its major typed are discussed. Differences between general and academic English writing are presented and practiced in relation to innovation, formality, objectivity, precision, tentativeness, evidencing, terminology, and structuring.

Cross-language differences of academic writing concerning vocabulary and grammar on the material of a number of scholar publications, including the calls for international papers, are observed and studied.

Practical tips for effective academic titles are given to students (limitation to ten words; indication of the subject and scope of the study and / or its results; proper capitalization; avoidance of some constructions as *on the question of*; *analysis* / *study of* etc.) as well as guidance for writing an effective abstract in academic English (both informal and descriptive) concerning its structure (introduction, methodology, results, their significance, conclusion) and its quantitative and qualitative characteristics. The concept '*being reader friendly*' is introduced. Cross-language differences between abstracts written in English and in the students' mother tongue are worked out. Abstracts of different scholars are compared and evaluated.

The integrated AEW course is also aimed to teaching and learning the most essential features of journal paper writing.

The term *Impact Factor* of a journal is discussed. Major types of scholarly papers (original research, review and essay papers) and their structures (for e.g., IMRaD: introduction, methods, results, and discussion, which is more than 100 years old, as well as conclusion, acknowledgements, references for a standard research / empirical paper) are overviewed. Besides grammar, lexical, and stylistic peculiarities, specific formal writing norms that organize English scholarly text (citation, referencing, structure, etc.) are presented. The postgraduates acquaint with the major styles of citation and referencing in English scientific publications (MLA, APA, Chicago / Turabian style, IEEE, as well as a mixed (hybrid) style, do a number of exercises practicing them and using major style guides such as the AP Stylebook, The Chicago Manual of Style, and the AMA Manual of Style.

General tips for a successful writing a scholarly article in English concerning its different structural parts are offered.

Thus, it is stated that Introduction section should state the purpose of the research, present critical literature review, provide the identified gap and a working hypothesis, and introduce the structure of the paper. Strict fitting the topic of the paper and warning against overquoting in literature review section is underlined. The practical assignments of the tutorial include exercises with different English set phrases and cliches often used in the paper introduction section. The dullest and more elaborate forms of literature reviewing are presented and discussed. Some tentative forms of introducing gaps in the field of research avoiding negative comments are recommended.

The Methods section of the article includes the details about conducting the research, gathering and classifying the material.

The most essential part of the paper is Results where the major findings and facts are presented. The content and structure of this section should be closely related with those of Introduction and Methods.

It is underlined that Discussion section is more theoretical in character where analysis the obtained results is presented, limitations and further steps of the study are viewed. The exercises related to this part of the course focus on the vocabulary that may be useful to conduct the written discussion of the results.

While teaching students to write the Conclusion section of the paper the teacher focuses their attention that the aims of this section are to remind the reader why the article was written and to state the significance of the results as a contribution to theoretical knowledge and practice (without repeating the words in the Discussion section). Avoiding cliches is strongly recommended. Tutorials and workshops focus on the vocabulary and collocations used in this section, conclusions of different English and native language speaking scholars are compared and analyzed.

The Peer-Review section of the AEW course enumerates the approximate criteria used as a guide by peer-reviewers in evaluation of an abstract and a scholarly paper. Samples of peer-reviews are presented and analyzed. The workshop on this part of the course also includes the task of writing an abstract and an academic paper in English making use of personal research data results (home assignments) and role-playing on their peer-reviewing (class activity).

Ю. Минаева, И. Г. Урбанович

ОБУЧЕНИЕ ФОНЕТИКЕ В ПОЛИНАЦИОНАЛЬНОЙ АУДИТОРИИ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ

Формированию фонетических навыков уделяется большое внимание, поскольку они входят в состав речевых умений, и если фонетические навыки сформированы на недостаточно высоком уровне, то нарушения произносительной нормы приводят к нарушению коммуникации, а иногда и вовсе делают ее невозможной. Работа по формированию фонетических навыков включает следующие этапы: *демонстрация звука* (отчетливое произношение звука), *постановка звука* (объяснение способа его произношения), *тренировка звука* (закрепление употребления звука), *выход в речь*. На том или ином этапе предусматривается выполнение упражнений, образующих определенную систему, а также использование средств наглядности, аудиовизуальных технологий, средств технической поддержки педагогических технологий.

В рамках нашего исследования мы решили сравнить тему «Противопоставление боковых и дрожащих согласных [л] – [р], [л’] – [р’]» двух УМК по методике обучения РКИ: «Звуки. Интонация. Ритмика» И. В. Одинцовой и «По-русски – с хорошим произношением» Е. Л. Бархударовой. Далее перечислены некоторые положения, которые мы сочли целесообразным представить в нашей работе.

Первое, что можно отметить, – это то, в каком порядке представляются звуки. У Е. Л. Бархударовой все четыре звука представлены в комплексе и

отрабатываются вместе, в отличие от И. В. Одинцовой, где сначала отрабатываются звуки [р] – [р’], а затем [л] – [л’]. Следующее – наличие небольшой теории касательно произношения звуков у Е. Л. Бархударовой. У И. В. Одинцовой же в учебнике представлена только практическая часть. Далее необходимо особо выделить, что первое же упражнение, которое предлагает Е. Л. Бархударова, – упражнение на дифференциацию. Пример такого упражнения:

«Слушайте, повторяйте, читайте самостоятельно. Обратите внимание, что данные слоги и словоформы различаются только звуками [л] – [р], [л’] – [р’]».

Ла – ра, лу – ру, лы – ры, ал – ар, ол – ор, лак – ров, ло́жки – ро́жки, лук – рук, получи́л – поручи́л, жил – жир.

Ли – ри, лю – рю, аль – арь, пали́ – пари́, столи́ца – стори́ца, удале́ние – ударе́ние, лице́нзия – реце́нзия, у́голь – у́горь.

У И. В. Одинцовой же первое упражнение – имитационное:

«Слушайте и повторяйте. Следите за произношением твёрдого согласного [р] в сочетании с гласными и в конце слова».

Р – р – р – р – р – р – р

Дра, дро, дру, дры, тра, тро, тру, тры

Рад, раб, раз, рабо́та

Наро́д, пароход, поворо́т, го́род

Бор, вор, сор, хор, позо́р, топо́р, мусо́р

Рот у ры́бы, рак и ры́ба, ров в бору́ <…>

Следует подчеркнуть, что И. В. Одинцова большое внимание уделяет «дриллингу». Практически во всех упражнениях присутствуют словоформы, не несущие никакой коммуникативной ценности. Хотя после таких словоформ следуют примеры их употребления в словах, фразах, предложениях. Примеры упражнений:

«Слушайте и повторяйте. Следите за произношением мягкого согласного [р’] в сочетании с гласными и согласными».

Ири ири – ри ыри <…>

Ире ире – ре ари

Иря иря – ря ори

Ирю ирю – рю ури

Рис, ринг, ритм, река, ка́мень, рези́на <…>

Ри́ма, не ври; грипп у Ри́ты; рекла́ма ри́са <…>

«Слушайте и повторяйте. Следите за произношением мягкого согласного [р’] в конце слова».

ирь – ырь – рирь – рырь <…>

ерь – эрь – рерь – рэрь

ярь – арь – рярь – рарь

юрь – урь – рюрь – рурь

Сиби́рь, тепе́рь, верь, пове́рь, зверь, дика́рь, фона́рь, пи́сарь <…>

У Е. Л. Бархударовой же такого рода словоформ в упражнениях минимум. Например:

«Слушайте. Обратите внимание на противопоставление твёрдого [л], мягкого [л’] и сочетания [л’] + [i]. Найдите словоформы, которые различаются только сочетаниями типа ла – ля – лья или только звуками [л] и [л’] в абсолютном конце слова».

Ла – ля – лья, ло – лё – льё, лу – лю – лью, ле – лье, лы – ли – льи, ал – аль, ол – оль, ул – уль, эл – эль, ил – иль, ыл – ыль.

Ла́дно – поля́ – Илья́, ло́дка [лоткъ] – лёд [л’от] – льёт, лук – люк – льют, це́лую – це́лю – це́лью, мы́слю – мы́слью, ле́то – лье, малы́ – моли́ – Ильи́, дал – даль, у́гол – у́голь, стол – столь, мел – мель, был – быль, пыл – пыль, мил – миль, при́был – при́быль.

«Слушайте и повторяйте. Следите за произношением твёрдого [л] и мягкого [л’] на конце слова и перед согласными».

Али́ – а́ли – аль, ал – аль, о́ли – оль, ол – оль, ули́ – у́ли – уль, ул – уль, э́ли – эль, эл – эль, ыли́ – ы́ли, ыл – ыль, или́ – и́ли – иль, ил – иль.

Дал – даль, стал – сталь, у́гол – у́голь, стол – столь, гол – голь, мел – мель, был – быль, пыл – пыль, мил – миль, при́был – при́быль, боль – больно́й, большо́й, пальто́, факульте́т; *тёплое пальто́, большо́й факульте́т.*

Нельзя не отметить наличие упражнений на трансформацию у И. В. Одинцовой. Таким образом, в данном УМК присутствуют как языковые имитационные, так и языковые трансформационные упражнения. Пример упражнения трансформационного характера:

«Образуйте имена существительные и имена прилагательные. Следите за произношением [л], [л’]. Обратите внимание, что ударение в образуемых словах сохраняется на том же слоге, что и в мотивирующем слове. Ответ проверьте по ключу 19».

1. *Образуйте имена существительные с суффиксов -ЛЬНИК. Образец: умыва́ть – умыва́льник.*

Слушайте, выполняйте и проверяйте про себя.

Купа́ть, буди́ть, кипяти́ть, холоди́ть, нача́льник, пои́ть, пая́ть.

У Е. Л. Бархударовой в данной теме присутствуют только языковые имитационные упражнения. Примеры формулировок упражнений такого типа:

«1. Слушайте, повторяйте, читайте самостоятельно. Обратите внимание, что данные ниже слоги и словоформы различаются только звуками [л] – [р], [л’] – [р’]».

«2. Слушайте и повторяйте текст из упражнения 6 по синтагмам, следя за правильным произношением звуков [л] – [р], [л’] – [р’] и типов ИК в синтагмах. Прочитайте текст самостоятельно».

«3. Слушайте, повторяйте, читайте самостоятельно слова и словосочетания к тексту в упражнении 6. Следите за произношением звуков [л] – [р], [л’] – [р’]».

Также хотелось бы отметить, что у Е. Л. Бархударовой, помимо раскрытия темы «Противопоставление боковых и дрожащих согласных [л] – [р], [л’] – [р’]», отрабатываются интонационные конструкции. Формулировки заданий звучат следующим образом:

«Прослушайте текст. Обратите внимание на синтагматическое членение и типы ИК в синтагмах».

«Слушайте и повторяйте текст из упражнения 6 по синтагмам, следя за правильным произношением звуков [л] – [р], [л’] – [р’] и типов ИК в синтагмах. Прочитайте текст самостоятельно».

Заметим также, что у И. В. Одинцовой в конце УМК имеются методические рекомендации для преподавателей, что считается большим преимуществом данного учебника.

Проанализировав представленный в двух учебниках материал, можно сделать вывод, что при отработке произношения звуков в иностранной аудитории ключевой является книга И. В. Одинцовой, при отработке навыков определения ИК – книга Е. Л. Бархударовой.

А. П. Пониматко

ФОРМИРОВАНИЕ СТРАТЕГИЙ СМЫСЛОВОГО ЧТЕНИЯ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В настоящее время информационное общество нуждается в образованном человеке, способном к самостоятельному обучению и адаптации к быстро меняющимся условиям современной жизни. В связи с этим в школьном образовании, являющимся важным компонентом жизни общества, основной целью считается формирование когнитивных, операциональных и мотивационных ресурсов личности обучающегося в условиях системно-деятельностного подхода к организации преподавания. Формированию данных ресурсов в соответствии с образовательным стандартом начального образования, утвержденным постановлением Министерства образования Республики Беларусь от 26.12.2018 г. № 125, способствует достижение предметных, метапредметных и личностных результатов образования.

Одним из метапредметных результатов является *смысловое* (*продуктивное*) *чтение* – это вид чтения, которое нацелено на овладение комплексом умений, связанных с извлечением необходимой информации, определением главной и второстепенной информации, восприятием сущности текста и свободной ориентацией в нем, адекватной оценкой содержания информации. Чтение в современном информационном обществе носит «метапредметный» или «надпредметный» характер. Это означает, что на каждом школьном предмете должна вестись работа по формированию и развитию умений смыслового чтения текстов различных стилей и жанров в соответствии с целями и задачами, создающих условия для успешного усвоения учащимися новых знаний, включая «умение учиться». Данные умения связаны

не только со способностью получать информацию в общем виде, но и с ее анализом, выражением отношения к полученным знаниям, их оценкой и умением применять их в жизни.

Согласно исследованиям, проведенным в рамках Международной программы по оценке образовательных достижений учащихся (PISA) и Международного исследования качества чтения и понимания текста (PIRLS), современные младшие школьники испытывают трудности в осмыслении прочитанного. Речь прежде всего идет о чтении на родном языке. Вместе с тем чтение является одним из видов речевой деятельности, овладение которым является обязательным и при обучении иностранному языку в начальной школе. В дальнейшем владение навыками смыслового чтения способствует овладению аспектами языка, развитию устной и письменной иноязычной речи и, как следствие, продуктивному обучению.

Низкий уровень читательской компетенции некоторые специалисты объясняют тем, что обучение чтению младших школьников на родном и иностранном языке осуществляется аналитико-синтетическим способом, при котором сначала формируется техническая сторона чтения, а затем содержательная. Следует признать, что сегодня в национальной школе при обучении младших школьников чтению на иностранном языке акцент действительно делается на технике чтения, а именно на правильности, выразительности и беглости чтения. В то же время отмечается, что младшие школьники, поступившие в первый класс и умеющие бегло читать на родном языке, затрудняются отвечать на вопросы по содержанию текста (т. е. не в полной мере понимают смысл прочитанного), что свидетельствует о недостаточном развитии умений смыслового чтения. Аналогичная ситуация складывается и с иностранным языком, когда процесс чтения чаще всего ориентирован на точность и полноту понимания содержания текста, но не на аналитическое, интерпретирующее и критическое чтение. Обучение не предполагает формирования стратегий смыслового чтения, а именно различных комбинаций приемов, которые используют учащиеся для восприятия графически оформленной текстовой информации и ее переработки в личностно-смысловые установки.

Еще одной проблемой, по мнению многих педагогов и родителей, является значительное снижение мотивации к чтению. Современные дети относительно мало читают, особенно художественную литературу. Телевидение, кино- и видеофильмы становятся приоритетнее чтения книг. Экранная зависимость приводит к неспособности ребенка концентрироваться на каком-либо занятии. Таким детям необходима постоянная внешняя стимуляция, которую они привыкли получать с помощью экрана, им трудно воспринимать слышимое и читать: понимая отдельные слова и короткие предложения, они не могут связывать их единым смыслом, в результате не понимают текст в целом.

Также одной из причин непонимания прочитанного материала, на наш взгляд, является вид текстовой информации, представленной в учебниках

по иностранному языку в основном с учетом ее лингвистической и структурно-композиционной характеристик. Вместе с тем формировать стратегии смыслового чтения необходимо на основе текстовой информации, которая должна рассматриваться как структурно-смысловое единство знаков, образов и символов, предназначенное для передачи содержания с информативной и эмоционально-личностной доминантой. При этом необходимо учитывать характерную особенность текстов, с которыми сталкиваются современные школьники, а именно их поликодовость, предполагающую наличие знаковой, символической и образной информации (тексты, включающие фотографии, рисунки, таблицы, диаграммы, схемы и др.).

Комплекс стратегий, составляющих смысловое чтение, можно сравнить с «ромашкой Блума» – приемом технологии развития критического мышления, в рамках которого выдвигаются шесть познавательный целей: знание, понимание, применение, анализ, синтез и оценка. Наряду с этим полагаем, что последовательность умений, составляющих основу данных стратегий, и их уровневый характер должны учитывать конечную цель чтения, а именно переработку информации, придание ей личностного смысла. Исходя их этого, умения смыслового чтения должны включать прогнозирование, анализ, синтез, понимание, интерпретацию, видоизменение и продукцию собственного текста. В результате у младших школьников должны быть развиты такие действия, как поиск информации, предполагающий критическое отношение к получаемой информации, прогнозирование ее содержания (по источнику информации, заголовку, сопровождающим текст рисункам, фотографиям и др.), систематизация, сопоставление ее с информацией из других источников и имеющимся жизненным опытом, выделение нужной для решения практической или учебной задачи информации, анализ и обобщение имеющихся в тексте идей и информации, их интерпретация и преобразование.

Благодаря данным умениям обучающиеся смогут использовать полученную из разного вида текстов информацию для установления несложных причинно-следственных связей и зависимостей, объяснения, обоснования утверждений, а также принятия решений в простых учебных и практических ситуациях, что в свою очередь будет способствовать формированию их функциональной грамотности.

Е. А. Романовская

ПРИМЕНЕНИЕ МЕТОДА ВЗАИМНОГО ОЦЕНИВАНИЯ В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ-ЛИНГВИСТОВ В РАМКАХ ПЛАТФОРМЫ СЭО MOODLE

Оценка достижений обучающихся, бесспорно, является одной из ключевых составляющих учебного процесса. Она отражает не только уровень подготовки по тому или иному предмету, но и выполняет ряд важных функций, таких как воспитательная, мотивационная, развивающая.

Традиционно процедура оценивания полностью осуществлялась учителем. В современных условиях развития образования обучающийся становится активным участником процесса, в том числе в оценивании результатов своей учебной деятельности. В данном случае имеет место **самооценка** и **взаимооценка**. И если самооценка – это более или менее организованный процесс, то взаимооценка носит, скорее, стихийный характер.

Уже в начальной школе на страницах учебников можно видеть шкалы для *самооценки*. В учебниках по иностранным языкам представлены таблицы для самооценки, которые позволяют обучающимся оценить полученные знания по всем видам речевой деятельности: говорение (I can talk about…), аудирование (I can understand…), чтение (I can read…) и письмо (I can write…).

Взаимооценка осуществляется обычно в устной форме под руководством учителя в порядке обсуждения результатов выполненной работы одноклассников, с выявлением сильных и слабых сторон представленного продукта речевой деятельности. Таким же образом осуществляется взаимооценка на занятиях в высшей школе.

С внедрением в образование информационно-коммуникационных технологий взаимное оценивание стало активно применяться в смешанном обучении. Главным преимуществом взаимного оценивания, по сравнению с тестовой формой контроля, является возможность оценивать творческие виды работ, которые не поддаются автоматизированной проверке (эссе, проекты, блок-схемы, презентации и т. п.).

Взаимное оценивание – не новое явление в педагогике: оно применялось еще в начале XIX века в английской школе в рамках системы А. Белла и Дж. Ланкастера. Новой является сама технология и ее применение в профессиональном, в том числе дистанционном, обучении.

Взаимное оценивание сегодня – это процесс, при котором студенты выставляют оценку за задание друг другу по предложенной преподавателем схеме. Итоговая оценка при этом представляет собой среднее значение оценок, выставленных членами группы. Преподаватель сам определяет степень влияния взаимного оценивания на общие результаты обучения: формулирует рекомендации и критерии, на основании которых студенты составляют рецензии и оценивают работы своих одногруппников; устанавливает «вес» результатов взаимной проверки работ в итоговом балле за выполнение задания.

В связи с вышесказанным рассмотрим возможность повысить эффективность процесса обучения иностранному языку студентов старших курсов лингвистического профиля с помощью организованного взаимного оценивания на платформе Moodle.

Электронные курсы, созданные в СЭО Moodle, позволяют организовать взаимную проверку работ с помощью различных элементов: форум, вики, семинар и др. Однако, на наш взгляд, элемент «семинар» подходит для реализации задачи взаимного оценивания лучше других. Он по праву считается одним из наиболее сложных видов педагогического действия,

поскольку его техническая реализация в электронном обучении довольно трудоемка и сложна в силу отсутствия методики использования в учебном процессе. Очевидно, с этим связана его низкая популярность среди преподавателей.

«Семинар» представляет собой вид задания, где каждый студент, кроме выполнения и представления собственной работы, также оценивает результаты работы других студентов внутри группы. Итоговая оценка отражает не только качество представленной студентом работы, но и деятельность студентов в роли рецензентов.

Именно «семинар» (в отличие от других элементов Moodle) строго регламентирует весь процесс оценивания и разделяет его на следующие этапы (фазы):

1) фаза настройки;
2) фаза представления работ;
3) фаза оценивания;
4) фаза оценивания оценок;
5) завершающая фаза.

Преподаватель может корректировать время в ходе выполнения задания и переключать фазы вручную либо настроить автоматическое переключение между фазами по истечении срока. На усмотрение преподавателя может быть включена опция самооценки, которая позволяет студенту оценить собственную работу.

В рамках дисциплины «Дискурсивные практики коммуникации» на 5 курсе МГЛУ студентам было предложено выполнить в формате «семинара» реферирование аналитической статьи по теме «Money». По результатам опроса студентов, принимавших участие в выполнении задания, взаимное оценивание признается большинством из них эффективным для развития умений письменной речи на иностранном языке, умений критического анализа и аргументации. Студенты отметили преимущества индивидуального темпа работы, несмотря на временные ограничения, а также большую осознанность и ответственность при оценивании работ других студентов, что способствовало лучшему усвоению материала и более быстрому формированию собственных навыков построения иноязычных текстов в жанре реферата.

Необходимым условием взаимного оценивания является разработка ясных и лаконичных *критериев оценки работ*, которые разъясняются студентам. Например, при взаимном оценивании реферирования на 5 курсе переводческого факультета применяются следующие критерии:

1) оформление работы (наличие заголовка, размер шрифта, интервалы, абзацы);

2) вводная часть (заголовок и подзаголовок при наличии, авторы, источник и дата выхода);

3) тематика статьи и основная мысль / идея автора;

4) развитие главной идеи текста со ссылками на автора;

5) заключение, сделанное автором статьи;
6) заключительная часть с личными комментариями студента;
7) общая грамотность и стилистика речи.

Эффективность взаимного оценивания в рамках элемента «семинар» достигается за счет: полной анонимности процесса; интегрированной оценки (одну работу оценивает несколько слушателей и преподаватель); наличия комментариев к оценке.

К *преимуществам* взаимного оценивания с помощью элемента «семинар», на наш взгляд, можно отнести:

✓ повышение ответственности студентов и их самостоятельности;

✓ повышение роли и статуса студента – от пассивного ученика до активного работника и оценщика;

✓ развитие метакогнитивных умений: студенты лучше понимают процесс оценивания своих работ и учатся выполнять их более правильно, осознают свои слабые и сильные стороны, улучшают навыки анализа и оценки, лучше понимают себя и собственные суждения, развивают критическое мышление;

✓ повышение качества процесса обучения и усвоения материала, более глубокое понимание предмета;

✓ изменение отношения к оценке как фактору, дающему полезную обратную связь;

✓ повышение объективности оценки за счет интеграции оценивания: несколько студентов + преподаватель.

В целом взаимное оценивание с помощью элемента «семинар» СЭО Moodle ориентируется на максимальную вовлеченность студента в учебный процесс, что обеспечивает рост учебной мотивации, самостоятельность и ответственность обучающихся, опору на активное, а не пассивное обучение.

В. Ю. Спариш

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ГРАФИЧЕСКИХ ОРГАНИЗАТОРОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ ЧТЕНИЮ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ

На сегодняшний день чтение играет важную и неотъемлемую роль в обучении. Оно входит в сферу коммуникативно-общественной деятельности человека и является одним из основных средств удовлетворения познавательной и информационной потребностей людей. Чтение остается наиболее доступным источником информации, а значит, является высокомотивированным уже в процессе обучения. Таким образом, чтение должно быть неотъемлемым компонентом обучения иностранному языку.

Принцип наглядности является одним из методических принципов обучения чтению на иностранном языке. Чем больше каналов восприятия задействовано в процессе обработки информации, тем больше ассоциативных связей образуется в процессе читательской деятельности, соответственно, это

обеспечивает прочность усвоения и понимания текста. В нашей работе принцип наглядности реализуется через структурирование и анализ графических организаторов при чтении текстов.

Графический организатор – инструмент в обучении, который используется для структурирования информации и идей, заложенных в тексте.

В соответствии с уровнями понимания текста, стратегиями смысловой переработки информации и положениями коммуникативно-когнитивного подхода был разработан комплекс заданий, выполнение которых проходило в рамках изучения темы «The Picture of the World». Данные задания были подготовлены для студентов 2 курса переводческого факультета Минского государственного лингвистического университета и направлены на поэтапное формирование навыков и развитие умений чтения, а также овладение стратегиями читательской деятельности.

В ходе читательской деятельности на *подготовительном этапе* студенты выполняют ориентировочно-поисковые задания на восприятие, анализ, переработку представленных информационных ресурсов, а также разработку плана достижения поставленной цели.

На данном этапе студенты выполняют задания, которые направлены на понимание темы-проблемы, актуализацию имеющихся знаний и личного опыта по данной теме. На основе текста студентам предлагается несколько общих вопросов, которые активизируют то, что они уже знают о новом предмете, а также дают новую информацию, содержащуюся в тексте.

Приведем пример:

– Some people think that by the end of the century, 90% of the world's 6000 languages will be extinct and there will only be ten languages spoken in the world. Do you think this could happen?

Представление основных понятий обсуждаемой темы / проблемы в графически упорядоченном и логически связанном виде носит название «семантическая карта», в зарубежной методике преподавания – «Mind-Mapping».

Например:

"Think for one minute and remember all the words, phrases and expressions on the topic "The Picture of the World". Then draw a Mind Map. You should write down all the words and expressions that come to your mind while describing rivers. After reading the text correct your Mind Map or add new information to it."

На *процессуальном этапе* студенты выполняют предметно-поисковые задания, направленные на выделение смысловых частей текста, установление последовательности фактов, причинно-следственных связей в тексте и т. д. Студентам можно предложить изучить семантическую карту по одной теме, а затем составить семантическую карту по теме / проблеме, изложенной в тексте.

Пример:

"*While reading the text focus on the Mind Map below. Add the information from the text in order to visualize the main idea. Share your Mind Map with the group."*

Прием «Ranking information» подразумевает ранжирование идей, содержащихся в тексте.

Приведем пример:

“*Choose ten words that can be used in description of the British. Put them in order from the least to the greatest.”*

Необходимыми также являются формирование и совершенствование навыков определения структурно-композиционных особенностей текстов различных функциональных стилей и развитие умений выделять эти структурно-композиционные компоненты текста. Это достигается за счет топикализации поступающей информации, ее классификации и категоризации.

Например:

“What do you think about England? Skim the diagram and match the information from the text with the diagram. Find one block in the diagram which is extra.”

На этом этапе студенты решают предметно-поисковые задачи, направленные на детальную переработку предметного содержания текста с целью отбора его необходимых фрагментов. Задания данного этапа направлены на установление смысловой связи между фактами текста, использование приема «Categorizing», который представляет собой деление на категории: группировку языковых / смысловых элементов согласно обозначенным категориям или определение этих категорий.

Пример:

“Here you can see some facts and opinions about William Shakespeare. Can you find four facts and two opinions?”

Прием «Completing» включает отрывок текста или ряд незаконченных предложений, которые необходимо закончить, используя информацию, полученную из прочитанного текста – задания на дополнение.

Приведем пример:

“Look through the comics. Analyze it. Find the key-words. While reading it for the second time fill in the gaps with the words.”

Прием «Reordering», который подразумевает логическую перегруппировку / восстановление последовательности – перераспределение предлагаемого материала в логической последовательности или согласно плану, в результате получается связный текст, серия картинок и т. д.

Например:

Look through ten events that happened in London. These events are mixed up, put them in the right order.”

Таким образом, чтение на данном этапе представляет собой анализ, перечитывание, сокращение текста, соотнесение его отдельных частей. Данные задания помогают студентам увидеть структуру текста, а также обращают внимание на основные моменты в каждом абзаце. Они способствуют направленности внимания студентов на получение и обработку содержательной информации, систематизацию и интерпретацию фактов с целью выведения понятий, умозаключений, построения дефиниций, выдвижения гипотез.

Заключительный этап, который представляет собой этап конструирования ментальной модели текста, включает в себя оценочно-поисковые задачи, направленные на оценку и обобщение фактологической информации, углубление содержания текста на основе актуализации знаний. Для преобразования информации, ее сравнения с уже известными фактами студентам предлагается прием «Note-taking», который представляет собой конспектирование или составление кратких записей.

Приведем пример:

"Conduct a survey on the following subject "The main places to visit in Belfast". Make up a short questionnaire to ask people about their opinion. Present the collected information to the class supporting the information with PowerPoint (data, diagrams, slides, shocking ideas, suggestions, etc.)."

Этот прием работы направлен на развитие умения записывать кратко в форме заметок содержание прочитанного текста с целью зафиксировать необходимую информацию для дальнейшего использования; задания на понимание лексико-тематической основы текста; задания на установление смысловой связи между единичными фактами текста; задания на контроль понимания основного содержания прочитанного текста.

Таким образом, процесс обучения чтению целесообразно строить на основе использования графических организаторов, которые предусматривают поэтапный анализ и преобразование информации, а также активизацию речемыслительной и познавательной деятельности. Чтение понимается как выполнение мыслительных действий различной сложности, направленных на решение речемыслительных задач в постоянно изменяющихся ситуациях, поэтому проблемные ситуации и учебные задачи – основа обучения чтению.

В. Федюкова, И. Г. Урбанович

ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРЕПОДАВАНИИ РКИ

В последние годы мы можем наблюдать активное развитие информационных технологий во всех сферах общественной жизни. В сфере образования также с каждым годом возрастает роль и актуальность информационных технологий, т. к. постоянно корректируются и изменяются традиционные, привычные формы преподавания. Особенно актуальной стала проблема использования информационно-коммуникативных технологий в преподавании в период пандемии COVID-19 и последовавшего за ней перехода на дистанционное обучение во всех белорусских государственных учреждениях высшего образования, в том числе в Минском государственном университете (МГЛУ).

Информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) успешно интегрируются в образовательный процесс: это можно проследить на примере электронных пособий, интернет-платформ, интерактивных упражнений,

онлайн-занятий с использованием видеоконференций и т.д. Исходя из основополагающих педагогических целей, выделяют следующие задачи ИКТ: повышение мотивации и эффективности обучения; активизация познавательной сферы обучающихся; совершенствование методики; отслеживание результатов обучения; планирование и систематизирование процесса обучения; использование ИКТ как средства самообразования. Всем вышеупомянутым запросам отвечает интернет-платформа Moodle, актуальная среди педагогического состава и студенческого коллектива МГЛУ.

Нами были проанализированы преимущества системы Moodle применительно к обучению РКИ: четкая структура; гибкая программа, поддается корректировке; предназначена как для преподавателя, так и для студентов; ресурс содержит языковой и речевой материал, изучаемый в данном курсе; предполагает значительную степень самостоятельности студентов. Рассмотрим детально, как строится учебный курс в Moodle.

Учебный курс в Moodle может состоять из нескольких элементов, таких как лекции, задания и тесты, которые администратор загружает на платформу. Текстовые файлы могут быть в формате PDF, XLS, а также видео, фото, презентации и аудио. Помимо лекций в Moodle можно создавать вебинары, семинары, тренинги. Во время семинара есть возможность организовать тестирование или дать обучающимся задание.

Так выглядит курс в Moodle с его различными элементами (рис. 1):

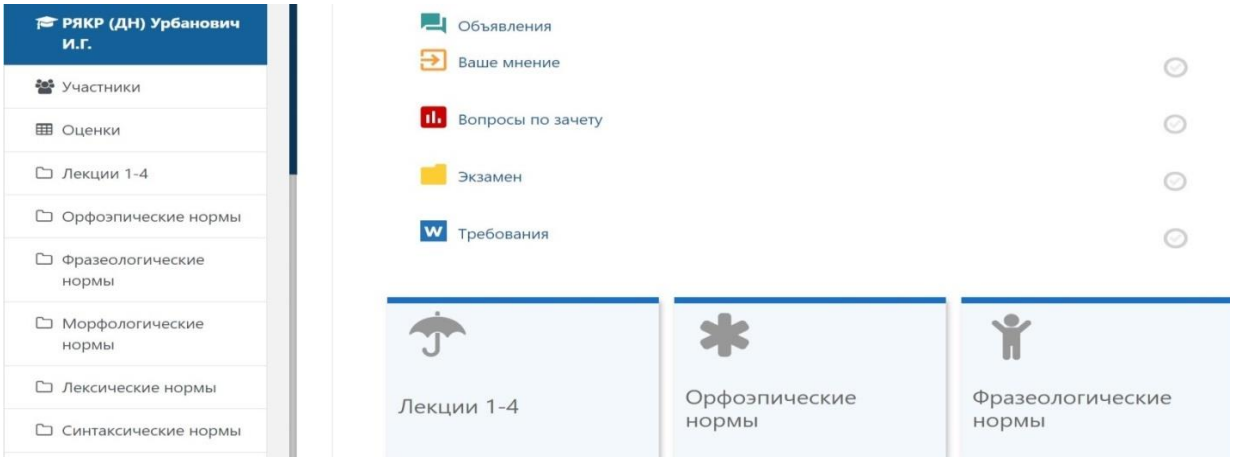


Рис. 1. Курс в Moodle

Среди учебных элементов представлены еще вики-статьи, глоссарий, форумы, чаты. Вики – коллекция веб-документов, которые учащиеся создают совместно. Данный элемент представляет собой веб-страницу, которую каждый в классе может создать прямо в браузере без необходимых знаний HTML.

Глоссарий в Moodle можно создавать, искать или просматривать в разных форматах. Все записи разбиваются по категориям. Термины же в лекциях, находящиеся в глоссарии, будут автоматически выделены ссылками (рис. 2).

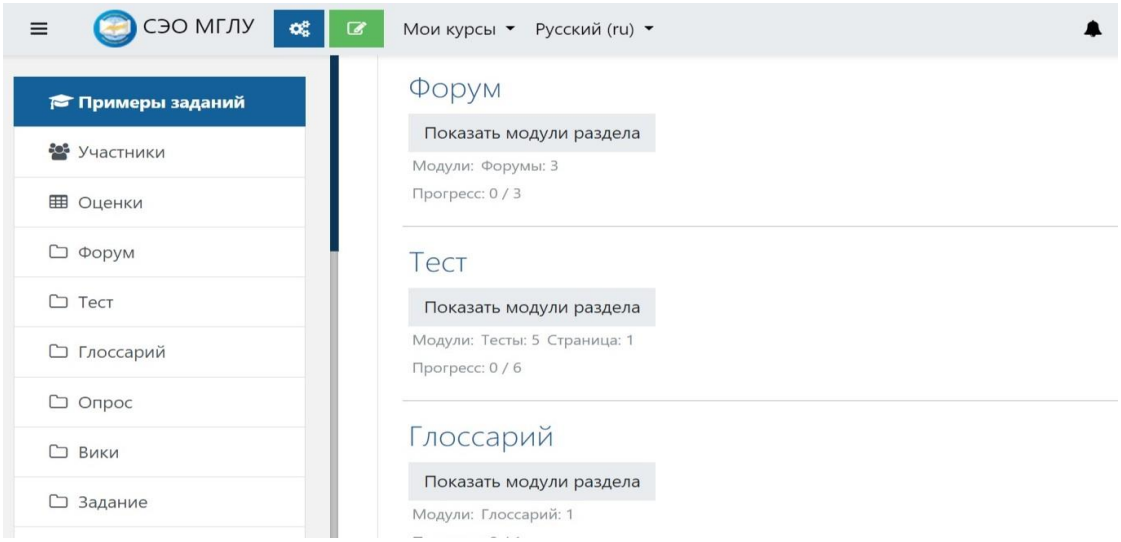


Рис. 2. Элементы вики-статьи, глоссарий, форум в Moodle

В системе можно провести аттестацию, получить обратную связь по обучению или узнать мнение большинства о каком-то решении с помощью опросов, анкетирования и тестирования. По умолчанию доступно 15 типов заданий: от выбора одного правильного ответа до перетаскивания объектов (рис. 3).

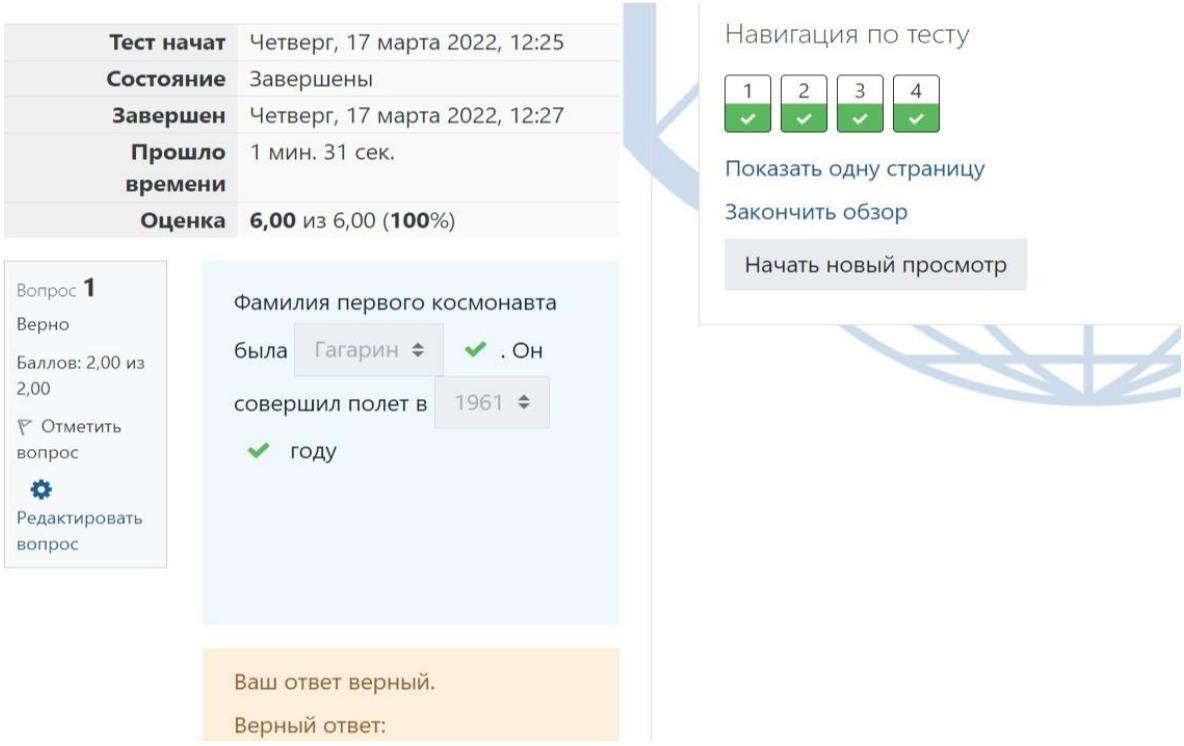


Рис. 3. Тест с типом вопроса «множественный выбор»

Возможно ограничить время на решение теста и число попыток. Система автоматически проверяет ответы, показывает допущенные ошибки и указывает набранный балл.

Таким образом, все вышесказанное подчеркивает неразрывность информационно-коммуникативных технологий и образовательного процесса. Использование различных ИКТ, в том числе системы управления обучением Moodle, «является перспективной средой для организации самостоятельной работы студентов, изучающих русский язык как иностранный, обеспечивающей им переход к автономной деятельности учения после окончания вуза» (Евдокимова, 2018).

И. А. Ходасевич

СТРУКТУРА КОМПЕТЕНТНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННЫХ ЗАДАНИЙ, НАПРАВЛЕННЫХ НА РАЗВИТИЕ У СТУДЕНТОВ УМЕНИЙ ДИСТАНЦИОННОГО УСТНОГО РЕЧЕВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

Одной из целей Концепции цифровой трансформации процессов в системе образования Республики Беларусь на 2019–2025 годы является подготовка обучающихся к жизни в цифровом обществе. Реализация указанной цели предполагает использование дистанционных образовательных технологий, в том числе в обучении иностранным языкам.

Дистанционное обучение может быть реализовано в синхронной и асинхронной моделях (А. В. Хуторской, 2019). В качестве одной из форм организации синхронного дистанционного обучения выделяется дистанционное учебное занятие (ДУЗ), которое реализуется в оболочке синхронных интернет-платформ с использованием электронных образовательных ресурсов и направлено на обучение студентов иностранному языку (И. А. Ходасевич, 2022).

В отличие от традиционного аудиторного учебного занятия, в условиях ДУЗ организация речевой интеракции студентов друг с другом и с преподавателем предполагает использование интернет-технологий или иных средств, предусматривающих интерактивность (Е. С. Полат, 2023). Следует отметить, что опосредованность электронным каналом общения, а также отсутствие непосредственного зрительного контакта между собеседниками могут вызывать эмоциональное и психологическое напряжение у обучающихся и снижать их мотивацию к речевому взаимодействию друг с другом и с преподавателем в условиях ДУЗ. В связи с этим возникает необходимость в разработке комплекса заданий, направленных на развитие у студентов умений дистанционного устного речевого взаимодействия (УРВ).

Мы полагаем, что данный комплекс должен быть представлен компетентностно ориентированными заданиями (КОЗ), структуру которых составляют следующие компоненты: задачи микроциклов ДУЗ; мотивационная часть задания; используемые цифровые учебные материалы; средства гибридного устно-письменного дистанционного речевого взаимодействия обучающихся; процесс решения студентами задания; ожидаемый продукт дистанционного УРВ; ожидаемый комплексный результат дистанционного УРВ; рефлексия и оценка.

Отметим, что ДУЗ реализуется в виде последовательности взаимосвязанных циклов и микроциклов. В зависимости от общей задачи микроциклов ДУЗ, *задачи* КОЗ представляют собой инициирование участниками гибридного устно-письменного речевого взаимодействия, обмен информацией, обмен мнениями по обсуждаемому вопросу, рефрейминг УРВ, самооценивание и взаимооценивание студентами использованных ими речевых и неречевых средств дистанционного УРВ.

Мотивационная часть КОЗ предполагает введение студентов в коммуникативную ситуацию, а также постановку коммуникативной задачи, которая зависит от сферы общения и предметной ситуации и предполагает ознакомление обучающихся с социокультурным контекстом общения.

Цифровые учебные материалы представлены в КОЗ однокомпонентными либо многокомпонентными изображениями. Однокомпонентные изображения предназначены для визуализации одноплановых предметных ситуаций, а многокомпонентные изображения служат средствами визуализации многоплановых предметных ситуаций. Кроме того, в зависимости от уровня владения обучающимися немецким языком, в КОЗ могут быть использованы интерактивные аутентичные тексты, аудио- или видеофрагменты, материалы аутентичных аудио- или видеоподкастов и т. д.

Отметим, что с целью управления учебно-познавательной деятельностью обучающихся во время дистанционного занятия рекомендуется создать учебный сайт, на котором размещаются цифровые учебные материалы и к ним обеспечивается открытый доступ. Каждому занятию должна соответствовать отдельная страница сайта, где представлена мотивационная часть КОЗ, а также рекомендованные преподавателем речевые и неречевые средства гибридного устно-письменного речевого взаимодействия.

Указанные *средства гибридного устно-письменного дистанционного речевого взаимодействия* включают речевые и неречевые средства, которые обучающиеся используют в процессе выполнения ими КОЗ. Сюда относятся, например, реплики-высказывания в диалогических единствах и эмотиконы либо иные знаки невербальных кодовых систем, которые позволяют студентам вступать в дистанционное УРВ, поддерживать речевой контакт друг с другом, передавать слово собеседнику либо прерывать его и завершать дистанционное речевое взаимодействие. Кроме того, обучающиеся должны владеть речевым материалом, который, в соответствии с коммуникативной ситуацией задания, обеспечивает связь реплик по иллокутивной функции. Так, студенты должны уметь инициировать речевое взаимодействие, осуществлять обмен информацией, обмен мнениями, выражать свое отношение к факту или явлению окружающей действительности, выражать согласие / несогласие с собеседником, осуществлять самооценивание и взаимооценивание участников дистанционного УРВ.

Стоит отметить, что речевые и неречевые средства гибридного устно-письменного дистанционного речевого взаимодействия должны способствовать проявлению обучающимися коммуникационной интерперсональности

и солидарной взаимоответственности за результат совместной речевой деятельности, осуществлению ими коммуникативной и эмоциональной поддержки друг друга в дистанционном УРВ.

Процесс решения задания детерминирован задачей соответствующего микроцикла ДУЗ и протекает в формате парного либо группового речевого взаимодействия студентов, выраженного фатическим общением, беседой или обсуждением предметных ситуаций.

Ожидаемый речевой продукт дистанционного УРВ представляют собой диалогические единства различных типов, реализуемые студентами в процессе интеракции друг с другом на немецком языке. Речевым продуктом фатических заданий является фатическая беседа участников ДУЗ. Речевой продукт трансмиссивных заданий представляют собой вопросно-ответные диалогические единства, в которых используются вопросы-переспросы, встречные вопросы, реплики эмоционального реагирования и т. д. Выполнение студентами интерпретационных заданий предполагает употребление диалогических единств, включающих утверждения и выражения в качестве ответной реплики согласия / подтверждения мнения / возражения. В процессе выполнения студентами конативных заданий происходит вовлечение собеседников в совместные речевые и учебные действия с использованием диалогических единств всех типов, указанных выше. В аксиологических заданиях применяются реплики-высказывания, предполагающие побуждение студентов к самооцениванию, взаимооцениванию и рефлексии.

Ожидаемый комплексный результат дистанционного УРВ выражен на предметном уровне умениями гибридного устно-письменного речевого взаимодействия. Личностным результатом продуктивного дистанционного УРВ студентов являются профессионально значимые качества, которые обучающиеся совершенствуют в процессе осуществления учебно-познавательной деятельности друг с другом и с преподавателем. К ним относятся интерес и уважение к собеседнику, тактичность, уравновешенность, высокая степень личной ответственности за создание и поддержание доброжелательной атмосферы в процессе речевой интеракции. Профессионально значимые умения преподавателя иностранного языка представляют собой метапредметный результат дистанционного УРВ и включают организационные, мотивационные, коммуникативные (в единстве перцептивных, продуктивных, интерактивных умений) и адаптационные умения (Е. И. Пассов, 2001).

К *рефлексии* и *самооценке* как структурному компоненту КОЗ относятся рефлексия, самооценивание и взаимооценивание студентами использования ими речевых и неречевых средств в гибридном устно-письменном речевом взаимодействии. Данный компонент КОЗ включает также оценку преподавателем ожидаемого речевого продукта дистанционного УРВ обучающихся, представленного в виде диалогических единств и речевых средств их реализации.

Таким образом, мы полагаем, что обучение студентов дистанционному устному речевому взаимодействию необходимо осуществлять на основе комплекса компетентностно ориентированных заданий. Их структура включает задачи микроциклов ДУЗ, мотивационную часть задания, используемые цифровые учебные материалы, средства гибридного устно-письменного дистанционного взаимодействия обучающихся, процесс решения студентами задания, формы взаимодействия адресата и адресанта, ожидаемый продукт дистанционного УРВ, ожидаемый результат продуктивного дистанционного УРВ, рефлексию и оценку.

Т. Э. Цыбулёва

ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ ЭКСПРЕССИВНОГО ОФОРМЛЕНИЯ УСТНЫХ ВЫСКАЗЫВАНИЙ У СТУДЕНТОВ, ИЗУЧАЮЩИХ ИСПАНСКИЙ ЯЗЫК КАК ВТОРОЙ ИНОСТРАННЫЙ

Испаноязычный обиходный дискурс определяется такой национально-специфической чертой, как «карнавальность» (О. В. Федосова), которая проявляется в высокой метафоричности речи, а также в активном использовании таких лексико-прагматических средств, как гипербола, фразеологические неологизмы, пословицы и поговорки, междометия, жаргонизмы и эксплетивы.

Анализ пособий, используемых для обучения испанскому языку как второму иностранному (2ИЯ), показал, что данные речевые средства в них практически не представлены. В некоторой мере это может быть объяснено тем, что традиционно изучение этих лексико-прагматических единиц относится к продвинутому этапу изучения иностранного языка, поскольку на начальном этапе изучения иностранного языка может быть сложным. С нашей точки зрения, такое объяснение правомерно, если мы говорим о школьниках, приступающих изучению первого иностранного языка (1ИЯ), которым в силу их ограниченного жизненного, коммуникативного, лингвистического и учебного опыта действительно может быть трудно. Однако, если речь про обучение студентов, приступающих к изучению 2ИЯ, то у преподавателя имеется методический резерв, представленный имеющимися у студентов в той или иной степени сформированными в результате осознанного изучения как родного, так и 1ИЯ лингвистическим, коммуникативным и учебным опытом, что позволяет уже на начальном этапе изучения 2ИЯ включить в процесс обучения не только стилистически нейтральные, но и национально-специфические лексико-прагматические единицы, свойственные испаноязычному обиходному дискурсу.

В рамках данного доклада остановимся на процессе формирования навыков экспрессивного оформления речевых высказываний, предполагающего использование национально-специфических лексико-прагматических единиц, отражающих карнавальность обиходного дискурса.

Для формирования навыков экспрессивного оформления речевых высказываний мы считаем целесообразным использовать такие виды упражнений, как ознакомительные, дифференцировочные трансформационные и подстановочные. Данные упражнения давно используются в методике, следовательно, способы их выполнения знакомы студентам из опыта изучения как родного, так и первого иностранного языков. Рассмотрим специфику применения этих упражнений именно в контексте обучения студентов испанскому языку как второму иностранному, т. е. с опорой на имеющиеся у студентов виды опыта.

Так, при выполнении ознакомительных упражнений представляется целесообразным следующий алгоритм работы с предъявляемыми репликами-образцами: после восприятия реплики-образца в первую очередь определяется реализуемое с помощью этой реплики коммуникативное намерение и используемый регистр общения, далее анализируется лексическое и грамматическое оформление, а также определяется способ придания экспрессивности высказыванию. Затем студентам предлагается осуществить внутриязыковое сопоставление с уже известными им испаноязычными речевыми явлениями, а также межъязыковое сопоставление с целью: а) стимулирования положительного переноса и б) профилактики интерференции. При введении речевых моделей, характерных для обиходного дискурса и содержащих национально-специфический речевой материал, вышеописанный алгоритм работы дополняется еще одним действием, а именно поиском стилистически нейтрального варианта. Следует отметить, что поиск эквивалентов в русском и / или английском языках и их сравнение в данном случае носят факультативный характер, поскольку, с одной стороны, такие эквиваленты не всегда существуют, а, с другой стороны, искомые эквиваленты на английском языке не всегда известны студентам. Например, в процессе обучения диалогическому общению в контексте коммуникативной ситуации «Описание характера человека» при ознакомлении с репликами-образцами, содержащими фразеологизмы:

1. *Mi sobrino hace muchas tonterías todo el tiempo. Parece que le* ***falta un tornillo*** ‘Мой племянник все время делает глупости. Похоже, что у него в голове не хватает винтиков’.

2. *Siempre que necesitamos a Pedro, ahí está para* ***echarnos una mano****. ¡Es el mejor!* ‘Всегда, когда нам нужен Педро, он готов протянуть руку помощи’.

3. *Elena* ***tiene muy mala leche****, ni siquiera da los buenos días cuando llega* ‘У Елены очень плохой характер, она даже не здоровается, когда приходит’.

Предпосылки для положительного переноса как из русского, так и английского языка существуют в п. 1, поскольку имеется семантическое сходство фразеологизмов – эквивалентов в сопоставляемых языках: ‘винтиков не хватает’ (рус.); ‘have a screw loose’ (анг.). В п. 2 отмечается общее семантическое сходство (‘протянуть руку помощи’ (рус.) – ‘to give / lend a helping hand’), но следует обратить внимание на неполное совпадение используемых глаголов, что является предпосылкой для частичного положи-

тельного переноса, а также на то, что в испанском языке существительное *рука* употребляется без определения, а в русскоязычном и англоязычном эквивалентах присутствует определение *помощи* и *helping* в русском и английском языке соответственно, что может провоцировать отрицательную интерференцию. В п. 3. фразеологизмы на сопоставляемых языках не имеют ничего общего (‘быть не в духе ’ (рус.) – ‘to be in a bad mood’ (анг.)), следовательно, нет оснований для осуществления положительного переноса.

Целью выполнения дифференцировочных упражнений является тренировка различения высказываний по таким критериям, как реализуемое коммуникативное намерение, регистр высказываний, а также использование национально-специфичных лексико-прагматических средств обиходного дискурса.

Подстановочные упражнения предполагают подстановку недостающих элементов в предлагаемый образец. При выполнении данного вида упражнений внимание студентов также должно быть направлено на такие компоненты, как реализуемое коммуникативное намерение, используемый регистр общения, а также употребление универсальных и национально-специфичных лексико-прагматических средств.

В ходе выполнения трансформационных упражнений студентам необходимо соотнести предлагаемую реплику с коммуникативной ситуацией в целом или с некоторыми ее компонентами и трансформировать для реализации другого коммуникативного намерения; для общения в другом регистре; для общения в ситуации, (не)предполагающей использования национально-специфичных лексико-прагматических средств.

Следует отметить, что опора на имеющиеся у студентов лингвистический, коммуникативный и учебный виды опыта на родном и первом иностранном языках вызывает у них положительный эмоциональный отклик, также позволяет им почувствовать себя многоязычной личностью. Это способствует не только эффективному овладению испанским языком как вторым иностранным, но и лучшему осознанию национально-специфических особенностей общения на родном, первом и втором иностранных языках, что имеет первостепенное значение для обучения в контексте диалога культур.

Т. Э. Цыбулёва, К. Рогова

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПЕСЕН НА УРОКАХ ИСПАНСКОГО ЯЗЫКА I СТУПЕНИ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Целью данного исследования является изучение дидактического потенциала использования песен в процессе обучения иностранному языку. Проанализировав методическую литературу, мы пришли к выводу, что методика использования песен на уроке иностранного языка вызывает интерес у преподавателей и методистов. Нам удалось найти ряд исследо-

ваний и статей, подтверждающих эффективность применения песен в учебном процессе. При этом отсутствуют методические пособия, предназначенные для изучения иностранных языков, в частности испанского языка, содержащие специально отобранный песенный материал и упражнения для работы с ним.

Для того чтобы выяснить, какие эмоции испытывают учащиеся на уроке иностранного языка, какие виды иноязычной речевой деятельности у них вызывают наибольшие трудности, а также как они относятся к использованию песен в учебном процессе, нами было проведено анкетирование учащихся 4, 6 и 10 классов ГУО «Крупская районная гимназия» и ГУО «Средняя школа № 3 г. Крупки». Результаты анкетирования показали, что 44 % учащихся испытывают боязнь ответить неверно, а 14 % учащихся опасаются, что одноклассники будут смеяться над ними. Из четырех предложенных видов речевой деятельности ученики отдали предпочтение говорению (46 %), а наибольшее затруднение (5 %), как показал опрос, у них вызывает аудирование. 88 % учащихся ответили, что слова песен запоминаются быстрее и легче, чем заучивание текста, при этом 69 % учащихся отметили, что песни очень редко используются на уроках иностранного языка.

Также мы поинтересовались мнением учителей о целесообразности применения песен на уроке иностранного языка и выяснили, что младшие школьники, по сравнению со старшими, с большим энтузиазмом поддерживают использование аутентичного песенного материала на уроке, что можно объяснить тем, что школьники 3–4 классов не стесняются петь на уроке.

Таким образом, мы убедились, что использование песен может быть ээффективным средством обучения испанскому языку, востребованным среди учащихся и учителей. Было решено разработать комплекс упражнений по использованию песен в начальной школе, а именно в 4 классе.

Для определения видов песен, которые могут быть использованы в учебном процессе, мы проанализировали аутентичный песенный материал и пришли к выводу, что можно выделить два типа песен, а именно: 1) популярные песни и 2) дидактические песни. При этом дидактические песни могут быть представлены двумя разновидностями: 1) песнями, ориентированными на носителей языка, чаще всего малышей, предназначенными для запоминания, например, профессий, времен года и т. п.; 2) песнями, специально ориентированными на изучающих иностранный язык. Мы считаем, что использование того или иного вида песен в большей степени зависит от возрастной категории учащихся и уровня владения иностранным языком. Для старшей возрастной категории, на более продвинутом этапе обучения могут быть использованы как популярные, так и дидактические песни.

В 4 классе, когда учащимся примерно 10 лет, и у них еще не сформирован достаточный лексический запас и ограничены знания в области грамматики иностранного языка, лучше использовать дидактические песни как первого, так и второго видов.

Аутентичный песенный материал может быть применен с разными целями: это, например, может быть формирование лексических, грамматических и фонетических навыков. В зависимости от этапа работы с песней выделяют упражнения *предтекстового, текстового* и *послетекстового этапов*. Упражнения предтекстового этапа направлены на снятие (лексических, грамматических, фонетических) трудностей, отрабатывается лексика, необходимая для понимания песни, развивается языковая интуиция, умение предугадывать тему песни. Текстовый этап включает в себя прослушивание песни, воспроизведение ее текста и, при необходимости, перевод. Целью упражнений послетекстового этапа является стимулирование использования в речи учащихся материала, выученного в результате работы с песней, как в устной, так и в письменной форме.

Подытоживая вышесказнное, отметим, что на I ступени общего среднего образования аутентичный песенный материал является эффективным средством обучения иностранному языку, способствующим формированию и совершенствованию лексических, грамматических, фонетических навыков, развитию речевых умений, а также повышающим мотивацию к изучению иностранного языка.

Е. П. Шепёлкина

ДИДАКТИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ТЕХНОЛОГИЙ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ ПИСЬМЕННОМУ ОБЩЕНИЮ

Среди обилия областей применения компьютерных технологий особый интерес вызывают дидактические возможности использования искусственного интеллекта в обучении студентов письменному общению. В поисках путей улучшения качества образования изучаются умения компьютеров и других электротехнических средств анализировать и синтезировать информацию, составлять модель мира и принимать решения в рамках того или иного контекста.

Для описания различных уровней развития искусственного интеллекта были введены термины *узкий ИИ, общий ИИ* и *супер-ИИ* (Urban Tim, 2017). *Узкий ИИ* – система, обладающая способностью выполнять конкретную задачу или группу задач, но не способная производить новое знание и применяться в областях, отличных от ее первоначальной задачи. К узкому искусственному интеллекту можно отнести системы распознавания речи, анализа данных и поисковые системы. *Общий ИИ* – система, которая может выбирать между несколькими способами решения проблемы и автоматически переключаться с одного способа на другой, а также имеет возможность самообучения на основе собранной информации. К общему искусственному интеллекту относится, например, нейронная сеть, используемая в «компьютерном зрении», которая может быть обучена посредством

изучения заданного количества изображений, чтобы лучше определять объекты на новых изображениях. *Супер-ИИ* – искусственный интеллект с самым высоким уровнем развития, предположительно, он будет превосходить когнитивные способности человека практически во всех областях (Jajal Tannya, 2018). На данный момент нет ни одной известной компьютерной технологии, которая соответствовала бы предполагаемому уровню развития супер-ИИ, поэтому речь пойдет об использовании узкого и общего искусственного интеллекта в обучении студентов письменному общению на иностранном языке.

Технологии узкого искусственного интеллекта начали внедряться в практику обучения студентов письменному общению на иностранном языке с тех пор, как компьютеры стали общедоступными. Среди этих технологий особой популярностью пользуются системы машинного перевода, распознавания речи и контроля орфографии.

Технологии общего искусственного интеллекта стали активно развиваться с 2022 года благодаря научно-практическим разработкам компании *Open AI*, которая представила миру большую языковую модель *GPT*. В настоящее время модель доступна на разных платформах, таких как *ChatGPT, Bing Chat, Google Bard, Socratic* и др., в чат-ботах в *Telegram* и *Discord*. С помощью технологий искусственного интеллекта можно генерировать изображения на таких ресурсах, как *Midjourney, Starryai, DALL-E Mini, Blush Illustrations* и др.; геймифицировать упражнения с помощью таких инструментов, как *AI Quiz Maker, Blooket, Conker, Educandy, Playroom Boom* и др.; оперативно создавать презентации на заданные темы с помощью *Commaful, Gamma, Graficto* и др.; получать содействие в написании текстов, опираясь на *Fable Fiesta, Paraphraser, Progressay, Storly, Storywizard* и др.

Применение технологий общего искусственного интеллекта может оптимизировать и индивидуализировать процесс обучения студентов письменному общению на иностранном языке с помощью условно-речевых и речевых упражнений. Благодаря платформам на базе искусственного интеллекта упражнения могут получить больше индивидуализированной наглядности, тем самым удовлетворяя запрос современного образования на индивидуализацию и визуализацию учебных материалов. Так, преподаватели могут в краткие сроки генерировать специальные квизы по содержанию прочитанных текстов, где студентам будет предложено в интерактивной форме осуществить трансформации предложений, сгруппировать их по различным признакам, поставить эквивалентные лексические и грамматические замены, заполнить пропуски, сконструировать предложения.

С помощью общего искусственного интеллекта преподаватели могут создавать текстовые произведения различных жанров (стихотворения, истории, сценарии к постановкам), условно-речевые или речевые упражнения на их основе. Выполнение студентами подобных упражнений приведет к лучшему запоминанию лексического и грамматического материала, повы-

шению мотивации использовать изученный материал ввиду его актуальности для конкретных обучающихся, их вовлечению в творческий процесс написания текстов.

Кроме того, участники учебного процесса могут разрабатывать визуальные материалы (картинки, анимации, презентации) для речевых упражнений путем формулирования текстовых запросов общему искусственному интеллекту. Это актуально для преподавателей, которые выстраивают специальные опоры на изобразительную наглядность, и для студентов, у которых развиваются воображение и умения письменной речи на основе созданных упражнений.

Технологии общего искусственного интеллекта могут быть задействованы также на этапе контроля письменных текстов, реализованных студентами. Инструменты *TeacherTools Digital*, *Trinka*, *Twee*, *TypingTest*, *Write & Improve* и др. могут использоваться при создании различных заданий для проверки следующих показателей сформированности умений письменного общения: качества языковой стороны письменного текста, качества содержания продуцируемого письменного текста, при оценивании уровня развития стратегий и тактик письменного общения и индивидуализированной обратной связи. Данные возможности могут быть использованы для ускорения процессов проверки и самопроверки продуцируемых текстов, снижения субъективности в оценивании письменных текстов студентов.

Таким образом, технологии искусственного интеллекта могут стать эффективным вспомогательным инструментом в методике обучения студентов письменному общению. Его рациональное использование предполагает разработку серии упражнений, направленных на визуализацию предмета и ситуаций общения, развитие умений лексико-грамматического оформления письменных высказываний, трансформации и комбинирования предложений, контроль умений письменного общения.

Л. М. Якубёнок

ОБ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПОСОБИЯ ПО ПРАКТИКЕ УСТНОЙ И ПИСЬМЕННОЙ НЕМЕЦКОЙ РЕЧИ

В последние годы актуальной для языковых учреждений высшего образования является задача обучения немецкому языку как первому иностранному с нуля. Для начинающих студентов должны быть созданы оптимальные условия с целью приобретения ими необходимых языковых компетенций за короткие сроки. Подготовленное к изданию пособие предназначено для студентов 2 курса дневной формы получения образования по специальности 6-05-0231-01 «Современные иностранные языки (немецкий язык и английский язык)», начавших изучать немецкий язык на 1 курсе.

Целью пособия является формирование и развитие умений устной и письменной речи в соответствии с тематическим планом учебной программы по дисциплине. Обучение устному и письменному общению предполагает

развитие умений координировать совместную речевую деятельность согласно целям, задачам, условиям общения, а также запрашивать и уточнять информацию, необходимую для реализации коммуникативного задания.

Пособие отражает принцип комплексного обучения различным видам деятельности: чтению, говорению и письму в их взаимосвязи. Материал пособия отобран с учетом уровня владения немецким языком.

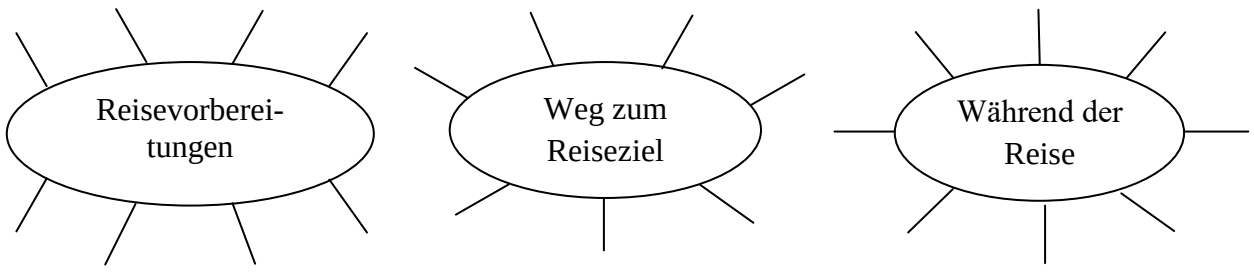
Пособие включает в себя 10 тематических разделов («Путешествие», «Гостиница», «Транспорт», «Мобильный телефон», «Германия», «Характер», «Внешность», «Мода», «Покупки», «Спорт»). Все разделы имеют идентичную структуру: перечень лексических единиц; комплекс лексико-грамматических упражнений; текстовый материал и задания к нему для развития коммуникативных компетенций. Пособие построено в соответствии с принципом поэтапности и цикличности прохождения учебного материала: от простого к сложному, идет последовательное повторение ранее изученного материала, происходит его включение в новый тематический материал.

Активный лексический словарь подобран с учетом уровня целевой аудитории. Существительные и глаголы приводятся с грамматическими формами и переводом на русский язык. Даются наиболее употребительные синонимы или антонимы, а также краткие контексты использования лексики. Например:

der Fußgänger, - *Syn.:* der Passant, -en	пешеход
aufpassen (passte auf, aufgepasst), h *Syn.:* vorsichtig sein	быть внимательным
Die Passanten müssen aufpassen.	Пешеходы должны быть внимательными.
Seien Sie bitte vorsichtig!	Будьте внимательны!

Блок лексико-грамматических упражнений построен следующим образом: происходит постепенный переход от тренировки отдельных слов и словосочетаний к составлению фраз и целых высказываний. Для тренировки грамматических характеристик существительных и глаголов используются такие упражнения, как составление ассоциограмм, майндмэпов, ментальных схем, таблиц. Например:

Ordnen Sie die Substantive in die folgenden Assoziationsigel. Nennen Sie sie mit dem bestimmten Artikel, übersetzen Sie.



Далее следуют упражнения на использование лексики во фразах и вопросно-ответных комплексах. При этом акцент делается на закрепление грамматических явлений и структур, пройденных на 1 курсе. Например:

Antworten Sie auf die Fragen. Gebrauchen Sie *nach, in, an, auf.* Beachten Sie den Kasus.

1. Wohin möchtest du reisen? (Deutschland, die Türkei, Paris, das Mittelmeer, die Ostsee, die Berge, das Ausland, Ägypten, die Schweiz, Polen, die Hauptstadt).

2. Wo hast du die letzen Sommerferien verbracht? (das Dorf, das Ausland, die Insel, Österreich, die Datscha, das Meer, Spanien, Moskau, das Zeltlager, die Stadt).

Отдельно приводятся упражнения на употребление синонимов и антонимов. Завершается лексико-грамматический блок упражнениями, в которых обучающие сами должны построить фразы и высказывания. Например:

Korrigieren Sie grammatische, lexikalische und inhaltliche Fehler.

1. Wenn man in einer fremden Stadt kommt, sucht man keine Unterkunft.
2. Man kann auf die Bänke in den Parks zu übernachten.
3. In eine Großstadt gibt es ausschließlich kleinen Pensionen.

Текстовый блок учебного пособия содержит аутентичные, адаптированные тексты и диалоги по темам, с предтекстовыми и послетекстовыми заданиями. Предтекстовые задания направлены на снятие языковых трудностей, на систематизацию фоновых знаний по теме, заданной в заглавии, на умение выражать предположения и ожидания по поводу содержания текста. Послетекстовые задания направлены на контроль понимания, тренировку отдельных речевых моделей, а также выход в речь. Предлагаемые коммуникативные задания (в том числе с опорой на иллюстративный материал) погружают обучающихся в речевые ситуации, приближенные к реальным условиям иноязычного общения: *подготовьте сообщение, побеседуйте, расспросите, уточните, опишите, выскажите свое мнение, расскажите о своем опыте, убедите, посоветуйте, напишите сообщение / обращение / письмо, отговорите, выразите одобрение или неодобрение, сделайте запись в блоге / на форуме, утешьте, поддержите, напишите комментарий / отзыв* и др. Для решения каждой коммуникативной задачи приводятся инструкция по реализации необходимых речевых действий, перечень рекомендуемых к использованию речевых средств, а также модели ведения диалога или составления письма. Например:

Antworten Sie auf die Meldung.

Ihre Freundin hat die Uni absolviert und wird demnächst ihre Stelle als Lehrerin im Gymnasium antreten. Sie sendet Ihnen folgende Meldung:

> *Hallo, …! Oh, mein Gott! In der nächsten Woche ist meine erste Stunde in der zehnten Klasse. Was soll ich bloß anziehen ? Ich bin so aufgeregt!* 🤔

Schreiben Sie ihr eine Rückmeldung.

– Zeigen Sie Ihr Interesse an der Situation;

– Drücken Sie Ihre Vorstellungen vom Out-Look einer Lehrerin aus und begründen Sie sie;

– Geben Sie ein paar Tipps, was sie zu diesem Anlass anziehen soll;

– Kommen Sie zum Schluss, indem Sie der Freundin Erfolg und guten Berufseinstieg wünschen.

R e d e m i t t e l:

Super, du bist schon …!

Eine Lehrerin soll … .

Vergiss nicht, der erste Eindruck ist sehr wichtig. Deshalb muss man an die Kleidungswahl sehr … herangehen.

Zieh … an. Wähle etwas … aus. Das wirkt … .

Das passt gut zu … . … passen nicht für diesen Anlass.

In solcher Kleidung siehst du … aus. Und machst … Eindruck.

So, ich wünsche dir … !

В качестве завершающего этапа в каждом тематическом разделе предлагается дополнительный перечень коммуникативных ситуаций, решение которых должно способствовать интеграции сформированных речевых навыков в естественной устной и письменной коммуникативной среде.

ПРОБЛЕМЫ ТЕОРЕТИЧЕСКОГО И СОПОСТАВИТЕЛЬНОГО ЯЗЫКОЗНАНИЯ

Е. Автухович, И. Г. Урбанович

ТЕНДЕНЦИИ ИЗУЧЕНИЯ СИНТАКСИСА В ОТЕЧЕСТВЕННОМ ЯЗЫКОЗНАНИИ

Термин *синтаксис* впервые упоминается в III в. до н.э., он подразумевал собой наблюдение за логическими высказываниями. Действия синтаксиса того времени были ограничены: классификация предложений по их коммуникативной цели, членение предложения, определение классификаций предложения и т. д. Более детально синтаксис начал рассматриваться с конца XIX в., в котором данный раздел языка противопоставлялся фонетике и морфологии.

Развитие синтаксиса в отечественном языкознании происходило в логическом, психологическом и затем в формально-грамматическом направлениях. В логико-грамматическом аспекте синтаксис рассматривался как учение о предложении и членах этого предложения, отождествлялись следующие категории: слова есть понятия, предложение – суждение, сложное предложение – умозаключение (М. В. Ломоносов, Ф. И. Буслаев).

М. В. Ломоносовым была описана идея о том, что язык и мышление взаимосвязаны: теория предложения описывалась в свете синтаксических способов образования составов подлежащего и сказуемого и их соединения в предложении. Впервые М. В. Ломоносовым был поднят вопрос исследования синтаксиса как раздела науки о языке: описание границ и объемов синтаксиса, перенос учения о предложении в пределы грамматики и т. д.

Последователем ломоносовского учения в логико-грамматическом направлении являлся Ф. И. Буслаев. Взгляд Буслаева на долгое время закрепился в изучении синтаксиса в школьной программе, также ученый привнес в методы изучения синтаксиса идеи, которые существуют и сейчас. В своих учениях он писал, что отношения между языком и мышлением не только параллельны, но и противоречивы. Это объяснялось слишком большим количеством грамматических форм и разделением их на старые (основанные на этимологии) и новые (отвлеченное понятие). «… В грамматическом отношении безличное предложение не должно быть отличаемо от личного, потому что так называемый глагол безличный имеет грамматическое подлежащее либо в своем личном окончании; например: (ему) не сид-**ит-ся;** либо в неопределенном местоимении; например: il pleut, man sagt» (Буслаев, 1959). Что касается второстепенных членов предложений, то «суть не что иное, как слова, присоединяемые к главным членам предложения посредством согласования или управления» (Буслаев, 1959).

Следует заметить, что обстоятельства, выраженные наречиями, Ф. И. Буслаев присоединял к категории управления. Автор в своих работах подробно описывал операции со сложными предложениями. Например, отметим сокращение, которое привело к критике со стороны других синтаксистов. Идея этого действия заключалась в отождествлении функций придаточных предложений с членами простого предложения, что характеризуется легкостью сокращения. «Чтобы сократить предложение в отдельный член его, язык пользуется тем же средством, которое было употреблено им уже при самом образовании слов, именно производством имени от глагола» (Буслаев, 1959).

Логико-грамматическое направление отходит на второй план и противопоставляется психологическому направлению. Историко-психологическое направление (А. А. Потебня, А. А. Шахматов) рассматривало сам язык как феномен психологического состояния и деятельности человека. Основателем данного направления считается Гайман Штейнталь. По его мнению, логика и языкознание несовместимы и мало соотносятся друг с другом. Хотя представители этой теории обращали большое внимание на психологическую сторону данного направления и преувеличивали роль психологических факторов в языке, среди них находились и те, кто выделял качества грамматики и проявлял большой интерес к синтаксису. Это представители русских школ.

А. А. Потебня (представитель харьковской лингвистической школы) исследовал язык в культурном и историческом контексте: происхождение и развитие языка, историческую грамматику, анализировал взаимоотношения языка и мышления, языка и нации и т. д. Им подчеркивалось, что развитие языка лежало в смене поэтического мышления, т. к. поэтический язык играл большую роль в формировании языка в целом. Синтаксическое учение А. А. Потебни являлось революционным. Это был новый этап в осмыслении понятий слов, грамматических категорий и грамматических форм. В своих работах он писал, что каждое слово в русском языке включается в систему грамматических понятий, которые обозначают «строй языка», носят «на себе печать определенной грамматической категории. Как вещественные значения, так и формы должны быть рассматриваемы как средства и вместе акты познания» (Потебня, 1958). Грамматические категории были подвижными и, в отличие от логических, связанными вещественным содержанием. Доказывая семантическую и грамматическую близость имен прилагательных и существительных, автор базировался на их доисторических отношениях и единстве в категории имени. Далее ученый подчеркивал рост употребления глагола в языке. По его мнению, вытесняя существительное с позиции сказуемого, глагол стремится вытеснить и существительное с позиции подлежащего.

Следует отметить и значительный вклад в развитие синтаксиса А. А. Шахматова. Его труд «Синтаксис русского языка» представляет собой одно из самых полных описаний типов простого предложения в русском

языке. В учениях следователя собрано огромное разнообразие синтаксических конструкций, которые высоко ценятся и в современном синтаксисе. Среди идей А. А. Шахматова выделялась мысль о переводе учения о частях речи из морфологии в синтаксис. В вышеуказанном труде он подробно рассматривает перечень нынешних категорий частей речи как часть синтаксиса русского языка, приводя примеры синтаксического применения данных категорий. Однако этих доводов не хватило для перевода части морфологии в синтаксис. Как отмечал В. В. Виноградов, «Она [попытка] привела лишь к смешению синтаксиса с морфологией и ослаблению грамматических позиций морфологии, на долю которой осталась лишь материальная часть словоизменения» (Виноградов, 1978).

Интересна точка зрения Ф. Ф. Фортунатова, который был последователем формально-грамматического направления исследования синтаксиса. Данный автор полагал, что основным предметом синтаксиса является словосочетание, а предложение – видом словосочетания. Считалось, что принцип построения предложений в разных языках различен, соответственно, отождествление является невозможным. Граница между словосочетаниями и предложениями стиралась. Из этого следовало, что сочетание словосочетаний стало синонимом сложного предложения.

В своих работах Ф. Ф. Фортунатов подробно описывал категорию полноты / неполноты предложений, доказывая, что неполное предложение может включать в себя и словосочетания. Он также четко обозначил понятие грамматических и неграмматических сочетаний, подчеркивалось, что в русском языке господствуют те грамматические словосочетания, «которые мы вправе назвать грамматическими предложениями, так как они заключают в себе как части грамматического подлежащего, так и грамматического сказуемого».

Другой представитель этого направления, М. Н. Петерсон, закрепил определение синтаксиса как учения о словосочетаниях. В своих работах он подробно описывал все типы словосочетаний – от их происхождения до основных функций и эволюции. Идеи представителей формально-грамматического направления оказались очень важными для развития русского синтаксиса, что подняло науку и методику преподавания русского языка на новый уровень.

И. М. Басовец

ОТЛИЧИТЕЛЬНЫЕ И ОБЩИЕ ПАРАМЕТРЫ ДЕАВТОРИЗАЦИИ И ЭВИДЕНЦИАЛЬНОСТИ

Проблема фиксации авторства сообщаемого, когда в высказывании или тексте содержатся языковые единицы, указывающие на то, что информация исходит от имени другого субъекта, отличного от автора текста, была и остается в центре внимания лингвистов, поскольку непосредственно влияет

на достоверность, точность и надежность сообщаемой информации. Эта проблема исследуется в языкознании с учетом разных подходов, в том числе в рамках таких категорий, как «деавторизация» и «эвиденциальность», которые, несомненно, имеют точки пересечения, однако не являются тождественными. В данной работе резюмированы общие и отличительные черты этих понятий в отношении их языковых характеристик и экстралингвистических факторов.

Во-первых, значимыми для понимания различий между данными категориями следует считать внелингвистический контекст и сложившуюся практику лингвистических исследований, которые привели к необходимости их разграничения. Понимание деавторизации основывается на концепции авторизации, изложенной Г. А. Золотовой, с применением положений теории референции в части характеризации субъектов конструкций деавторизации, в то время как разработка понятия эвиденциальности связана с построением типологии языков на основании вербализации способа доступа говорящего к сообщаемой информации.

Во-вторых, сопоставляемые категории демонстрируют существенные различия в отношении доступа к информации и / или ее подачи. За исключением некоторых терминологических расхождений, исследователи сходятся во мнении, что существует две системы эвиденциальности: *непосредственная (прямая*) и *опосредованная* (*посредническая*), при этом последняя подразделяется на косвенную (в некоторых работах используется термин *цитатив*) и инференциальную (существующий альтернативный термин – *инферентив*). Непосредственная эвиденциальность включает указание на источник, доступный сенсорному восприятию говорящего; косвенная эвиденциальность содержит указание на источник передаваемой говорящим информации; инференциальная эвиденциальность позволяет говорящему восстановить имевшую место ситуацию, свидетелем которой он не был, на основании собственного вывода. Иногда с учетом разновидности канала, по которому говорящему поступает информация, выделяют пять типов эвиденциальности (хотя подобное различение подтипов не противоречит широко принятому разделению эвиденциальности на три основных типа, а лишь детализирует его), различая визуальную и аудиальную эвиденциальность в непосредственной разновидности, а инференциальную эвиденциальность подразделяют в зависимости от того, пришел говорящий к выводу на основании визуальной информации или делает предположение на основании знаний (косвенная эвиденциальность на подтипы не делится). При разработке концепции деавторизации критерий доступа к информации (имел ли говорящий доступ к ситуации лично или через посредника) не важен; для данной категории значимой является только та информация, которая подается от имени лица, отличного от говорящего, причем это лицо или группа лиц не могут быть идентифицированы адресатом, поскольку в высказывании и / или тексте они представлены в обобщенном, неопределенном виде или подразумеваются.

В-третьих, различаются ключевые конституенты в составе категорий. Так, ключевым фактором в понимании деавторизации на уровне как предложения, так и текста является трактовка субъекта в конструкциях деавторизации или деавторизованных высказываниях, в то время как в исследованиях по эвиденциальности значительное внимание уделяется глагольным категориям. К примеру, в создании деавторизации участвует нереферентный (обобщенный или неопределенный) субъект четырех семантических разновидностей (речи, мысли, оценки, восприятия), при этом субъект может быть выраженным или подразумеваемым. Существующая литература по эвиденциальности не демонстрирует обусловленности субъектным компонентом определенных конструкций и / или его характеристиками, более того, в ряде языков эвиденциальная информация грамматикализована, т. е. встроена в формы глаголов в виде аффиксов, представлена граммемами или трактуется как особое наклонение, поэтому в них показатели эвиденциальности обязательны для употребления на уровне глагольной морфологии (например, в тюркских, кавказских, африканских языках, в языках американских индейцев и др.).

В-четвертых, отличия обнаруживаются в средствах реализации данных категорий. Так, экспликаторами трех основных типов эвиденциальных значений являются языковые средства, указывающие на источник информации или степень достоверности сообщаемой пропозиции. Например, для выражения прямой эвиденциальности используются средства, позволяющие говорящему подчеркнуть, что он лично наблюдал описываемое событие; средствами реализации инференциальной эвиденциальности в высказывании являются, как правило, модальные слова или словосочетания, указывающие на собственное умозаключение говорящего, выражающие значение возможности, предположения, вероятности сообщаемого; косвенная эвиденциальность реализуется в высказывании посредством эвиденциальных маркеров, которые являются показателями чужой речи. В отличие от эвиденциальности, языковыми средствами реализации категории деавторизации являются конструкции деавторизации четырех структурных типов: предложно-падежные, субъектно-предикатные, бессубъектные и номинализованные, представляющие собой синтаксические конструкции, содержащие указание на нереферентный субъект – источник информации о предметах, явлениях объективной действительности.

В-пятых, расхождения между сравниваемыми категориями обнаруживаются и в роли говорящего. На основании выделения двух систем и трех типов эвиденциальности правомерно определить три роли говорящего, который может выступать: 1) перцептором или наблюдателем, передающим непосредственно воспринятую ситуацию (в случае с прямой эвиденциальностью); 2) ретранслятором, который передает полученную от другого источника информацию (при косвенной эвиденциальности), и 3) репрезентатором инференции, который озвучивает сделанное на основании внешних данных

или знаний собственное умозаключение (если имеет место инференциальная эвиденциальность). Во второй из вышеупомянутых ролей говорящего сопоставляемые категории демонстрируют точки пересечения, поскольку в случае с деавторизацией говорящий также выполняет роль ретранслятора при передаче сообщений, но только тех, которые подаются от имени обобщенных или неопределенных субъектов.

Что касается общих параметров сопоставляемых категорий, то следует отметить, что деавторизация оказывается наиболее тесно связанной с косвенной разновидностью эвиденциальности. Как и в случае с цитативом, которую маркируют показатели чужой речи, в деавторизованных высказываниях также употребляются маркеры чужой речи, однако при этом они: а) представлены в форме синтаксических конструкций; б) чужая речь принадлежит неидентифицируемому обобщенному либо неопределенному субъекту; в) в деавторизованных высказываниях источник информации может быть не только субъектом речи (как в цитативе), но и принадлежать к другим семантическим разновидностям и являться субъектом мысли, оценки или восприятия.

Общие черты сопоставляемых категорий обнаруживаются и в их отношении к достоверности сообщаемого. В случае с прямой и инференциальной эвиденциальностью (когда говорящий строит свое высказывание, исходя из собственных наблюдений или умозаключений), сообщаемая информация трактуется как достоверная (при выполнении условия искренности); в случае с косвенной эвиденциальностью (полученной из другого источника и ретранслируемой адресату) высказывание может быть как достоверным, так и недостоверным. В случае с деавторизацией вследствие употребления нереферентного субъекта, соотносимого с неточностью как измерительным параметром достоверности, последняя может либо снижаться, либо оставаться в нейтральном статусе (имеет место при ссылке на весьма обобщенные данные исследований и общественно-историческую практику).

Таким образом, основные различия категорий деавторизации и эвиденциальности проявляются в отношении доступа к информации и / или ее подачи; ключевых конституентах в составе категорий; языковых средствах реализации; роли говорящего; сложившейся традиции лингвистических исследований. Деавторизация не имеет отношения к непосредственному восприятию говорящим ситуации или его выводам на основании некоторых сведений, поэтому не связана ни с прямой, ни с инференциальной эвиденциальностью. Связь деавторизации с косвенной эвиденциальностью обнаруживается в указании источника передаваемой информации, отличного от говорящего, и влиянии на степень достоверности сообщаемого. Основные различия между деавторизацией и косвенной разновидностью эвиденциальности заключаются в типе референции и семантике субъекта.

Дун Синьи, Т. Г. Дементьева

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РЕЧЕВОГО ЭТИКЕТА В РУССКОМ И КИТАЙСКОМ ЯЗЫКАХ

Обучение межкультурной коммуникации является основой современного подхода к обучению иностранному языку. В этом плане особую значимость приобретает контрастивное изучение национальных особенностей общения разных народов. Фактов проявления национальной специфики в общении того или иного народа к настоящему времени накоплено множество, и актуальным является обобщение этих фактов для той или иной национальной культуры.

Вежливость является обязательным элементом речевого общения, обеспечивающим его ровное, успешное и бесконфликтное протекание. Будучи одной из базовых составляющих межличностного общения, вежливость представляет собой наиболее важный регулятор поведения человека, необходимый для достижения эффективного социального взаимодействия. С возрастанием роли межкультурной коммуникации появляется необходимость знать и выполнять речевые стратегии, которые ведут к успешному процессу коммуникации. В этой связи возрастает научный интерес к национально-культурному аспекту исследования языка, к исследованию единиц языка и речи, отражающих явления, типичные для лингвокультурной общности носителей языка. Актуальность проведенного исследования определена недостаточным количеством работ о сопоставлении русского и китайского речевого этикета. Речевой этикет является отраслью коммуникативной лингвистики, следовательно, его углубленное изучение имеет весомое значение в международной коммуникации.

Определения понятия *речевой этикет*, с одной стороны, являются многоаспектными, включая в себя спектр специфических функций фатического общения, типологию речевых актов, формы обращений в контексте диалога культур, межкультурной коммуникации. С другой стороны, определения понятия *речевой этикет* позволяют выделить в них ряд основных значений: от универсальных, при которых речевой этикет определяется как система правил и норм общения, до узконаправленных, акцентирующих внимание на определенных моментах речевой специфики, обусловливающих установление тесного (фатического, эмотивного и др.) контакта и взаимодействия в определенных условиях.

Вежливость представляет собой важнейшую категорию коммуникативного сознания, она является основой, регулирующей коммуникативное поведение людей. Знание ее национальных специфических черт ведет к пониманию коммуникативного поведения народа и обеспечивает возможность избежать конфликта.

Этикетные формулы обладают национальной спецификой. Даже невербальные средства, используемые совместно с этикетными формулами, отражают особенности культуры и истории соответствующей страны.

Несмотря на национальную специфику, ряд этикетных формул китайского и русского языков не только имеет схожую структуру, но и схожую этимологию. В настоящее время является широко признанным тот факт, что вербальная коммуникация – это не только обмен информацией, но и средство установления, поддержания и прекращения социальных отношений, демонстрация своего отношения к собеседнику. В традициях Беларуси, России и Китая теплый прием часто сопровождается аплодисментами. Китайцы всегда улыбаются при встрече, а русские не всегда дополняют приветствие улыбкой. Что касается невербальных приветствий, стоит подчеркнуть, что в китайских традициях приветствия обычно не связаны с рукопожатием. Все они выражаются непосредственно устно; это постепенно вошло в повседневную жизнь Китая под влиянием западного невербального этикета.

Вежливость и речевой этикет тесно связаны. Нарушения в речевом поведении коммуникантов возникают тогда, когда в соответствующей ситуации не используется этикетное выражение или используются стилистически неуместные языковые единицы, не подходящие для ситуации общения. Соблюдение принципа вежливости при формальном и неформальном общении составляет важную лингвистическую и социальную характеристику речевого поведения.

Китай известен как страна вежливых людей, там придается большое значение роли речевого этикета. Культура Китая относится к восточному типу и поэтому специфична относительно русской культуры. Сказанное имеет отношение и к категории вежливости, в том числе к формулам речевого этикета.

Коммуникативная культура Китая опирается на конфуцианство и даосские этические принципы, согласно которым мудрый человек должен быть уравновешенным, должен сдерживать проявления эмоций, знать свое место, не выставлять свои достоинства напоказ. Эти этические принципы и по сей день играют значительную роль в жизни китайцев. В общении между собой китайцы стараются не обидеть собеседника, избегают категоричности в речи, пространно объясняют причины своих поступков.

Изучение речевого этикета двух стран и анализ сходства и различий между двумя языками могут значительно уменьшить количество ошибок в межкультурном общении и заложить хорошую основу для дальнейшего плодотворного сотрудничества.

В силу различия культур в китайском языке благодарность может выражаться лексическими средствами, которые в русском языке могут быть вовсе невежливыми. Носитель русского языка, услышав такую благодарность, возможно, удивиться, речевая коммуникация может быть затруднена. Особые проблемы при переводе на русский язык часто вызывает выражение *辛苦了 Xinkule*. Дословно его можно перевести как *Вы устали,* что с точки зрения носителя русского языка не является выражением благодарности. Однако эта фраза наиболее частотна в случаях, когда

руководитель или коллеги благодарят сослуживцев за проделанную работу. Китайцы не благодарят за незначительные услуги. Не принято также благодарить родных и близких друзей. У русских благодарность за незначительную услугу – правило вежливого общения. Угощение, подарок, повышенное внимание в русском общении могут дополнить благодарность, но не могут полностью заменить ее словесного выражения, как у китайцев.

Лексические средства выражения вежливости можно разделить на культурозависимые и культуронезависимые. Культурозависимая лексика при переносе из одной культуры в другую будет разрушать вежливый процесс коммуникации, будет грубой, неуместной и ошибочной в данной ситуации в другом языке, в силу различия культур. В этой лексике могут обнаруживаться эквиваленты в другом языке, но при этом не нести ту же коннотацию и семантику, либо вообще не употребляться в идентичной ситуации в сопоставляемом языке. Таким образом, рассматриваемая нами культурозависимая лексика контекстозависима. В китайском языке можно выделить бóльшее количество культурозависимой лексики, чем в русской.

Вся вежливая лексика языка зависит от культуры нации, т. к. она формируется именно в данном языке. Культурозависимая лексика при переносе из одной культуры в другую может разрушить процесс коммуникации, быть неуместной и ошибочной в данной ситуации в другом языке, по причине различия культур.

В русском языке категорию вежливости в большей степени представляют грамматические средства выражения вежливости в комплексе с лексическими. В китайском же языке это, в основном, лексические средства в комплексе с синтаксическими. Данный факт объясняется структурой языка, а именно тем, что в китайском языке одна и та же лексическая единица может быть существительным и прилагательным, прилагательным и глаголом и т. д., в зависимости от порядка слов в предложении. Важнейшей функцией речевого этикета является контактоустанавливающая (контактная, фатическая), поэтому фатическое общение тесно связано с речевым этикетом, более того, языковые средства фатического общения соответствуют формулам речевого этикета.

В результате сопоставительного анализа этикетных формул общения было выявлено, что русские и китайские формулы имеют больше сходств, чем различий. Большая часть формул представляет собой устойчивые лексические единицы и является идентично переводимой. В обоих языках указанные группы формул образуют богатые синонимические ряды, что обусловлено вступлением в контакт разных по социальным признакам коммуникантов, при различных социальных взаимодействиях, поэтому в общении используются не только стандартные формулы вежливости, но и стилистически окрашенные параллельные номинации. Преобладают в употреблении нейтральные формулы вежливости. В официальной форме используются клишированные конструкции.

На основании проведенного исследования можно сделать вывод, что речевой этикет является важным компонентом национального языка и культуры; этикетный код русской и китайской лингвокультур имеет сходства и различия, что связанно с процессом исторического накопления национальных особенностей и культурным развитием.

А. В. Жупинская

КОММУНИКАТИВНЫЕ И МЕТАКОММУНИКАТИВНЫЕ СПОСОБЫ РЕАГИРОВАНИЯ НА НАРУШЕНИЕ ГРАНИЦ ЛИЧНОГО ПРОСТРАНСТВА В МЕДИЙНОМ ИНТЕРВЬЮ

Современными исследователями в области теории диалога выделяются два уровня коммуникации: коммуникативный и метакоммуникативный, рассматриваемый как коммуникация второго порядка, которая служит для организации диалогического взаимодействия, коррекции речевых действий собеседника и собственного поведения говорящего. Особое значение метакоммуникация приобретает в конфликтных, некооперативных видах диалогического взаимодействия, где ее корректирующая функция позволяет противостоять негативному воздействию собеседника. В частности, к таким формам некорректного поведения относятся вопросы личного или интимного характера, публичное обсуждение которых доставляет собеседнику определенные неудобства.

В данной работе на материале современных русско- и англоязычных медийных интервью рассматриваются способы реагирования на вопросы, нарушающие границы личного пространства собеседника. Целью исследования является выявление специфики реализации метакоммуникативной составляющей применительно к различным тактикам реагирования на вторжение в личное пространство.

Анализ отобранных контекстов показал, что все виды реакций на вторжение, к которым относятся содержательный ответ, смена темы, неопределенный ответ, эксплицитный отказ от ответа, критика вопроса / спрашивающего, шутка, переадресация вопроса и метаязыковой комментарий вопроса, различаются с точки зрения ориентации на содержательную составляющую диалога (удовлетворение коммуникационного запроса спрашивающего) либо организацию диалогического взаимодействия (регулирование темы и коммуникативной инициативы).

Коммуникативный запрос спрашивающего в первую очередь удовлетворяет игнорирующая вторжение тактика содержательного ответа, а также имитирующие его защитные тактики немаркированной смены темы, неопределенного ответа и шутки, которые позволяют сообщить неполную или нерелевантную информацию. Метакоммуникативное оформление этих тактик в основном ориентировано на структурирование текста (*во-первых*, *в продолжение сказанного, to begin with* и др.), поддержание внимания (*послушай / -те*, *look* и др.), мониторинг иллокутивных характеристик и контроль

понимания (*Объясняю. Понимаете?*, *I mean* и др.). Кроме того, учитывая проявляемую журналистом некооперативность при нарушении им границ личного пространства собеседника, возможно использование метакоммуникативных ходов корректирующего типа, а также ответных речевых действий, эксплицирующих мотивировку:

– А насколько Вы честны и открыты Вы в вопросе измен с Ольгой?

– Мы никогда такого рода вещи не обсуждали. Если бы когда-нибудь такие вещи обсуждали, никогда, наверное, не были бы мужем и женой, вот и все. Поэтому это такое сильное… <…> Кто-то не хочет об этом говорить, и ***я об этом тоже не хочу говорить, но вы меня спросили*** (И. Шихман – Г. Сукачёв).

При этом использование метакоммуникативов при реализации указанных тактик носит факультативный характер, не оказывающий влияния на общую направленность реакции на предоставление информации.

В случае, когда приоритетом отвечающего является сокрытие нежелательных сведений, им выбираются тактики, ориентированные на регулирование диалогического взаимодействия, которые включают маркированную разновидность смены темы, эксплицитный отказ от ответа, критику вопроса / спрашивающего, переадресацию и метакоммуникативный комментарий вопроса.

Маркированный вариант смены темы содержит эксплицитно выраженное желание изменить тему беседы при помощи соответствующих метакоммуникативных ходов (*Давайте поговорим о …*, *Let's talk about…* и др.), что, с одной стороны, позволяет интервьюируемому прямо осуществлять контроль над тематической составляющей диалога, а с другой, – препятствует имитации содержательного ответа. При этом говорящим может как предлагаться конкретная новая тема для обсуждения, так и просто фиксироваться нежелание обсуждать ту, что предложена журналистом:

– You can talk. Tell me about Kim. What was it about Kim Basinger that attracted you to her...

– ***Let's talk about something else*** (J. Behar – A. Baldwin).

Метакоммуникативы, регулирующие тему (в частности закрывающие тему), типа *оставим / пропустим / закроем этот вопрос / тему, let's leave / skip the point* и др., характерны также для тактики эксплицитного отказа от ответа. Кроме того, для данной тактики типичным является использование метакоммуникативных ходов, регулирующих инициативу, а именно отказа от инициативы (*не хочу / не могу / не буду отвечать / обсуждать, will not / don't want to / don't wish to talk / discuss* и др.) и запрета на коммуникативную инициативу (*не задавайте / не спрашивайте, don't ask* и др.).

Критика спрашивающего / вопроса как разновидность ответной реакции характеризуется использованием оценочных метакоммуникативных ходов, регулирующих поведение спрашивающего с точки зрения тематической и ситуативной уместности, в первую очередь относительно слишком личного характера вопроса, истинности утверждения говорящего и статусно-ролевых характеристик.

Переадресация вопроса реализуется в двух вариантах: переадресация вопроса третьему лицу, которая предполагает указание на неверный / некорректный выбор адресата и / или некомпетентность отвечающего в данном вопросе, осуществляется при помощи таких метакоммуникативов, как *лучше спросить ... / you'd better ask*, и переадресация спрашивающему, выполняемая путем перераспределения коммуникативной инициативы:

– *Откуда появился слух о твоей ориентации?*

– ***А Вы как думаете?*** (И. Шихман – Д. Билан).

Подмена содержательного ответа метаязыковым комментарием вопроса как тактика защиты личного пространства предполагает прояснение значения некоторых слов и выражений в инициальном вопросе, часто с предоставлением отвечающим собственной трактовки. Для данной тактики характерны метакоммуникативные ходы, направленные на контроль и корректировку понимания:

– *Talk to me a bit about your childhood. It wasn't an auspicious start for a would-be actor was it?*

– *Well,* ***what would be an*** *auspicious start?*

– *In the sense of opportunities* (T. Sebastian – A. Rickman).

Для тактик, ориентированных на регулирование диалогического взаимодействия, метакоммуникативная составляющая является основой, на которой, собственно, строится защита личного пространства говорящего, она оказывает прямое влияние на их успешную реализацию.

Таким образом, все тактики реагирования на нарушение границ личного пространства могут быть разделены на два типа: тактики, ориентированные на предоставление информации, частично либо полностью соответствующей запросу спрашивающего, т. е. коммуникативный тип ответной реакции, и тактики, ориентированные на регулирование диалога с целью уклониться от ответа на вопрос, или метакоммуникативная ответная реакция.

Е. Г. Задворная

РЕЧЕВАЯ ФИКСАЦИЯ НЕСООТВЕТСТВИЯ ОЖИДАНИЯМ ГОВОРЯЩЕГО: КОММУНИКАТИВНЫЕ ФОРМУЛЫ И ИХ СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ

Одним из интересных типов коммуникативных явлений, позволяющих наблюдать эффект диссонанса между коммуникативными позициями (приоритетами, представлениями, интересами и т. п.) участников речевого взаимодействия, является фиксация несоответствия тех или иных аспектов поведения адресата ожиданиям говорящего. К числу наиболее типичных индикаторов такого несоответствия относится использование в дискурсе говорящего конструкций типа *Ты есть X, а ведешь себя как Y*; *а еще X называется* и др. Ср.:

Ты комсомольский руководитель, а ведешь себя как мелкий собственник*. Ты сам не умеешь веселиться, и тебе жалко, если веселюсь я* (В. К. Кетлинская. Мужество, 1934–1938) (здесь и далее иллюстративный материал приводится по Национальному корпусу русского языка);

Мне из-за тебя знаешь как влетело! Танечка мне доверила шефство над тобой, а ты меня так подвела! ***А еще подруга называется!*** (А. В. Жвалевский, Е. Пастернак. Время всегда хорошее, 2009).

Реализация подобных конструкций в речи весьма вариативна, что связано с несколькими аспектами их функционирования.

Так, для анализируемых формул характерны разнообразные структурные модификации. Конструкция *Ты есть X, а ведешь себя как Y* при относительной стабильности второго компонента допускает вариативную вербализацию первого; в таких случаях вместо биноминативной формулы используются разнообразные описательные конструкции:

Стыдитесь, молодой человек, ***судя по платью, принадлежите к приличной семье****, а ведете себя, как хулиган!* (С. С. Заяицкий. Великий перевал, 1926).

Нередко наблюдается усложнение первой части за счет фиксации нескольких социально-ролевых характеристик адресата, обусловливающих определенные поведенческие ожидания говорящего:

Лейтенант выписывает данные из моего паспорта в большую амбарную книгу. Возвращает паспорт.

– Что же вы, гражданин! Вроде бы ***интеллигентный, приличный и немолодой уже человек****, а ведете себя как мальчишка. Что же вы озорничаете, гражданин? И что вы все молчите?* (Геннадий Алексеев. Зеленые берега, 1983–1984).

Кроме того, при использовании данной формулы вполне типична замена обобщенного предиката *вести себя* на более специализированный, обозначающий конкретную характеристику поведения адресата. Ср.:

Ты взрослый человек и к тому же врач, а ***рассуждаешь*** *как ребенок, рассердился старец* (Евгений Водолазкин. Лавр, 2012).

Формула *А еще X называется* допускает редуцированную реализацию (с опущением компонента *называется*). Ср.:

Какая гадина, а еще пролетарий! (М. Булгаков. Собачье сердце).

С семантической точки зрения рассматриваемые конструкции способны реализовать широкий спектр значений, актуализируя ожидания, связанные с гендерными, профессиональными, возрастными аспектами поведения, особенностями межличностных (семейных, дружеских) взаимоотношений и т. д. Интересно, что в первом варианте преимущественно задействована формула *Ты есть X, а ведешь себя как Y*, а во втором – конструкция *А еще X называется* (ср.: *А еще отец / мать / друг / подруга (называется)*) – разумеется, речь идет не о жестких корреляциях, а о количественных тенденциях.

Необходимо отметить, что для обсуждаемых формул характерна различная степень эксплицитности выражения соответствующих смыслов. В ряде случае эти смыслы вполне прозрачны и однозначны (ср. контексты типа: *Ты же мальчик, а ведешь себя как капризная девчонка*), но порой их интерпретация вызывает определенные затруднения вплоть до коммуникативных неудач:

«Чепуха какая-то! – вдруг сморщился он. – К чему привыкнуть? Что ты ведешь себя как гимназистка?». Она посмотрела на него своими изменившимися глазами. Лицо ее залилось яркой краской. «Что ты имеешь в виду?» (Ирина Муравьева. Мещанин во дворянстве, 1994).

На наш взгляд, изучение подобных конструкций и коммуникативных ситуаций, в которых они реализуются, позволяет более полно и точно моделировать комплексы социально значимых ролевых требований, актуальных для той или иной лингвокультуры.

А. Э. Карпеш

МЕЖЪЯЗЫКОВАЯ ИНТЕРФЕРЕНЦИЯ В ИТАЛЬЯНСКОЙ РЕЧИ СТУДЕНТОВ ФАКУЛЬТЕТА АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА, ИЗУЧАЮЩИХ ИТАЛЬЯНСКИЙ ЯЗЫК КАК ВТОРОЙ ИНОСТРАННЫЙ

История изучения языковой интерференции имеет глубокие корни. Так, мысль о взаимовлиянии языков одним из первых была высказана Бодуэном де Куртенэ, который рассматривал интерференцию как конвергентную перестройку языков в ходе их контактов. Независимо от него идею интерференции выдвинул и немецкий лингвист Г. Шухардт. Широкое изучение явления языковой интерференции получило свое развитие в 30-х гг. XX в. Теоретической базой для отечественных исследователей по данной тематике послужили труды Л. В. Щербы, Р. О. Якобсона и др. Однако особое распространение термин *интерференция* приобрел в 1953 г. после публикации монографии «Языковые контакты» У. Вайнрайха, американского лингвиста, являющегося сооснователем социолингвистики и специалистом в области так называемой *контактной лингвистики*.

С тех пор было проведено значительное количество исследований, позволивших расширить понимание понятия интерференции и классифицировать его, а само явление не утратило своей актуальности и по настоящий день, а, скорее, укрепило свои позиции в лингвистической науке с возрастанием количества ситуаций языковых контактов и усилением глобализации в целом.

Как правило, интерференция рассматривается прежде всего в отрицательном смысле, а именно как «нарушение билингвом правил соотнесения контактирующих языков, которое проявляется в его речи в отклонении от нормы» (Розенцвейг). Для обозначения же положительного влияния других языков на изучение нового используется термин *положительный перенос*.

Приняв во внимание, что термин *интерференция* пришел в лингвистику из точных наук, где результат явления может быть как отрицательным, так и положительным, обратимся к терминам *положительная интерференция* и *отрицательная интерференция*.

Однако изначально, безотносительно к видам интерференции, будем придерживаться *нейтрального* определения интерференции, предложенного Г. М. Вишневской. Она определяет данное явление как «процесс и результат взаимодействия языковых систем в речи билингва, из которых одна система является доминирующей, порождающей эффект воздействия во вторичной, приобретенной языковой системе».

Г. М. Вишневская выделяет следующие *виды* интерференции:

- по происхождению: внешняя и внутренняя;
- по характеру переноса навыков родного языка: прямая и косвенная;
- по характеру проявления: явная и скрытая;
- по лингвистической природе: фонетическая, лексическая, грамматическая.

В качестве уточнения заметим, что внешнюю интерференцию принято называть также межъязыковой, а внутреннюю, в свою очередь, – внутриязыковой, первая из которых является объектом рассмотрения текущего исследования.

Особый интерес в рамках дисциплины «Практика устной и письменной речи второго иностранного языка (итальянский)» представляет методический взгляд на межъязыковую интерференцию как причину языковых ошибок в речи обучающихся.

Студенты факультета английского языка, изучающие итальянский язык, являются мультилингвами, это значит, что на овладение вторым иностранным языком оказывают влияние две языковые системы: родной русский язык и первый иностранный английский язык.

Отрицательная интерференция

Проиллюстрируем отрицательную интерференцию примерами. Наиболее частотным видом отрицательной интерференции на занятиях по практике устной и письменной речи итальянского языка является **фонетическая интерференция** в устном общении на иностранном языке, что также приводит к орфографическим ошибкам при написании «проблематичных» слов (их «проблематичность» состоит в схожести со словами языковых систем английского и русского языков, что влечет за собой неосознаваемое желание переноса уже закрепленного в сознании произносительного и орфографического навыка на изучаемый язык).

Так, характерно употребление студентами по аналогии с рядом английских и русских слов звука [n] в устной речи и буквы «n» в письменной речи в итальянских словах, не требующих указанного звука при произнесении и не имеющих соответствующей буквы в написании, однако имеющих данную единицу в словах первично изученных языковых систем:

ит.	*trasporto* [tra'spɔrto]	*dimostrare* [dimo'strare]	*istituto* [isti'tuto]
англ.	*tra**n**sport* ['træ**n**spɔːt]	*demo**n**strate* ['demə**n**streɪt]	*i**n**stitute* ['ɪ**n**stɪtjuːt] / *i**n**stitution* [ɪ**n**stɪˈtjuːʃ(ə)n]
рус.	*тра**н**спорт* [тра́**н**спарт]	*демонстрировать* [д'има**н**стр'и́рават']	*и**н**ститут* [и**н**'ст'иту́т]
интерференция (ит.)	*tra**n**sporto* [tra**n**'spɔrto]	*dimo**n**strare* [dimo**n**'strare]	*i**n**stituto* [**in**sti'tuto]

Необходимо отметить также трудности, возникающие у обучающихся при постановке ударения в некоторых итальянских словах (в особенности в глаголах 3 л. мн. ч), поскольку орфоэпические системы итальянского, английского и русского языков имеют свободное ударение и не подчиняются общим правилам постановки ударений между языками, а часто даже внутри одного языка.

Отличительной характеристикой итальянского языка, порождающей в том числе его широко известную мелодичность, являются четко произносимые гласные, которые в большинстве случаев обладают смыслоразличительной функцией. Малый, однако существующий процент студентов, не следует правилам четкой артикуляции гласных, в связи с чем, например, глагол *v**o**l**e**re* ‘хотеть, желать’ может, вследствие отрицательной интерференции с русского языка (для которого характерна расслабленность артикуляции безударных гласных, не меняющая значение слова), преобразоваться в глагол *v**a**l**e**re* ‘стоить; иметь значение, вес’.

Отрицательная грамматическая интерференция проявляется в виде неиспользования артиклей там, где они необходимы, и их использования в случаях отсутствия необходимости. Так, в потоке речи, в уже составленном предложении вследствие трудности (которую студенты сами отмечают в ходе последующего анализа ошибок) одновременного удержания и мысли, и правильной грамматической конструкции, к названию города / страны, не требующих артикля, он может быть добавлен. Однако данная ошибка единична, поскольку она чаще всего нивелируется положительной интерференцией с английского языка, для которого также характерно наличие артиклей.

Положительная интерференция

Проанализировав случаи положительной интерференции в речи студентов, мы пришли к выводу, что она по своей природе в большей степени является **лексической**. Студенты старших курсов обладают богатым словарным запасом английского языка, и чем он богаче (в зависимости от успеваемости в овладении первым иностранным языком и понимания общих принципов функционирования языковых систем, умения видеть сходства и переносить ранее приобретенные навыки на новый язык там, где это не

противоречит правилам изучаемой языковой системы), тем больше положительное влияние первого иностранного языка на изучение итальянского языка. Прибегание к английскому словарному запасу продуктивно сказывается на закреплении итальянского, т. к., даже забыв слово, очень часто студенты его вспоминают при напоминании преподавателя о связи языков. Так, например, на занятии по теме «Молодежь», во время дискуссии о моральных ценностях, нами используются слова *vizi* ‘пороки’, *virtù* ‘добродетели’. Итальянские слова легко восстанавливаются, если забываются, при направлении мыслей студентов к английской лексике (англ. *vices* – ит. *vizi*; англ. *virtues* – ит. *virtù*).

В заключение считаем целесообразным подчеркнуть, что ключ к избежанию ряда ошибок – во внимании к интерференции. Преподавателю не следует недооценивать метапредметные связи при обучении студентов иностранному языку, однако важно и предотвратить формирование у них ложного убеждения о том, что языковые системы разных языков аналогичны, т. к. это остро противоречит реальному положению вещей.

Анализ допускаемых ошибок позволил сделать выводы об их нередкой связи с интерференционным влиянием усвоенных языковых систем. Данный факт можно методически использовать в продуктивном русле в ситуациях как положительной интерференции, поощряя построение верных логических связей; так и отрицательной интерференции, фиксируя случаи любого ее вида и классифицируя их в своего рода базу для дальнейшего предвидения, минимизации и искоренения типичных ошибок.

Понимание механизма взаимодействия изучаемых и изученных языков позволит вывести преподавание иностранного и, возможно, даже знание родного языка на качественно новый уровень.

Л. М. Лещёва, **Д. Кикинева**

ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ С НАИМЕНОВАНИЯМИ ОВОЩЕЙ И ФРУКТОВ В СОПОСТАВИТЕЛЬНОМ АСПЕКТЕ
(на материале английского и итальянского языка)

Сопоставительная фразеология, в последние десятилетия все чаще становящаяся объектом исследования лингвистов, ориентирована на выявление сходств и различий между фразеологизмами различных языков. В данном направлении можно выделить два основных подхода: исследование родственных языков и исследование разноструктурных языков, для которых степень генетического родства несущественна. Данная сопоставительная работа выполнялась в рамках первого направления на материале фразеологизмов английского и итальянского языков, принадлежащих к одной индоевропейской семье, но к разным группам: германской и романской соответственно.

Несмотря на отсутствие территориальной близости, английский и итальянский языки (а также породившая его латынь) и, конечно же, народы, говорящие на них, традиционно имели тесные и длительные контакты в истории своего развития, чему способствовали:

- Римское завоевание Британии 43–410 гг. н. э.;
- христианизация Британии, завершившаяся к концу VII века и ставшая причиной широкого распространения латыни особенно в церковной сфере где на ней велись службы, и в образовании, поскольку первые школы открывались при церквях для мальчиков-прихожан, где одним из главных предметов была латынь;
- период Возрождения (конец XV – начало XVII вв.) и Просвещения в Англии (XVII–XVIII вв.), характеризующиеся интенсивным заимствованием слов из латинского, французского и итальянского языков.

В свою очередь, после распада Римской империи и в ходе захвата ее территорий германскими племенами (варварами) в 439 г. образуется *Остготское королевство* со столицей в Равенне (территория современной Италии, включая Сицилию), просуществовавшее до 555 г., а в 568 г. на территории Западной Римской империи, главным образом, на севере современной Италии, возникло варварское *Лангобардское королевство,* сохранившееся до 70-х гг. VIII в. до завоевания его франками, что сказалось на языковой ситуации в этой части бывшей Римской империи.

Сочетание общих этимолого-лингвистических, исторических и культурных факторов, определяющих на протяжении многих веков развитие английского и итальянского языков, одних из важнейших языков Европы, не может, на наш взгляд, не отразиться на формировании общих характеристик их **фразеконов** – корпусов особых составных номинативных единиц, относительно устойчивых и готовых к употреблению. Сопоставительное исследование фразеологических единиц с общим ключевым номинативным компонентом в данных языках могло бы наглядно продемонстрировать общность и различие языковых систем и языковых картин мира, закрепленные в них общие и специфические ценности и ассоциации, тем самым визуализировать так называемую европейскую ментальность, или *la mentalité européenne,* следуя термину, предложенному французским лингвистом-компаративистом Антуаном Мейе (d’Antoine Meillet (1866–1936)), что стало главной **целью** нашей работы.

Нами были просмотрены авторитетные фразеологические словари и некоторые веб-сайты. Мы выбрали 54 английских ФЕ с компонентом, именующим овощи и фрукты, и 52 итальянских ФЕ. То есть количество искомых фразеологизмов в обоих языках оказалось примерно равным, в процентном соотношении это составляет 51 % и 49 % соответственно.

При этом, как показал анализ материала, в английском языке фразеологическая продуктивность компонента, именующего фрукты, оказалось более высокой, чем компонента, именующего овощи: 61 % и 39 % ФЕ соответственно. В итальянском же языке данные оказались иными. Фразеологи-

ческая продуктивность компонента, именующего фрукты, здесь оказалась, хоть и незначительно, но несколько ниже, чем компонента, именующего овощи: 46 % и 54 % ФЕ соответственно. Таким образом, если в английском языке источником фразеологизмов чаще становятся наименования фруктов (61 %), то в итальянском языке мы обнаружили только 46 % таких ФЕ, а в качестве прототипа какого-то признака во фразеологизмах здесь чаще выбираются овощи (54 % всех ФЕ).

Различается и количество наименований фруктов и овощей, выбранных в качестве составного компонента фразеологизмов, в анализируемых языках. В нашем материале общее количество наименований фруктов в английских ФЕ оказалось несколько выше, чем в итальянских ФЕ (ср.: 33 наименования, или 61 % в английском языке и 24 наименования, или 46 % в итальянском языке), в то время как названия овощей чаще используются в итальянских фразеологизмах, нежели в английских (ср. соответственно: 28 итальянских слов, или 54 % и 21 слово, или 39 %, именующее овощи, в английском языке).

Состав компонентов фразеологизмов, именующих овощи и фрукты, примерно одинаков. Однако склонность к фразеологизации каждого из них, определяемая количеством образованных с ними фразеологизмов, в разных языках оказалось различной.

Среди английских фразеологизмов наибольшей склонностью к фразеологизации обладает существительное *apple* ‘яблоко’ (12 фразеологических единиц, 37 %), напр., *Adam’s apple* ‘кадык’, *the apple of discord* ‘яблоко раздора’ (то, что порождает ссору) и т. д.). В итальянском же языке данную позицию занимает *pera* ‘груша’ (11 ФЕ, 41 %), например, *pera mezza* – досл. ‘половина груши’ – ‘вялый человек’, *cascare come una pera cotta* – досл. ‘падать, как увядшая груша’ – ‘1) влюбиться по уши; 2) валиться ото сна; 3) попасться на удочку’. Кроме данных примеров, в английском языке в качестве частотных прототипов выбираются существительные *cherry* ‘вишня’, *lemon* ‘лимон’, *banana* ‘банан’, а в итальянском – *mela* ‘яблоко’, *fragola* ‘клубника’, *pesca* ‘персик’. К примеру, *to be in cherry condition* – досл. ‘быть в состоянии вишни’, ‘быть в хорошем состоянии (долго храниться)’; *essere di mele cotte* – досл. ‘быть запеченными яблоками’ – ‘чувствовать себя слабым, вялым’ и т. д.

Различаются в анализируемых языках склонностью к фразеологизации и названия овощей.

При образовании английских фразеологизмов наибольшей продуктивностью среди группы слов, именующих овощи, обладает существительное *potato* ‘картофель’ (6 единиц, 29 %), например, *hot potato* – досл. ‘горячий картофель’, ‘щекотливая тема’, *a coach potato* – досл. ‘диванный картофель’ – ‘ленивый человек’ и т. д. А в итальянских ФЕ среди наименований овощей выделяется *cavolo* ‘капуста’ (6 единиц, 21 %), например, *come il cavolo a merenda* – досл. ‘как капуста на полдник’ – ‘некстати’, *cavolo riscaldato* – досл. ‘подогретая капуста’ – ‘приевшаяся истина’ и т. д. Наиболее частот-

ными наименованиями овощей в английском языке являются *carrot* ‘морковь’, *pea* ‘горох’, *ginger* ‘имбирь’, а в итальянском – *zucca* ‘тыква’, *patata* ‘картофель’, *rapa* ‘репа’, *cipolla* ‘лук’: *carrot and stick* – досл. ‘морковь и палка’ – ‘метод «кнута и пряника»’, *as like as two peas* – досл. ‘быть, как две горошины’ – ‘быть очень похожим’; *aver sale nella zucca* – досл. ‘иметь соль в тыкве’ – ‘умный, сообразительный’ и т. д.

С учетом анализа функционально-грамматических характеристик анализируемых ФЕ в двух языках важно отметить, что отобранные ФЕ в английском языке являются преимущественно субстантивными (52 %), т. е. функционально главным словом в них является существительное, например, *plum job* – досл. ‘сливовая работа’, ‘желанная работа’, *top banana* – досл. ‘высший банан’, ‘важная персона’, а в итальянском языке преобладают глагольные фразеологизмы (62 %), т. е. те, в которых главным словом является глагол, напр., *aver le pesche agli occhi* – досл. ‘иметь персики в глазах’, ‘иметь синяки под глазами’, *cavar sangue da una rapa* – досл. ‘выжимать кровь из репы’, ‘сделать невозможное’ и т. д.

Анализ функционально-коммуникативных характеристик исследуемых ФЕ показал, что в обоих языках их большинство составляют номинативные ФЕ, т. е. ФЕ, представленные в виде словосочетаний (81 % в обоих языках: 44 ед. в английском языке, 42 ед. в итальянском языке), а меньшинство – междометные ФЕ (2 % в обоих языках): *to buy a lemon* – досл. ‘купить лимон’ – ‘купить бесполезную вещь’; *alzare le mele* – досл. ‘поднять яблоки’ – ‘подняться, встать с места’. Достаточно широко распространены в обоих языках и коммуникативные фразеологизмы со структурой предложения (17 % в обоих языках, или по 9 поговорок и пословиц в обоих языках): *life is a bowl of cherries* – досл. ‘жизнь – это тарелка вишен’, т. е. ‘жизнь прекрасна’; *L’orso sogna le pere* – досл. ‘медведь мечтает о грушах’, т. е. ‘человек, которому чего-то не хватает, только об этом и думает’ (рус. экв. ‘голодной куме всё сыр на уме’).

Таким образом, результаты проведенного анализа фразеологизмов, именующих фрукты и овощи в неблизкородственных английском и итальянском языках, обнаруживают их серьезные лингвокультурологические расхождения, требующие более тщательного изучения.

О. В. Марченко

СЕМАНТИКО-СИНТАКСИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ВЫСКАЗЫВАНИЯ В СИТУАЦИИ ЧАСТИЧНОЙ ВЕРБАЛИЗАЦИИ КОММУНИКАТИВНОГО ЗАМЫСЛА

Процесс диалогического взаимодействия в силу его спонтанного и динамичного характера сопряжен с возникновением непредвиденных обстоятельств, которые приводят к появлению коммуникативных неудач, затрудне-

ний и других видов речевых сбоев. К ним также относится и ситуация отказа от реализации коммуникативного замысла (ОКЗ), которая заключается в том, что адресант сообщения принимает решение либо не совершать задуманное речевое действие, либо прервать вербализацию замысла.

В первом случае вербализация замысла полностью отсутствует, во втором – озвучивается лишь часть запланированного высказывания. При этом говорящий может прекращать вербализацию в разные моменты речи, в связи с чем фрагменты высказываний, отражающих частично вербализованный замысел, имеют разные структурно-синтаксические характеристики. В рамках данной работы был произведен их анализ в рамках базовой классификации предложений по структурному признаку.

1. Фрагмент простого предложения.

В случаях, когда высказывание является фрагментом простого предложения, его структура может быть весьма разнообразна. Так, могут быть представлены следующие варианты синтаксических реализаций: группа подлежащего либо его компоненты, группа сказуемого либо его компоненты, детерминанты разных типов:

Этот ключ*… Варанкин выразительно умолк. Слышно стало, как громко, с клекотом в горле, всхрапывает у двери пьяный курсант* (Л. Юзефович «Казароза»; НКРЯ) – в данном контексте в высказывании вербализована только группа подлежащего.

При этом наиболее типичными, по нашим наблюдениям, оказываются комбинации названных вариантов, ср. комбинацию «подлежащее + фрагмент группы сказуемого»:

– Черт возьми, – сказала она как-то неожиданно глухо. – ***А ты такой****… – и прервалась на полуслове, будто дверью хлопнула перед носом* (Д. Гуцко «Осенний человек»; НКРЯ).

– «детерминант + компонент группы сказуемого»:

У нас на фронте таких*… Он хотел сказать, что у них на фронте таких художников и вправду расстреливали, но, подумав, не вспомнил, чтоб на фронте были такие художники* (В. Войнович «Монументальная пропаганда»; НКРЯ).

2. Фрагмент сложного предложения

2.1. Фрагмент сложносочиненного предложения

Говорящий также может прерывать вербализацию высказывания, представляющего собой сложносочиненное предложение:

– ***Но вы женаты, а Новый год****… – начала было она, полагая этот праздник семейным* (К. Сурикова «C’est la vie»; НКРЯ).

2.2. Фрагмент сложноподчиненного предложения

В свою очередь здесь возможны два варианта реализации высказываний, а именно может быть вербализована главная или придаточная часть предложения.

2.2.1. Вербализована главная часть

Так, в высказывании может быть вербализовано только главное предложение:

– … ***Да он рад небось, что***…

Она осеклась, поняв, что сказала лишнее (А. Берсенева «Возраст третьей любви»; НКРЯ).

Кроме того, нередко за главной частью следует фрагмент придаточного предложения:

– Ну, скажем, это вовсе не место. ***Можно сказать, что это ре...***

Я осёкся. Да, подумал я, вот куда он клонит (В. Пелевин «Чапаев и пустота»; НКРЯ).

2.2.2. Вербализована придаточная часть

Незавершенное высказывание также может состоять из полностью вербализованной придаточной части и фрагмента главного предложения или без него:

– ***А когда с вечными двигателями пришли****… – начал было один и намертво замолк* (А. Эппель «Чреватая идея»; НКРЯ).

3. Двойственная интерпретация структуры высказывания

Стоит отметить, что в силу незавершенности высказывания и отсутствия в нем важных компонентов, прямо указывающих на его структуру, в ряде случаев довольно проблематично однозначно отнести некоторые контексты к той или иной группе.

В примере ниже вербализованную часть высказывания можно рассматривать и как частицу, и как подлежащее:

Это*… – Он осекся, встретившись с ее радостной улыбкой* (И. Ефремов «Туманность Андромеды»; НКРЯ).

С аналогичной трудностью можно столкнуться при интерпретации высказываний, где вербализованный фрагмент может быть как вводной конструкцией, так и главной частью сложноподчиненного предложения:

– ***Мне казалось****… – начал Саул, но тут же замолчал и полез в люк* (А. Стругацкий, Б. Стругацкий «Попытка к бегству»; НКРЯ).

4. Синтаксическая идентификация высказывания невозможна

Данная группа охватывает высказывания, которые содержат слова, не являющиеся членами предложения. К ним относятся слова служебных частей речи (союзы, предлоги, частицы) и междометия:

*– **А**… – начал было он.*

Но врач уже протягивал ему рецепт: – Попросите, пожалуйста, следующего (А. Инин «Всадников без головы»; НКРЯ) – частица;

– Сама не знаю… – Она покачала головой. – Скорее нет. По-моему, это Катька так… фантазировала… для романтики. ***Но****… – Она неожиданно умолкла* (В. Белоусова «Жил на свете рыцарь бедный»; НКРЯ) – союз;

– ***Мгм****… – начал было Быков, но осекся и больше расспрашивать не стал* (А. Стругацкий, Б. Стругацкий «Страна багровых туч»; НКРЯ) – междометие;

а также компоненты, которые, будучи выраженными знаменательными частями речи, тем не менее не имеют грамматической связи с предложением, в частности вводные слова или конструкции и обращения:

– ... ***А во-вторых***... – *и осеклась. Вспыльчивая обида за жениха прозвучала в ее словах; ей казалось, что в Заварихине она защищает свое право на счастье* (Л. Леонов «Вор»; НКРЯ);

– ***Катя***... – *Он хотел посоветоваться с ней, но взглянул в большие испуганные глаза и осекся. Все в жене сегодня раздражало его: и робкий голос, и испуганный взгляд, и бесшумная походка* (Г. Николаева «Битва в пути»; НКРЯ).

Таким образом, вербализованный фрагмент замысла может иметь различную синтаксическую структуру, при этом однозначная идентификация далеко не всегда возможна. Изучение данного аспекта представляется важным для выявления возможности реконструкции нереализованного замысла собеседником и установления путей развития диалогического общения в ситуации ОКЗ.

Д. И. Новик

СЕМАНТИКА И ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ ПЕРИФЕРИЙНЫХ ПОСЕССИВНЫХ КОНСТРУКЦИЙ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ДИСКУРСЕ
(на материале немецкого и белорусского языков)

Категория *посессивности* является языковой универсалией, в семантику которой входит широкий круг отношений обладания, принадлежности, в том числе отношение части и целого. Понимание категории посессивности затрудняется по причине неразграничения смыслов «владеть», «иметь при себе» и грамматической посессивности, а также в целом сложности определения лингвистически релевантной посессивности. О семантической близости исследуемых отношений свидетельствует то, что в разных языках используется одно формальное средство для обозначения отношения собственности, отношения части к целому, межличностных отношений и отношений агентивности.

В ходе анализа художественных текстов на немецком и белорусском языках было установлено, что наиболее частотными средствами выражения атрибутивной посессивности в обоих языках являются притяжательное местоимение и приименный генитив (более 70 % примеров). Особый интерес представляют периферийные средства выражения посессивности, на выбор которых влияет ряд факторов: характеристика посессора, тип объекта обладания, однозначность интерпретации, авторский стиль.

Синонимичной для сочетаний с притяжательными местоимениями является **конструкция с посессивным дативом**. Данное средство в текстах

на обоих языках используется с глаголами, обозначающими некоторое физическое воздействие (*klopfen* ‘похлопать, постучать’, *zuschnüren* ‘сжать’, *пагладзіць*, *закрыць*), в то время как посессор выражен посессивным дативом:

(1) *Jetzt will ich* ***mir die Finger*** *waschen gehen.*

(2) *Мокры ліст вяргіні з ліслівай абыякавасцю пагладзіў* ***яму шчаку***.

Значение посессивности может выражаться в рамках одного слова. В обоих языках нами были зафиксированы сложные прилагательные, образованные от лексем, обозначающих части тела и дополненные определением (*цемнавокі*, *цёмнавалосы*, *braunhaarig*, *dunkelhaarig*):

(3) *«Oder …», wollte ich zaghaft wieder vorschlagen, aber ein kleines* ***dunkelhaariges Mädchen*** *kam jetzt eifrig jene kleine Treppe herauf.*

(4) *Куртаты Джэк ускінуўся быў брахаць, але адразу стаў і з цікавасцю пачаў разглядаць* ***цемнавокую*** *асмужаную* ***дзяўчыну***, *якая стаяла на сцежцы*.

В немецком языке особый интерес представляют сложные существительные, при этом основу таких существительных могут составлять не только лексемы, обозначающие части тела. Так, сложные существительные могут быть образованы от лексем, обозначающих:

1) объект обладания, который относится к внутреннему микромиру человека (*Soldatenstimme, Männerstimme*);

2) действия, которые осуществляет посессор, а также результаты, продукты этих действий (*Sonnenstrahlen, Frauenlachen*);

3) отчуждаемые объекты обладания (*Cafehausbesitzer*).

В свою очередь, в белорусском языке некоторые относительные прилагательные могут также выражать посессивные отношения (*мужчынскі, жаночы, дзявочы*).

Во многих примерах с относительными прилагательными и сложными существительными наблюдается сближение отношений посессивности с качественностью, вплоть до полной утраты притяжательности. Основываясь на анализе контекста, мы можем утверждать, что в зафиксированных примерах есть четкая соотнесенность с посессором и отношения притяжательности сохранены:

(5) *Ганна і Ірына. Два бакі адвечнага, прага якога заўсёды жыве ў* ***мужчынскім сэрцы***.

В данном примере речь идет о главном герое художественного произведения, т. е. посессор однозначно определен. Кроме собственно отношения принадлежности относительное прилагательное, на наш взгляд, выражает и качество объекта обладания. *Мужчынскае сэрца* – значит благородное, трепетное сердце. Замена же данной конструкции на конструкцию с генитивом (*сэрца мужчыны* / *сэрца Андрэя*) или с притяжательным местоимением (*яго сэрца*) приведет к утрате имплицитных характеристик.

В посессивных конструкциях со значением ‘межличностные отношения’ и конструкциях, содержащих лексемы, называющие внутренние органы и части тела, одним из средств выражения атрибутивной посессивности

в обоих исследуемых языках было выделено указательное местоимение, а также определенный артикль в немецком языке. Основным условием употребления данных средств является упоминание посессора в контексте непосредственно перед посессивной конструкцией:

(6) *Und ehe* ***sie*** *es verhindern konnte, hatte ich* ***diese*** *kleine* ***Hand*** *geküßt*.

Все вышеописанные средства выражения атрибутивной посессивности были использованы непосредственно в конструкции с именем посессора, либо посессор был известен ранее из контекста. В ходе анализа произведений нами были отмечены конструкции, в которых четко выражены посессивные отношения, но посессор неизвестен либо неважен. Так, например, в белорусском языке для обозначения неизвестного посессора было использовано неопределенное местоимение *чыйсці*:

(7) *На руцэ ў чалавека, як плашч Апалона Бельведэрскага, вісела* ***чыёсьці паліто***.

(8) ***Чыясь рука*** *лягла Андрэю на плячо*.

В примере 7 посессор не важен, автор описывает творческий беспорядок в одной из квартир, где собираются художники. В данном примере указание на неопределенного посессора можно опустить (ср.: *На руцэ ў чалавека, як плашч Апалона Бельведэрскага, вісела* ***паліто***), однако, вероятно, для создания атмосферы хаоса, где многие вещи принадлежат разным людям и невозможно понять, кому что принадлежит, автор все же использует такой вариант посессивной конструкции. В примере 8 посессор появляется неожиданно, он неизвестен лирическому герою, в этом случае указание на посессора необходимо, т. к. без неопределенного местоимения *чыясь* невозможно будет интерпретировать, чья это *рука* и какое она имеет отношение к ситуации.

Отдельного внимания заслуживают средства выражения отрицательной принадлежности (необладания). Нами были зафиксированы конструкции с суффиксом *-los* в немецком языке и приставкой *без-* в белорусском:

(9) *Wieder ein paar Häuser, und gegenüber, lang und* ***fensterlos****, die düstere Fabrikmauer wie eine Barriere ins Reich der Trostlosigkeit*.

(10) *Або, можа, таму, што ён* ***бяскрылы паэт****?*.

Употребление частей тела, которые являются неотчуждаемыми объектами обладания, в конструкциях с отрицательной принадлежностью имеет, как правило, метафорическое значение (например, *он безголовый, бессердечный*), как в примере 10. И, хотя крылья не являются частью тела человека, для человека творческого это имеет большое значение, они символизируют полет мысли, одухотворенности. *Бяскрылы* же наделяет поэта противоположными характеристиками: без таланта, не может поймать вдохновение, бездарный.

Таким образом, проведенный анализ периферийных средств выражения атрибутивной посессивности доказывает, что данная категория не ограничивается отношениями обладания и принадлежности, а включает в себя ряд иных частных отношений, которые могут быть сведены к одному общему отношению: распространению одного объекта (посессора) на другой (обладаемое).

Е. Ю. Садовская

О СТАТУСНЫХ ХАРАКТЕРИСТИКАХ УЧАСТНИКОВ МЕЖПОКОЛЕНЧЕСКОГО ДИСКУРСА

Взаимодействие в рамках межпоколенческого общения подразумевает, что адресант и адресат принадлежат к разным поколениям. Различие базируется на хронологическом порядке следования поколений; одно из участвующих в общении поколений старше, чем второе, что порождает иерархию в вербальном межпоколенческом взаимодействии. В подобной вертикальной структуре поколение адресанта может быть как старшим по отношению к поколению адресата, так и наоборот.

Американский психотерапевт Джей Хейли, изучавший иерархические взаимоотношения, считал, что иерархия присутствует в любой социальной группе (например, рабочем коллективе или семье). Иерархия подразумевает разницу в статусе и в порядке взаимодействия, а также обуславливает степень влияния одного участника коммуникации на другого, т. е. иерархия проясняет вид взаимоотношений между коммуникантами и устраняет возможные противоречия. В иерархической парадигме находят отражение борьба за власть, неравномерное распределение полномочий и обязанностей в социальной группе, что справедливо и для взаимодействия разных поколений.

Вместе с тем межпоколенческое взаимодействие представляет собой сложный феномен, который является двунаправленным и может быть ориентирован как на борьбу (за власть, право самовыражения, свое место в жизни), так и на сотрудничество (передача ценностей и сохранение культурного наследия). Это детерминируется непосредственной целью межпоколенческого взаимодействия. И. Л. Чищева в статье «Категория «Взаимодействие» в философско-педагогическом контексте» выделяет два вида взаимодействия: непротиворечивый вид взаимодействия, направленный на совместное развитие и поддержку друг друга (преемственность поколений как олицетворение связи различных поколенческих когорт), и вид взаимодействия, подразумевающий противоречие и противодействие (протест против устаревших представлений и внедрение новаций).

Обращение к эмпирическому материалу (фрагменты из Национального корпуса русского языка, платформа Google Books) позволяет увидеть ряд особенностей межпоколенческого взаимодействия, прежде всего, представленность четко обозначенной иерархии. Межпоколенческие интеракции выстраиваются по вертикальной схеме, которая может быть представлена в двух вариантах:

а) обращение старшего поколения к младшему поколению (сверху – вниз);

б) обращение младшего поколения к старшему поколению (снизу – вверх).

Инициаторами взаимодействия могут выступать как представители старшего, так и младшего поколений. Обращение старшего поколения к младшему можно продемонстрировать на следующем примере:

– Ну почему, почему ***вы*** *такие циники,* ***ваше поколение****? Не слушаетесь, не поддаетесь! Сколько я своего сына уже кодировала – ни в какую! Упорствует, таблеток пить не хочет!* (Игорь Мартынов. Это наша с тобой абстиненция (1997) // «Столица», 18.03.1997)

Обращение младшего поколения к старшему выстраивается по аналогичной схеме:

– Поехали, отец. Ничего хорошего ***тебя*** *тут не ждет, поверь мне. Я моложе* ***тебя****, вижу зорче, без предрассудков, в которых увязло* ***твое поколение*** (И. П. Штемлер, В. С. Шефнер. Сестра печали, 1995).

Противопоставление и различный иерархический статус демонстрируются на уровне использования личных и притяжательных местоимений и существительных (*вы*, *тебя*, *ваше поколение*, *твое поколение*).

Характер взаимодействия в представленных примерах – конфликтный, манифестирующий различие в ценностях и взглядах на жизнь (реализуется посредством использования эмоционально-окрашенной лексики (*циники*) и экспрессивных синтаксических конструкций, выражающих эмоциональное отношение адресанта (*ну почему*, *почему вы такие циники* – риторический вопрос и повтор), сравнение (*моложе*, *вижу зорче*), оценочную характеристику моральных и этических качеств (*без предрассудков*)).

Представитель поколения-адресанта пытается воздействовать на адресата – представителя иного поколения и «включить» его в мыслительную деятельность через прямое обращение (*вы*, *ваше поколение*, *отец*), использование риторических вопросов (*ну почему*, *почему вы такие*…), выражение неудовлетворенностью сложившейся ситуацией (*не слушаетесь*, *не поддаетесь*) и оценки предшествующего поведения поколения-адресата (*твое поколение увязло* в рамках традиционной оценочной шкалы «хорошо» / «плохо»).

Воздействие с целью убеждения носит эмоциональный характер (*поверь мне*) и не подкрепляется аргументами немедленно; адресант предполагает, что существующий уровень взаимоотношений подразумевает определенную степень доверия (но недостаточную, т. к. адресату приходится прибегать к убеждению) и отсутствие возражений со стороны адресата. Подобное воздействие используется для выстраивания более доверительных отношений в связи с далее следующим созданием возможного негативного сценария развития событий в виде имплицитно выраженной угрозы для благосостояния и / или здоровья адресата (*ничего хорошего тебя тут не ждет*). Следующее далее убеждение носит рациональный характер и базируется на аргументах, обладающих ценностью для говорящего, – его понимании ситуации, которая кажется ему более правильной по сравнению с пониманием ситуации адресатом (посредством использования метафоры *я вижу зорче*). В данном случае сын использует логику перехода от эмоционального убеждения к обоснованию, пытаясь закрепить свою не в полной мере

закрепленную властную позицию – как старший в иерархии в ситуации общения (говорящий), но младший по статусу в обычной жизни (более низкое место в иерархической семейной системе). Подтверждением также является «тональность» взаимодействия, направленная на подчеркивание физических характеристик, связанных с возрастом: молодые, как правило, более активны, энергичны, лучше видят и слышат, открыты новому, отказываются от устаревших взглядов (утверждения *я моложе*, *вижу зорче*, *без предрассудков*). Подобная детализация при озвучании характеристик адресата призвана обеспечить более высокую степень убедительности предлагаемых им аргументов. Таким образом, адресант пытается воздействовать на интеллектуальные и эмоциональные процессы адресата, чтобы те (процессы) заставили адресата совершить какое-либо действие, нужное адресанту (в данном примере – согласиться уехать с сыном).

Данный фрагмент эксплицирует еще одну яркую особенность межпоколенческого взаимодействия, обусловленную иерархическими различиями (старший – младший) и асимметричностью взаимодействия и давно известную проблему поколений, понимаемую как борьба младших поколений против старших, когда младшие пытаются противопоставить новые знания и способы созерцания старым (Философский энциклопедический словарь), и практически имманентно встроенную в межпоколенческое общение.

Подобный формат общения иллюстрирует характеристики русской культуры, описанные И. А. Стерниным и К. М. Шилихоной, указывающих на заметно выраженное стремление русских оказывать воздействие как на взгляды, так и на поведение собеседников; в процессе подобного воздействия адресант нарушает принцип кооперации, а отношения приобретают асимметричный характер.

Таким образом, представленность различающихся по статусу коммуникантов (старший и младший), иерархически вертикально выстроенный процесс общения (сверху – вниз и снизу – вверх), стремление воздействовать на взгляды и поведение друг друга, обусловленное проблемой поколений вкупе с особенностями русской культуры, являются отличительными характеристиками диалогов в рамках межпоколенческого дискурса.

А. В. Сытько

ДЕИНТЕНСИФИКАЦИЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ ЗНАЧИМОСТИ СООБЩЕНИЯ
(на примере деонтических перформативов)

Цель работы – выявление средств и способов снижения информационной значимости сообщения, вводимого деонтическим перформативом на материале русского и немецкого языков. Материалом послужили содержащие деонтические конструкции контексты, полученные путем сплошной выборки

из корпусов национальных языков: Национального корпуса русского языка (НКРЯ) и справочного подкорпуса (охватывающего материал 1900–2010 гг.) в цифровом словаре немецкого языка (DWDS).

Под *деонтическим перформативом* понимается модальная конструкция с составным глагольным сказуемым, включающая в себя деонтический предикат (в русском языке *обязан*, *должен*, *нужно*, *надо*, *необходимо*, *вынужден*, *следует*, *приходится*, *нельзя не*, *не могу не*, *считаю своим долгом*, *считаю необходимым*, в немецком языке *man muss*, *ich muss*) и коммуникативный глагол, который подчинен модальному слову.

Важной функциональной характеристикой деонтического перформатива является маркирование информации, представленной пропозицией смыслового глагола в придаточном изъяснительном, как или главной, или второстепенной. Информационная значимость может базироваться как на важности фактологических данных, так и на оценке, как правило, негативной. Ср.:

Что касается абсолютных показателей, то ***я должен сказать***, ***что*** *в прошлом году это было 29,7 млрд долларов* (В. В. Путин. Выступление на пресс-конференции по итогам переговоров с С. Берлускони // Дипломатический вестник, 25 мая 2004).

Ich muss sagen, ***dass*** *ich* ***eine sehr schwierige Zeit*** *hatte, weil mein Sohn vor zwei Monaten gestorben ist* (Die Zeit, 20.04.2015 (online)) ‘Я должен сказать, что у меня было очень тяжелое время, потому что два месяца назад умер мой сын’.

Вводимая перфомативом информация используется в аргументативных целях для обозначения того, почему должно быть принято решение и совершены определенные действия. Деонтическая семантика высказывания подчеркивает пользу от речевого действия, которое позволяет обратить внимание на существенность аргумента.

Деонтический перформатив благодаря семантике модального предиката (*не могу иначе*) сам по себе является экспликатором важности последующего сообщения, при этом ключевую роль в реализации данной функции играют смысловые глаголы. Отметим, что большинство коммуникативных глаголов являются «нейтральными маркерами» значимости информации (ср. *сказать / sagen / aussprechen*, *сообщить*, *отметить*, *заметить / bemerken*). Однако, исходя из своих прагматических целей, для эффективного воздействия на слушающего, говорящий может изменять, усиливать или ослаблять значимость сообщения, вводимого деонтическим перформативом, варьируя наполнение конструкции.

Ослабление информационной значимости фиксируется в деонтических перформативах благодаря коммуникативным глаголам, указывающим на второстепенность информации (*упомянуть* ‘бегло, вскользь коснуться чего-л., сообщить о чем-л.’, *коснуться / erwähnen*): *я должен упомянуть, что …* ; *к тому же надо добавить, что …* .

Такие факультативные компоненты, указывающие на добавочный характер вводимой пропозиции, как *к слову, попутно, мимоходом, впрочем, между*

прочим / nebenbei, *кстати / übrigens*, снижая значимость сообщения, говорят о том, что пропозиция не мотивирована непосредственным предтекстом, но уместна в рамках заданного ранее контекста или ситуации. Например:

Должен, ***впрочем***, ***сказать***, *что танцевал я плохо …* (А. А. Татищев. Земли и люди: В гуще переселенческого движения, 1906–1921).

Говоря об освещении сцены, ***необходимо попутно сказать*** *и об освещении уборных. Очень важно, чтобы свет в уборных был сильный…* (Ю. Писаренко. Хрестоматия актера: Сборник, 1930).

Übrigens muss man einmal darauf hinweisen*, dass die Länder mit der Verfassungsänderung von 1992 die Möglichkeit bekommen haben, Gesetzgebungskompetenzen zurückzuholen* (Der Tagesspiegel, 09.06.2004). ‘Между прочим, следует отметить, что конституционная поправка 1992 г. дала федеральным землям возможность восстановить законодательные полномочия’.

Деинтенсифицирующую функцию в составе деонтической конструкции с коммуникативным глаголом выполняют словосочетания, характеризующие незначительность информации: *пару слов*, *маленькую реплику*, *буквально два слова / ein paar Worte*, *(mal) zwischendurch eine Kleinigkeit*, а также ограничительные частицы *только / nur* (*я должен* ***только*** *сказать, что … / ich muss* ***nur*** *sagen*, *dass…*). В русском языке указанные маркеры фиксируются в корпусе только в сочетании с модальными показателями *должен* и *надо*:

Должен сказать два слова *в защиту вгиковских рекрутов. Не всех их задержал Московский военный округ, остальные попали на фронт* (Ю. М. Нагибин. О Галиче – что помнится, 1994).

Ich muss ein paar Worte sagen *zur Verteidigung der Zensoren…* (Die Zeit, 21.03.1969, № 12) ‘Я должен сказать несколько слов в защиту цензоров…’.

Verzeihen Sie, ***ich muss*** *mal* ***zwischendurch eine Kleinigkeit sagen****, weil Sie von Filmen sprachen: Es findet jetzt in der DDR ein Dokumentarfilm-Festival statt mit angeblich außerordentlich wichtigen und aufregenden Diskussionen* (Das Literarische Quartett, 30.11.1989) ‘Извините, я должен кое-что сказать, потому что вы говорили о фильмах: сейчас в ГДР проходит фестиваль документального кино с якобы чрезвычайно важными и захватывающими дискуссиями’.

Снижению информационной значимости способствуют также различные маркеры уступительности:

Хотя надо сказать*, что природа тогдашней Москвы была намного разнообразней, чем сейчас* (И. К. Архипова. Музыка жизни, 1996).

Таким образом, в деинтенсификации информационной значимости, т. е. в маркировании информации как второстепенной, участвует как самостоятельно, так и в комбинации коммуникативный глагол (определенные ментальные иллокутивы) и такие факультативные компоненты, как маркеры добавочного характера информации и ее незначительности, ограничительные лексемы, единицы уступительности. При этом в русском языке в конструкциях с деинтенсификаторами важности сообщения используются только нейтральные деонтические предикаты *должен*, *надо*, *нужно*.

А. Н. Угринович

ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ СИНТАКСИЧЕСКИХ СРЕДСТВ ДЛЯ ВЫРАЖЕНИЯ ОТНОШЕНИЙ НЕРАВЕНСТВА В РУССКОМ ЯЗЫКЕ
(на материале текстов из СМИ Российской Федерации)

Для описания различных языковых категорий оптимальным представляется использование функционального подхода, позволяющего определить характер функционирования языковых единиц с позиции «от функции к средствам». В рамках данного подхода возможно выделение и детальное изучение семантической категории *компаративности*, под которой понимается система морфологических, лексических, словообразовательных и синтаксических средств языка, объединенных общностью выполняемой ими семантической функции, состоящей в выражении отношений равенства / неравенства сопоставляемых объектов или явлений, степени проявления качества, интенсивности признака, характеризующего данный объект или явление. Онтологическим основанием для выделения категории компаративности является логическая операция сравнения, в ходе которой проявляются объективно существующие отношения между сопоставляемыми объектами окружающей действительности, такие как сходство, пропорциональность, тождество, различие и противоположность. Данные типы отношений находят свою языковою реализацию через включение в состав компаративных отношений равенства и неравенства категории компаративности. Отношения равенства предполагают полное или частичное совпадение признака сравниваемых предметов, соответственно подразделяясь на отношения сходства, пропорциональности и тождества. В составе отношений неравенства выделяются отношения различия и противоположности, которые указывают на различную степень проявления признака сравниваемых предметов.

Отдельный интерес представляет характер функционирования разноуровневых средств категории компаративности для выражения сравнительных отношений равенства и неравенства и их подтипов в средствах массовой информации. В качестве материала для исследования были отобраны комментарии и репортажи из ведущих онлайн-газет РФ, в частности «КП», «АиФ», «Ведомости», «Известия» и др.

В ходе анализа были установлены количественные и частотные показатели употребления средств синтаксического уровня для выражения сравнительных отношений неравенства с общим объемом выборки в 354 микроконтекста.

К наиболее частотным синтаксическим средствам для передачи отношений различия относятся:

– сравнительные обороты со **сравнительной степенью прилагательного / наречия** и с союзами *чем* и *нежели*: *Все одеяние, наверное, тяжелее, чем доспехи у рыцарей в средние века* (КП, 06.11.2020). *«Честно говоря, звонки родственников за все эти дни достали гораздо больше, чем землетрясение», – сказал один из пассажиров* (РИА, 17.03.2011).

Словосочетания с предлогами *в отличие от*, *в сравнении с*: *Но, с другой стороны, ясно, что Макрон, в отличие от Путина, будет вести этот диалог, в общем-то, со связанными руками* (РИА, 07.02.2022). *Однако в отличие от американок и европеек, среди которых табак теряет популярность, россиянки стали курить больше* (Известия, 19.07.2022).

К наименее частотным средствам для выражения различия относится сравнительное придаточное предложение с союзом *чем*: *Все эти факторы, по мнению экспертов, сделали Игры куда менее значимым мировым событием, чем они были еще 15 лет назад* (Газета, 05.02.2022).

Далее была проанализирована частотность употребления средств для выражения отношений противоположности. К наиболее частотным средствам синтаксического уровня относятся:

– сложносочиненные сопоставительные предложения с союзами *а*, *но*: *Надеяться можно на лучшее, но готовиться нужно к худшему* (Известия, 18.08.2022). *Только сербы забивали португальцам сами, а хорваты – при нашей помощи* (Известия, 19.11.2021).

Менее употребительным средством выражения противоположности является бессоюзное сложное предложение: *Ну, да, кому война – кому мать родная* (КП, 23.02.2020).

Также реже в выборке представлены словосочетания с предлогом *вопреки* и сложные предложения с союзами *в то время как*, *между тем как*, *пока*: *Вопреки скептическим прогнозам ряда комментаторов предложения Москвы не были восприняты и публично расценены Вашингтоном как заведомо неприемлемые* (Известия, 21.12.2021). *Пока сборная России только собирает чемоданы, на арене для фигурного катания вовсю тренируются иностранцы* (Известия, 01.02.2022).

В заключение на основании проведенного анализа можно предположить, что характер функционирования и частотность распространения отдельных синтаксических средств категории компаративности для выражения сравнительных отношений неравенства могут быть связаны с критериями, выделяемыми в медиаведении, для отбора новостных тематик. Так, для создания эффекта «негативности» могут использоваться сравнительные обороты и придаточное сравнительное с союзом *чем*, эксплицирующие различные признаки сравниваемых действий, ситуаций и объектов. Словосочетания с предлогами *в отличие от*, *в сравнении с*, *вопреки* могут подчеркивать «повышенную конфликтность ситуации». Выделяемый немецким исследователем М. Райтером критерий «драматичность и нарушение естественного хода событий» может быть достигнут при помощи сложных сопоставительных предложений с союзами *а*, *но*, а также бессоюзных предложений.

С целью большей достоверности предполагаемых результатов представляется необходимым сравнить функционирование средств категории компаративности для выражения сравнительных отношений равенства и неравенства и их подтипов также на лексическом, словообразовательном и морфологическом уровне в различных лингвокультурах.

Е. Г. Устименко

ГЛАГОЛЫ ПЕРЕМЕЩЕНИЯ С СЕМОЙ ‘НАПРАВЛЕНИЕ’ В РУССКОМ И НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКАХ: КОЛИЧЕСТВЕННЫЙ АСПЕКТ

Одними из ядерных средств репрезентации перемещения в пространстве выступают глаголы. В русском и немецком языках с помощью глаголов обозначается перемещение в 6 основных направлениях: вверх (*взбежать, emporfliegen* ‘взлетать’) / вниз (*сползти, herabfließen* ‘стекать, течь вниз’), вперед (*продвинуться, vorschnellen* ‘рвануться вперед’) / назад (*пятиться, zurückrennen* ‘мчаться назад’), внутрь (*вомчаться, eintreten* ‘входить’) / наружу (*выйти, herausgehen* ‘выходить’).

В докладе представлены результаты количественного анализа глаголов перемещения, в семантике которых содержится информация о названных направлениях в сравниваемых языках. Исследуемые глагольные единицы в их первом значении отобраны методом сплошной выборки из Большого академического словаря русского языка под редакцией К. С. Горбачевича, Малого академического словаря русского языка под редакцией А. П. Евгеньевой и толкового словаря Duden online в немецком языке. Выборка составила 260 единиц для русского языка и 529 для немецкого.

Количественная асимметрия исследуемых глаголов в русском и немецком языках связана со структурной спецификой данных языков. В немецком языке значение направления перемещения преимущественно образуется с помощью приставок, в русском языке, наряду с префиксацией, для обозначения направления используются глагольно-наречные конструкции (ср. *vorgehen* и *идти вперед, zurückfliegen* и *лететь обратно*). Кроме того, в немецком языке словообразовательными средствами производных глаголов с семой ‘направление’ являются отнаречные дейктические форманты, выражающие перемещение от говорящего либо к говорящему (***hinauf****gehen* ‘всходить, подниматься’, ***hinauf****klettern* ‘взбираться’, ***herunter****laufen* ‘сбегать’, ***herein****treten* ‘входить (куда-либо)’ и др.).

Количественное соотношение глаголов перемещения, обозначающих направления вверх / вниз, вперед / назад, внутрь / наружу в русском и немецком языках, в обобщенном виде представлено в таблице.

Количественное соотношение глаголов перемещения с семой ‘направление’ в сравниваемых языках

Структура	Направление перемещения											
	вверх		вниз		вперед		назад		внутрь		наружу	
	РЯ	НЯ	РЯ	НЯ	РЯ	НЯ	РЯ	НЯ	РЯ	НЯ	РЯ	НЯ
бесприставочные	2	5	38	21	–	–	2	1	2	2	1	–
приставочные	35	62	43	50	6	33	6	32	67	16	58	18
с дейктиками *hin-* / *her-*		41		101		–		–		68		79
Всего	**37**	**108**	**81**	**172**	**6**	**33**	**8**	**33**	**69**	**86**	**59**	**97**

Как следует из таблицы, в обоих языках количественно наименее представлена группа глаголов, обозначающих перемещение вперед / назад. В русском языке выявлено 6 глаголов со значением перемещения вперед и 8 глаголов – со значением перемещения назад. В немецком языке зафиксировано по 33 глагола, обозначающих данные направления. Такое небольшое количество лексем, содержащих в семантике направления вперед / назад, обусловлено тем, что естественное перемещение человека осуществляется по направлению вперед и представляет собой норму, которая не требует вербализации. Перемещение назад, соответственно, связано с отклонением от нормы (субъект перемещается в направлении, противоположном своей ингерентной ориентации, либо в обратном направлении), оно осуществляется при специфичных условиях и не находит детального членения в языке.

Перемещение по направлениям вверх / вниз определяется силой гравитации. Сила тяжести каузирует перемещение вниз, что отражается в виде большего разнообразия глаголов, обозначающих это направление: 81 глагол в русском языке и 172 глагола в немецком языке. Перемещение вверх связано с преодолением данной силы; его обозначению служат 37 vs. 108 глаголов в русском и немецком языках соответственно.

Перемещение внутрь / наружу связано с нахождением субъекта / объекта внутри «контейнера» или вне его. Языковое членение перемещения по данным направлениям в сравниваемых языках является достаточно детальным: 69 глаголов, обозначающих перемещение внутрь, vs. 59 глаголов, обозначающих перемещение наружу в русском языке, и 86 глаголов со значением перемещения внутрь vs. 97 глаголов со значением перемещения наружу в немецком языке.

Перемещение в четырех из шести анализируемых пространственных направлений (вверх, вниз, вперед, назад) связано с объективными факторами (сила тяжести, строение человеческого тела), в двух (внутрь, наружу) – с опытом жизнедеятельности человека (приписывание пространственным объектам либо участкам свойств контейнера, создание таковых). Полученные количественные данные о вербализации перемещения в рассматриваемых направлениях позволяют сделать вывод об их различной релевантности для деятельностного опыта человека.

Ю. Ю. Чернявская

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА КАК ВЫРАЖЕНИЕ ИСПАНСКОГО НАЦИОНАЛЬНОГО ХАРАКТЕРА

В современном мире все большее значение приобретает изучение национальных характеров. Это представляет особую необходимость в рамках эффективного межкультурного взаимодействия и международного общения. Однако следует помнить, что национальный характер не является неким «золотым ключиком», которым можно открыть дверь в любую культуру. Как

и в случае с человеком, характер народа проявляется только в опосредованном виде: чтобы понять его, нужно долгое и близкое знакомство, терпение и изучение истории народа, традиций, привычек и особенностей культурного развития.

Не подлежит сомнению тот факт, что в настоящее время испанский национальный характер, являясь объектом исследований, проводимых в рамках этнопсихологии, этносоциологии, этнопсихолингвистики, лингвокультурологии, представляет сам по себе большой интерес. Одним из значимых подтверждений этому, например, является то, что исследованию национального характера (испанского в частности) посвящены следующие работы: «Этюды об Испании» Х. Ортеги-и-Гассета, «Европа и душа Востока» В. Шубарта, «Концепты: Тонкая пленка цивилизации» Ю. С. Степанова, «Англичане. Французы. Испанцы» С. де Мадариаги и др.

Многообразие существующих в настоящее время подходов к определению национального характера свидетельствует о том, что данное понятие является достаточно сложным и противоречивым. Кроме того, в ряде случаев подвергается сомнению сам факт существования национального характера как такового. Это также позволяет говорить о том, что проблема национального характера является актуальной и не до конца исследованной.

Ключевым доказательством того, что национальный характер все-таки имеет место быть является работа российского историка Н. А. Ерофеева «Туманный Альбион. Англия и англичане глазами русских». В ней он акцентирует внимание на том, что проблема национального характера действительно является одной из наиболее сложных. На основании анализа рассуждений автора данной книги представляется возможным сделать вывод о том, что существование национального характера (на уровне бытового сознания), занимающего важнейшее место в каждом этническом образе, не вызывает никаких сомнений и, более того, по словам автора, «является как бы аксиомой». В дополнение к этому Н. А. Ерофеев также отмечает следующее: национальный характер представляет собой особую ценность и значимость в плане того, что может также являться своего рода ключом к объяснению жизни народа и даже его истории.

Следует отметить, что важнейшим источником изучения национального характера и неразрывно связанной с ним ментальности бесспорно, является язык. В первую очередь здесь имеется в виду именно его лексический состав. (Сравним с утверждениями Э. Сепира: «Язык – символическое руководство к пониманию культуры»; «лексика – очень чувствительный показатель культуры народа» (Сепир, 1993, с. 243). По мнению Вежбицкой, «в каждом естественном языке существуют так называемые ключевые слова – слова, «особенно важные и показательные для отдельно взятой культуры» (Вежбицка, 1999, с. 282). «Являясь коренными словами того или иного языка, ключевые слова и воплощенные в них концепты (понятия, образы, символы) отражают различные культурные идеалы, национальный характер и национальные идеи. Они сохраняют в своем значении опыт народа, его нравствен-

ную позицию, его, как принято говорить, менталитет» (Колесов, 1999, с. 112). Сведения о национальном характере, полученные таким образом, становятся результатом лингвистического анализа, а не его исходной предпосылкой. Вышесказанное определяет актуальность данной статьи, в которой мы рассматриваем проблему взаимосвязи языка, культуры и национальной личности.

Одним из наиболее глубоких исследований национального характера в контексте ключевых понятий национальных культур стала книга испанского дипломата, культуролога и философа Сальвадора де Мадариаги «Англичане, французы, испанцы», опубликованная впервые в Лондоне в 1928 году.

На основании анализа теории, выдвинутой автором относительно национального характера и его языкового выражения, мы приходим к выводу о том, что в качестве главного ключевого слова, характеризующего национальный характер испанца, может в полной мере выступать (понятие) *el honor*, которое, в свою очередь, по мнению С. де Мадариаги, отождествляется с понятием страсти, являясь при этом чем-то субъективным, невыразимым и, как подчеркивает автор в своей работе, в большинстве случаев не может быть удовлетворительным образом переведено на другие языки. Подтверждением этого является и тот факт, что подобного рода ключевые слова «передают не абстрактные идеи, а, как правило, не имеющие параллелей в других культурах психологические сущности, являющиеся специфическим фундаментом национального характера» (С. де Мадариага, 2003, с. 16–17).

Для обоснования этой точки зрения мы рассмотрели ключевое слово *el honor* на материале наиболее значимых произведений испанской драматургии Золотого века. От средневековья в XVI–XVII столетия перешла идея чести как «дара крови», принадлежащего дворянству от рождения и отгораживающего его от низших сословий. В противовес этому узкосословному толкованию чести испанские гуманисты, в их числе Сервантес и Лопе де Вега, объявили благородство и честь не наследственными дарами, а проявлениями человеческого достоинства, которое находит выражение в высоконравственных поступках героев его драм. Разделяя эту концепцию чести, Лопе де Вега в некоторых своих народно-героических драмах утверждает идеал «крестьянской чести» как чувство человеческого достоинства, присущего крестьянину, в отличие от насильника-феодала, и определяющего нравственное превосходство человека из народа.

Высшим достижением в этом отношении можно считать пьесу «Фуэнте Овехуна» (“Fuente Ovejuna”) (1619), так называемую «крестьянскую», народную (национальную) драму Лопе де Вега, в которой понятие чести из категории дворянских чувств переходит в категорию внесословную, общечеловеческую, становясь синонимом достоинства человеческой личности, стоящей на страже своих прав.

Тема чести получает совершенно новый поворот в знаменитой драме Педро Кальдерона де ла Барка «Саламейский алькальд» («El alcalde de Zalamea»). Вслед за Лопе де Вега, писатель выводит чувство чести за пределы

исключительно дворянской добродетели, придавая ему общечеловеческое значение. В поиске выхода за пределы сословных идеалов чести Кальдерон обращается к трудам некоторых религиозных мыслителей XVI–XVII вв., которые объявляли честь «достоянием души», дарованным Богом каждому человеку, независимо от его происхождения, посягать на которую никто не имеет права.

Такая интерпретация идеи чести характерна, в частности, для драмы «Стойкий принц» (1628–1629) («El príncipe constante y esclavo por su patria»), в которой прослеживается идея о чести как о чувстве уважения со стороны окружающих и о самоуважении, опирающихся на добродетельные поступки человека.

Таким образом, на основании анализа рассмотренных произведений Кальдерона мы можем сделать вывод о том, что *el honor* у автора выполняет функцию основного фактора, регулирующего социальные отношения в испанском обществе. Главным определением содержания данного ключевого слова в этом случае следует считать слова героя драмы Педро «Саламейский алькальд»: «…El honor es patrimonio del alma, y el alma sólo es de Dios». Честь движет обществом, придает коллективной жизни высокий гражданский дух и силу. В так называемых «драмах чести» Кальдерона каждый член общества проявляет заботу об общественном благе.

Резюмируя вышесказанное, хотелось бы еще раз подчеркнуть, что, бесспорно, национальный язык является одним из ресурсов, хранящих в себе культуру народа. Язык подтверждает существование национального характера и хранит то, что можно назвать интеллектуально-духовными генами, которые переходят из поколения в поколение, отражая и развивая черты национального характера. Говоря об испанцах и испанском национальном характере в частности, подчеркнем, что в данной статье мы рассмотрели только лишь одно из возможно существующих слов, которое можно по праву считать ключевым в контексте рассматриваемого нами вопроса. На наш взгляд, он не потеряет своей актуальности и в дальнейшем, поэтому представляется достаточно перспективным в плане последующих исследований и выделения подобного рода ключевых слов.

А. В. Шуманская

ЭТНОПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ИЗУЧЕНИЮ ЯЗЫКОВОГО СОЗНАНИЯ

Языковое сознание носит междисциплинарный характер, т. к. выступает объектом исследования в рамках таких направлений современной лингвистики, как когнитивная лингвистика, психолингвистика, лингвокультурология, этнопсихолингвистика и многие другие. Каждое направление характеризуется своим подходом к трактовке данного понятия, а также своей методологией в изучении его структуры и содержания.

Этнопсихолингвистика представляет собой относительно новое направление в научных исследованиях, которое начало зарождаться лишь в 1970-х гг. Хотя в свою основу оно многое взяло из психолингвистики, между ними существует ряд значимых отличий.

Исследователь В. В. Красных дает следующее определение *этнопсихолингвистики*: «направление, которое рассматривает речевую деятельность в преломлении национально-культурной специфики и с учетом национально-культурной составляющей дискурса, а также исследует этнопсихолингвистическую детерминированность языкового сознания и коммуникации» (В. В. Красных, 2002).

Как указывает В. А. Пищальникова, этнопсихолингвистика представляет собой междисциплинарное направление, которое «объединяет разноаспектное изучение речевой деятельности как одного из видов психической деятельности человека в аспекте ее национально-культурной вариантности» (В. А. Пищальникова, 2007). При этом, как отмечает ученый, в круг интересов этнопсихолингвиста входят «языковые единицы, фиксирующие уникальные представления, понятные носителю определенной лингвокультуры, но недоступные без специальных разъяснений носителям иных культур». В качестве главного теоретического постулата этнопсихолингвистики В. А. Пищальникова отмечает то, что национально-культурная вариативность обнаруживается в деятельности, репрезентирующей когнитивные структуры, механизмы смыслопорождения, относящиеся к данной культуре (В. А. Пищальникова, 2018).

Подчеркивая особенную значимость *этнопсихолингвистического подхода* в изучении языкового сознания, мы хотим выделить его следующие особенности. Во-первых, отличительной характеристикой этнопсихолингвистических исследований является изучение национально-культурной вариативности знания, что предполагает сравнительно-сопоставительный подход к изучению фрагментов языкового сознания у носителей разных языков и культур.

Так, наше исследование посвящено сравнительно-сопоставительному анализу двух базовых концептов культуры «мужчина» и «женщина» в языковом сознании белорусов, россиян и американцев с этнопсихолингвистической точки зрения. Выбор, с одной стороны, «контрастивных» культур – славянской и американской – позволит выделить общее и культурно-специфичное в содержании и структуре фрагментов языкового сознания у носителей дальнеродственных языков. С другой стороны, сравнительный анализ фрагментов языкового сознания белорусов и россиян даст возможность уточнить, в чем проявляется влияние общей славянской культуры на специфику функционирования концептов «мужчина» и «женщина», и выявить вероятные этнокультурные особенности в содержании и структуре данных фрагментов у двух близкородственных народов с учетом их независимого и суверенного существования за последние тридцать лет.

Во-вторых, сильной стороной этнопсихолингвистического подхода является то, что он направлен на выявление специфики *живого знания* носителей языка и культуры. Уточняя природу и статус данного типа знания, Н. И. Курганова определяет его как двойственное образование, которое подчиняется закономерностям психической жизни человека и «впитывает» в себя социокультурный опыт познания и общения (Н. И. Курганова, 2020). Более того, данный тип характеризуется непосредственной взаимосвязью индивидуального и коллективного знания, а также социокультурного и исторического опыта и не сводится к построению конструктов (Н. И. Курганова, 2020).

В-третьих, данный подход акцентирует внимание на взаимозависимости процессов познания и влиянии культуры на осмысление действительности. По словам Н. В. Уфимцевой, именно этнопсихолингвистика позволяет сформировать представления о системных свойствах культуры (культура определяет место и роль исследуемого культурного феномена) и системности структуры знания, стоящего за обозначающим данный культурный феномен словом и непосредственно связанного с ним (Н. В. Уфимцева, 2006, с. 99).

В-четвертых, этнопсихолингвистический подход требует применения экспериментальных методов и материалов исследования, позволяющих судить о когнитивной и коммуникативной деятельности того или иного народа или нации. В рамках этнопсихолингвистических исследований ведущую роль играют ассоциативные эксперименты и обращение к дискурсу. В своей психолингвистической концепции слова А. А. Залевская определяет ассоциативный эксперимент как эффективный метод исследования значения слова как живого знания, поскольку он обеспечивает доступ к информационной базе человека (А. А. Залевская, 2011). О широких возможностях использования ассоциативного эксперимента пишет Н. И. Курганова. Так, ученый отмечает, что ассоциативные эксперименты рассматриваются как надежный способ изучения содержания языкового и обыденного сознания, а также широко используются российскими исследователями для изучения динамики структур знания и сознания, этнических стереотипов и позволяют выявить через скрытые установки испытуемых структуру их ценностей (Н. И. Курганова, 2019). Мотивированность его применения с целью выявления общего и специфичного в «реализации моделей ассоциативных связей» носителями представителей разных культур на основе богатого репрезентативного материала исследования аргументируется в работах Т. А. Голиковой, А. А. Залевской, В. А. Пищальниковой, и мн. др.

Все вышесказанное позволяет нам сделать вывод о том, что *этнопсихолингвистический* подход акцентирует внимание на многоаспектном изучении фрагментов языкового сознания с целью выявления национально-культурной вариативности когнитивной и коммуникативной деятельности у представителей различных народов с привлечением экспериментальных методов исследования, открывающих доступ к живому знанию живых носителей языка и культуры.

Н. Н. Алешкевич

THE GLOBAL POPULATION GROWTH: CURRENT TRENDS

What does global population mean? Global population means the total number of people alive in the world. During the past millennia, there have been some astonishing changes in world population. The world's population has been growing at an unprecedented rate in recent years, with the current global population estimated to be around 7.8 billion people. This growth is largely due to advances in medicine, improved living conditions, and increased access to education. However, this rapid population growth is also putting a strain on resources and the environment, leading to concerns about sustainability and the future of our planet.

According to the United Nations, the global population is projected to reach 9.7 billion by 2050, and 11.2 billion by the end of the century. While some countries are experiencing declining birth rates and aging populations, others are still seeing significant population growth, particularly in Africa and Asia.

Whereas the current global population growth is a relatively new phenomenon, history has shown that there have been periods of massive population decline in the past. It is a known fact, about 2000 years ago, during the Roman era, the world population is estimated to have been approximately 170 million people. Then there was the fall of the Roman Empire, which saw Europe's population drop from an estimated 170 million to just 50 million over the course of several centuries. Later, in the 14th century, about 700 years ago, there was a massive population decline caused by the Black Death in medieval Europe. As much as one-half of the European population died from the disease, and the Black Death, in general, wiped out an estimated 30–60 % of Europe's population that time. However, by the late fourteenth century, global population trends had reversed and once again continued to move upwards, and the world population at that time was about 370 million people. By the 19th century, the Industrial Revolution led to a massive surge in population growth in Europe and North America, with the global population reaching around 1.6 billion by 1900. Yet another example of massive population decline happened when the Spanish flu pandemic of 1918 killed an estimated 50 million people worldwide. Meanwhile, the population growth continued into the 20th century, with the global population reaching 6 billion by the year 2000.

According to the United Nations, the world's population is expected to reach 9.7 billion by 2050, up from 8 billion in 2023. This population growth is mainly due to the high birth rates in developing countries, particularly in Africa and Asia. One notable example is India. India is projected to soon surpass China as the world's most populous country by 2027, and its population is expected to reach

1.64 billion by 2050. Nigeria is another country where the population is projected to increase rapidly, and it is expected to become the world's third most populous country by 2050.

While overpopulation is a serious issue in most countries of the world, current trends suggest that the global population growth rate may decrease in the coming decades. Japan and China are examples of countries where the population is now in decline. Japan has the world's highest percentage of elderly people, and, due to its very low birth rate, its population is projected to drop from its current estimate of 126 million to around 88 million by 2065. China's population is also expected to decrease due to its one-child policy, which was in place from 1979 to 2015. Although the policy is no longer in effect, many Chinese couples continue to have only one child.

Overpopulation occurs when there are too many people for the available resources and infrastructure to support. This can lead to a range of problems, including food and water shortages, overcrowding, pollution, and increased competition for jobs and housing. Some examples of countries that are currently experiencing overpopulation include India, China, Nigeria, and Pakistan. These countries have large populations and limited resources, which can make it difficult for them to provide basic necessities like food, water, and healthcare to their citizens.

The consequences of overpopulation can be severe and far-reaching, affecting not only individuals but also entire societies and ecosystems. One of the most pressing issues is climate change, which is exacerbated by increasing greenhouse gas emissions and deforestation. Overpopulation, even if limited to only certain parts of the world, can have severe consequences for all alive today. It puts a strain on the planet's resources, including food, water, and energy. It can also lead to environmental degradation, such as deforestation and habitat destruction, military conflict, and even contribute to climate change. Furthermore, overpopulation can lead to social and economic problems, such as overcrowding, poverty, and inequality. It is essential, therefore, to address the issue of overpopulation to ensure a sustainable future for the planet and all of its inhabitants.

Thus, the evident consequences of overpopulation include climate change, increased poverty and inequality, political instability, and the spread of infectious diseases. In order to address these challenges, it will be necessary to find sustainable solutions that balance the needs of people and the planet.

Т. А. Дерман

ИДЕОЛОГИЯ ДИСКУРСА

Политика как один из наиболее значимых институтов современной общественной организации в последнее время является не только областью деятельности властных структур, но и неотъемлемой частью жизни гражданского общества. Поскольку многие политические действия тесно связаны

с речевой деятельностью, за период своего развития человечество создало и успешно разработало различные приемы коммуникативного воздействия, когда различные факторы и приемы используются для достижения определенных результатов, а именно в борьбе за влияние и, конечном итоге, за власть, представляющую собой особый вид общественных отношений, присущий всем этапам развития человечества. Так как многие политические действия, связанные с борьбой за власть, являются по своей сути речевыми, то они находятся в фокусе внимания социолингвистики, лингвистики текста, теории дискурса.

Изучение манипулирования общественным сознанием и дискриминации тех или иных политических или идеологических систем в политическом дискурсе является актуальным и приобретает социальную значимость. Понимая *дискурс* как «текст, погруженный в ситуацию общения», а *политический дискурс* как «совокупность всех речевых актов, используемых в политических дискуссиях», мы относим последний к статусно-ориентированному институциональному типу, речевое взаимодействие в рамках которого осуществляется в соответствии с определенными нормами и правилами и предполагает мотивирование адресата на определенные оценки и действия. Так, целью публичных выступлений политиков, проигравших в предвыборной борьбе, является формирование в обществе протестных настроений и побуждение к действиям, направленным на оспаривание имевших место результатов голосования. Выступления бывшего президента США Д. Трампа мотивировали определенные реакции в обществе и привели к определенным действиям (штурм Капитолия). С позиции системообразующей интенции политического дискурса политик реализовал такие инструментальные функции языка политики как социальный контроль; агональную функцию, заключающуюся в инициировании и разрешении социального конфликта, выражении протеста; акциональную функцию (активизация и организация сторонников).

В своих выступлениях политики прибегают к различным приемам коммуникативного воздействия на общественное сознание, продвигая собственные идеи и взгляды, для этой цели они используют эксплицитные и имплицитные лингвистические средства. Особую роль в данном аспекте играет потенциал лексики, фразеологических и стилистических средств. В качестве примеров можно привести высказывания некоторых британских политиков: *We are now seeing the full consequences of nearly 20 months of Labour Government. They have done the wrong things at the wrong time in the wrong way, and they have been a disaster for this country* (Margaret Thatcher, Leader’s speech, Blackpool, 1975 г.) Повтор прилагательного *wrong* и существительное *disaster* с отрицательным значением усиливают негативное восприятие партии политических противников. *The country’s economy is bleeding to death, A battle of heart and mind as well as force* (David Cameron. Leader’s speech, Bournemouth, 2006 г.). Метафоры из речи политика выполняют ту же функцию.

В качестве примера возьмем также речи британских премьеров, которые они произносят при инаугурации.

Выступление Терезы Мэй нацелено на широкие слои населения своей страны и единение всех стран, входящих в состав Великобритании, оно эмоционально заряжено на позитив. В личном обращении Тереза Мэй с уважением отмечает заслуги своего предшественника Дэвида Кэмерона, *a great modern leader*, за его *legacy of social justice*. Т. Мэй выражает готовность продолжить социальную направленность в деятельности своего правительства: *We will work for all of you, not for the mighty, powerful, and privileged*. С помощью повтора данных субстантивированных прилагательных усиливает обращение ко всем слоям населения. Тереза Мэй выражает готовность преодолеть трудности, связанные с выходом из ЕС совместными усилиями, что подчеркивает повтор местоимения *we*: *We will rise to the challenge. We will build a better Britain*.

Превалирование эмоциональности над рациональностью в речи бывшего премьер-министра Бориса Джонсона выражается в частом употреблении эпитетов *exciting, fantastic, extraordinary, awesome, amazing, affectionate,* нацеленных на усиление эмоционального контакта с аудиторией. Готовность нести личную ответственность подчеркивается повторением фраз *My job is to serve you. My job is.., I will take full responsibility*. Одновременно политик призывает всех граждан объединить усилия в преодолении последствий выхода из ЕС: *Let us look at new prospects, let us begin work now, let us change the tax rules*. Опираясь на великое прошлое своей страны, он призывает смотреть на новые перспективы и возможности: *It is time to act, time to take decisions*. Живость речи придает употребление метафор: *the country was a prisoner to old arguments, the money will get to the front line*.

Отличительной чертой дискурса нынешнего премьера Риши Сунака является его уверенность в праве быть премьер-министром Великобритании, несмотря на то, что он был избран на этот пост не в результате всеобщих выборов, а решением членов собственной партии. *It is right to explain why I am standing here. I lead the government*. Тактика самовосхваления не чужда политику: *I did everything to protect people and businesses during COVID*. Преобладание местоимения *I*: *I will unite, I will deliver, I promise* свидетельствует об уверенности в своих силах и амбициях, стремлении усилить собственную позицию лидера партии и страны в кризисной ситуации. В традиционном жесте уважения к предшественникам изобилуют слова с отрицательной или поверхностной коннотацией: *She was not wrong. Her restlessness to create change. Mistakes not of ill will or bad intentions* (относительно Лиз Трасс). При упоминании Бориса Джонсона вся характеристика сводится к упоминанию его *warmth and generosity of spirit*. Лозунговая риторика выступления свидетельствует о холодном расчете и следовании превалирующему в западной политике тренду (относительно обвинения России в дестабилизации энергетического рынка Европы).

Особенностью политического дискурса на современном этапе является его тесная связь со средствами массовой информации, значит, существуют и возможности их использования в манипуляции. Являясь промежуточным звеном между политической сферой и гражданским обществом, СМИ могут выступать не только в качестве объективного канала передачи информации, но и использоваться как каналы воздействия и убеждения. Выступая зачастую как самостоятельный активный участник политической коммуникации, СМИ имеют возможность не только формировать общественное мнение о том или ином событии, но и дезинформировать, а иногда и изменять ход этого события. СМИ зачастую используются для тиражирования как фейковой информации, так и информации, которая намеренно вводит в заблуждение и предполагает неоднозначную интерпретацию реальных событий. В качестве примера можно привести целый ряд измышлений, касающихся теракта на Северном потоке. Абсурдное обвинение России в подрыве собственного газопровода, сменившееся поиском украинского следа в данном событии, не выдерживает здравой критики и заведомо пытается увести общественное мнение в сторону от установления истины, дать почву для рассуждения и побудить к строительству гипотезы, а не рациональных убеждений, основанных на доказательствах. Налицо преобладание воздействующей функции СМИ над информирующей.

Наивно полагать, что современный политический дискурс не является идеологическим. Каждый политик защищает ценности, в которые он верит и стремится навязать, убедить в их правильности целевую аудиторию, прибегая к метафоричной образности. Вспомним снобистское сравнение Ж. Боррелем западной европейской цивилизации с возделанным садом в противовес варварству остального мира, который должен восхищаться и следовать правилам и ценностям, культивируемым в данном оазисе. Налицо манифестация идеологически маркированного дискурса. Сознательное намерение породить сомнение или спровоцировать изменение мнения и является основной целью политической коммуникации в данном случае.

Защита представлений и убеждений не всегда совпадает с запросами людей, интересы которых политик призван представлять и отстаивать. Анализ политического дискурса необходим для изучения его внутреннего содержания и прогнозирования истинных намерений политического деятеля. Нынешние европейские политики далеки от интересов своих граждан, о чем свидетельствуют волны протестов по всему миру, речи политиков построены по одному шаблону, где превалирует единая, задаваемая из одного центра тема противостояния и преследования всех, кто не идет в навязываемом направлении. К политическим дискурсам ведущих политиков приковано внимание людей, анализ которых позволяет прогнозировать идеологию и возможные направления их действий, ту политику, которой они намерены руководствоваться по отношению к своим партнерам и другим странам.

С. А. Могилевцев

РИМСКИЙ ПЕРИОД В ИСТОРИИ БРИТАНИИ: КОЛОНИЗАЦИЯ ИЛИ ЦИВИЛИЗАЦИОННОЕ РАЗВИТИЕ?

Первое вторжение римлян на территорию Британии произошло осенью 55 года до н. э. Проконсул Юлий Цезарь прибыл на остров, завоевав Галлию двумя годами ранее. Британские кельты сражались на стороне галлов, поэтому Цезарь опасался их возможного проникновения на территорию новой провинции Рима. Цезарь намеревался наказать кельтов за их помощь галлам и получить доступ к полезным ископаемым Британии (свинцу, олову и золоту). Римляне также полагали, что остров богат жемчугом. Однако экспедиция римского генерала оказалась провальной.

Летом следующего года Цезарь предпринял вторую попытку захватить остров. Воды пролива оказались трудно преодолимыми из-за разыгравшегося шторма, а сопротивление кельтов под командованием Кассивелауна было ожесточенным. Цезарю удалось покорить лишь несколько кельтских племен и обязать их платить дань Риму. Римляне получили представление о характере местности в южной части острова и его минеральных ресурсах.

Вторая военная экспедиция римлян в Британию положила начало процессу романизации некоторых кельтских племен, например, добунов и артебатов.

Римские императоры полагали, что боги наделили их правом порабощать другие народы и приобщать их к благам своей цивилизации. Британия, находившаяся на периферии римского «цивилизованного мира», пребывала в железном веке. Правивший в начале 40-х гг. н. э. непопулярный император Клавдий рассматривал захват острова как повод для того, чтобы поднять свой авторитет и увеличить влияние среди римской элиты и преторианцев. Формальным же поводом для вторжения римлян на остров в 43 г. стал захват катувеланами территории, населенной романизированным племенем артебатов. Верика, вождь этого племени, бежал из Британии.

Итак, летом 43 г. 40-тысячная армия римлян высадилась на остров. Кельтские племена под предводительством Кассивеллауна не смогли противостоять хорошо обученной и опытной регулярной армии. Отряды кельтов были разгромлены, римляне достаточно быстро захватили территорию, на которой проживали 12 британских племен. К 47 году под контролем римлян была уже половина страны – граница римских владений простиралась вдоль линии Эксетер – Линкольн. К 83–85 гг. практически вся территория Англии и Уэльса контролировалась римлянами, а в 122 г. началось строительство вала Адриана для защиты северо-западной границы Римской империи от северных кельтов (пиктов).

Территория Британии была разделена римлянами на административные районы (*civtitates*), пользовавшиеся ограниченным автономным статусом. Первой столицей провинции стал Колчестер (*Camulodunum*) в 49 году, затем

были построены Лондон и Йорк. Города соединяла сеть разветвленных дорог общей протяженностью 9,6 тыс. км. Вдоль дорог (ширина которых составляла 4–8 м) размещались отделения имперской почтовой службы. Британия поддерживала торговые отношения с Галлией и Италией. Экспортные товары включали украшения, вино и гончарные изделия, провинция поставляла в метрополию скот, зерно, железную руду, олово и охотничьих собак.

Контроль Рима над Британией завершился в начале V века – империя рухнула под ударами готов и других варваров, не желавших вкушать «плоды» ее цивилизации.

Характеризуя данный период в истории Британии, исследователи склонны романтизировать его. Акцент делается на том, что римляне, находившиеся на рабовладельческом этапе своего социального развития, ускорили процесс социального прогресса в первобытном кельтском обществе. Так, в провинции велось активное строительство городов, которые рассматривались римлянами как центры социального прогресса. Дома местной элиты и виллы в сельской местности были оборудованы водопроводом и канализацией. Развитию экономики и торговли в провинции был придан динамизм, в ходу были металлические монеты. В IV столетии на остров пришло христианство.

Однако при более пристальном взгляде на рассматриваемые события обнаруживается ряд противоречий. Например, «блага» цивилизации, о которых шла речь выше, не предназначались для порабощенных кельтов. Они продолжали заниматься сельским хозяйством, их жилища являли собой круглые глинобитные дома, покрытые соломой или вереском. Контакты кельтов с римлянами происходили на городских рынках, куда первые приходили для обмена своей продукции на товары, произведенные в римском стиле, либо в Риме, либо в местах уплаты налогов. После ухода римлян из Британии эти блага исчезли. Исключение составляет вал Адриана, который впоследствии стал источником строительного материала для англосаксов и затем норманнов.

Римский период в Британии не был периодом инноваций и прогресса. Целью военной кампании Клавдия в 43 г. было завоевание территорий, на которых почти 5 столетий проживали кельтские племена. Римская военная машина беспощадно подавляла сопротивление кельтов. Для минимизации своих потерь римляне заключали соглашения с романизированными племенами кельтов о том, что последние не будут препятствовать продвижению римской армии через территорию их проживания. Таким образом кельты получали гарантию неприкосновенности своей территории, а римляне создавали там буферные зоны (клиентские княжества). В основном это были территории на востоке и севере страны. Несмотря на усилия римлян, вооруженное сопротивление силуров и ордовиков под командованием Катарака продолжалось до 50 г.

В 60–61 гг. в восточной части провинции вспыхнуло восстание под предводительством Боудикки. Армия мятежников насчитывала 100 тыс. человек. Потери римлян в ходе усмирения повстанцев составили, по сви-

детельству Публия Тацита, 70 тыс. человек, включая романизированных кельтов. Полностью был уничтожен девятый римский легион, игравший ключевую роль в подавлении восстания. Крупные города провинции – Колчестер, Сент-Олбанс и Лондиниум – были сожжены.

Как утверждают источники (у кельтов в тот период не было письменности, следовательно, это римские источники), римляне в целом терпимо относились к религиозным практикам завоеванных ими народов. Однако события в Британии позволяют усомниться в этом. Так, в 61 году пришельцы полностью истребили друидов, обосновавшихся на острове Англси, куда их до этого вынудили переселиться «цивилизаторы» из Рима. Предлогом для расправы над духовными лидерами кельтов стали практиковавшиеся друидами обряды жертвоприношений, когда зачастую в жертву приносились люди. В действительности же друиды представляли опасность для колонизаторов как сила, способная поднять кельтов на борьбу против них.

Вал Адриана (сегодня это памятник архитектуры римского периода) создавался для защиты северной границы Римской империи от вторжений кельтов, сумевших отстоять свою независимость. Нападения пиктов и скотов на севере и западе провинции происходили регулярно. Кельты, а впоследствии и ирландские гэлы, достаточно легко преодолевали «великий» вал. В силу данного обстоятельства римляне были вынуждены держать в провинции значительный контингент войск, составлявший 10 % от численного состава всей римской армии, что ложилось тяжелым финансовым бременем на местное население.

Еще одним следствием нашествия римлян на остров стало перераспределение собственности путем конфискации земли, принадлежавшей кельтам, и введения обязательных налогов для всех жителей провинции.

Дэвид Матингли, профессор римской археологии из университета города Лестер, автор книги *An Imperial Possession: Britain in the Roman Empire 54 BC – AD 409* (2006) задается вопросом о том, почему в британской и особенно английской мифологии норманны воспринимаются как завоеватели, а римляне – как просветители и реформаторы. Он полагает, что в течение 350 лет Британия находилась под военным контролем римлян. Выше нами указывался численный состав военного гарнизона, расквартированного в провинции. Если проанализировать структуру экспорта из Британии в тот период, то можно прийти к выводу, что колонизация Британии не принесла римским императорам значительных финансовых либо материальных выгод.

Д. Матингли также отмечает, что южная часть Британии в тот период имела ограниченный автономный статус, западные и северные регионы находились в состоянии социальной и экономической стагнации. Минеральные ресурсы страны эксплуатировались римлянами в своих целях. Период развития городов в провинции был непродолжительным, достаточно быстро начались их упадок и разрушение. Строительство вилл также имело место в течение в целом ограниченного периода.

В первом столетии нашей эры в Британии произошел ряд значительных демографических изменений. Они были вызваны существенными потерями среди кельтского населения (военные кампании и восстания против римлян, принудительное рабство, призыв кельтов в римскую армию), прибытием на остров «саквояжников» из северных районов Галлии, а также вышедшими в отставку солдатами римской армии.

Подводя итог изложенному, можно ответить на вынесенный в заглавие настоящей публикации вопрос тремя словами Д. Матингли, который выразил суть этого периода в истории Британии как поражение, порабощение и эксплуатация.

Р. А. Плавинский

ВОЗМОЖНОСТИ ДОСТИЖЕНИЯ ГЕНДЕРНОЙ НЕЙТРАЛЬНОСТИ НА ПРИМЕРЕ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА

Язык является неотъемлемым атрибутом человеческого общества, представляя собой не только средство коммуникации, но и часть культуры, тесно переплетенную с историей становления общества. Язык также представляет собой уникальный социальный продукт, в котором находит отражение весь комплекс представлений определенного социума об окружающем мире. Именно в языковых системах фиксируются все трансформации, обусловленные происходящими в обществе изменениями. По этой причине исследования языка как лингвистического феномена не теряют своей актуальности.

Гендерные исследования, прошедшие непростой путь развития, в настоящее время также являются одним из перспективных направлений мировой науки, т. к. представляют интерес для специалистов в области социологии, политологии, психологии, культурологии, лингвистики и т. д. Актуальность гендерного вопроса не подвергается сомнению, т. к. интерес к нему поддерживается как учеными-теоретиками, так и практикующими специалистами, применяющими язык как основное орудие своей профессиональной деятельности. При этом не прекращаются острые дебаты как по поводу феминистской критики языка, так и в отношении повсеместного насаждения норм антисексистского оформления немецкоязычных текстов.

В настоящей статье была предпринята попытка выделить основные языковые возможности достижения гендерной нейтральности на примере современного немецкого языка.

Рассмотрим наиболее часто встречающиеся варианты гендерной нейтрализации лексических единиц.

1. Гендерно-нейтральные лексические единицы, которые, обладая грамматической категорией рода, могут обозначать лица как мужского, так и женского пола: *die Person, der Mensch, der Fan, das Mitglied, das Kind der Gast, der Prüfling*.

2. Слова, оканчивающиеся на *-ung, -ium, -schaft, -hilfe, -amt* или *-kraft*. Например, *Ein Fortbildungsprogramm speziell für Lehrer* можно заменить на *Ein Fortbildungsprogramm speziell für Lehrkräfte* (учительские кадры). Собирательные существительные с полусуффиксом *-kraft* находят в наши дни широкое применение в профессиональном контексте: *Lehrkraft, Hilfskraft, Kassenkraft, Reinigungskraft, Vollzeitkraft (Teilzeitkraft), Schreibkraft, Bürokraft*.

3. В современном немецком языке активно используются гендерно нейтральные языковые единицы, образованные путем субстантивации имен прилагательных или причастий (*Jugendliche, Beschäftigte* / *молодые люди, служащие*). Они воспринимаются как самостоятельные лексические единицы. Благодаря этому фразу *Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer* (*сотрудницы и сотрудники*) можно заменить на *Beschäftigte* (*занятые*), при этом слова-заменители не воспринимаются носителями языка как чужеродные. Слова *Mitarbeitende* (*сотрудники*) или *Studierende* (*учащиеся*) уже стали повседневными и не вызывают сопротивления, хотя еще относительно недавно их воспринимали как чужеродные. При этом способ субстантивации не является однозначным, поскольку может как подчеркивать гендерную маркированность, так и нивелировать ее. В первом случае речь идет об употреблении субстантивированных прилагательных и причастий в единственном числе, где гендерность выражена с помощью грамматической категории рода и соответствует биологическому полу (*der/die Liberale, der/die Beauftragte, der/die Angestellte, der/die Vorsitzende*), во втором – о форме множественного числа, которая придает обобщающее значение и в одинаковой степени называет и мужчин, и женщин (*die Liberalen, die Beauftragten, die Angestellten, die Vorsitzenden*). Таким образом, субстантивированные формы прилагательных и причастий в единственном числе можно рассматривать как гендерно-маркированные единицы, а во множественном числе – гендерно-нейтральные.

4. Сложные существительные, в состав которых входит лексема с указанием не на действующее лицо, а на предмет: так, заменой для *Teilnehmerliste* (список участников) может служить *Teilnahmeliste*, а вместо *Rednerpult* (трибуна для оратора) можно использовать сложное слово *Redepult*.

5. Довольно активно используются также относительные придаточные предложения. К примеру, для замены фразы *Alle Besucher der Lehrveranstaltung…* (все участники мероприятия) можно использовать *Wer die Lehrveranstaltung besucht…* (все те, кто посещает мероприятие).

6. Некоторые вузы Германии предпринимают более радикальные попытки для достижения гендерной нейтральности. Так, на сайте Берлинского университета им. Гумбольдта (нем. *Die Humboldt-Universität zu Berlin: https://www.hu-berlin.de/de*) можно найти брошюру, свидетельствующую о креативном подходе ее авторов. Одним из предложений прогрессивной молодежи является использование буквы *a* как элемента нейтрализации вместо суффикса мужского рода *(Drucker → Drucka)*.

На современном этапе развития немецкого гендерно-нейтрального языка также активно используются лексические единицы, возникшие в процессе нейтрализации. Следующие лексические единицы могут служить яркими примерами нейтрализации лексики, используемой в обращениях: *Lehrende, Mitarbeitende, Universitätsangestellte* и др. В рекомендациях вузов Германии по внедрению гендерно-нейтрального языка в обращениях можно увидеть следующие примеры:

а) употребление обобщающих слов без однозначно выраженных гендерных маркеров: *Liebe / Sehr geehrte Mitmenschen* (окружающие); *Führungskräfte* (руководители); *Liebes / Sehr geehrtes Team* (команда); *Publikum* (публика); *Kollegium* (совет / коллегия / преподавательский состав); *Rektorat* (члены ректората); *Präsidium* (президиум);

б) употребление действительных и страдательных причастий:

Liebe / Sehr geehrte Studierende (учащиеся); *Mitarbeitende* (сотрудники); *Teilnehmende* (участники); *Interessierte* (заинтересованные); *Beschäftigte* (работники).

Другая группа языковых средств для достижения гендерной нейтральности включает в себя формы, которые не называют адресата непосредственно или не называют вообще. Это, прежде всего, некоторые местоимения, инфинитивные обороты и конструкции, перифразы, формы пассивного залога и др. Рассмотрим более подробно основные приемы из этой группы.

1. Формы, позволяющие называть конкретное лицо без указания на биологический пол: безличные, отрицательные, неопределенные, указательные местоимения, а также неопределенно-личное местоимение *man*: *jemand, niemand, alle, einige, manche, diejenigen* и др. Например, местоимение *alle* (все) может быть использовано вместо *jeder / jede* (каждый / каждая), *niemand* (никто) вместо гендерно-маркированного отрицания *keine / keiner*.

2. Прямое обращение к действующему лицу, используемое вместо сообщения о нем в третьем лице (в письмах, предписаниях, рекламных буклетах и т. д.): *Der Besucher muss den folgenden Hinweis lesen. → Bitte lesen Sie den folgenden Hinweis. (Unsere Räume stehen den Benutzern und Benutzerinnen in der Zeit von... bis... zur Verfügung / Unsere Räume stehen Ihnen in der Zeit von... bis... zur Verfügung.)*

3. Перифраза с инфинитивом: *Jeder Leser soll das Formular ausfüllen! → Bitte ausfüllen! Die Besucher müssen unsere Hinweise beachten! → Bitte unsere Hinweise beachten!*

4. Перифраза с формами пассивного залога: *Im Seminar sollen die Studenten und Studentinnen die im vorhergehenden Studium erworbenen Kenntnisse erweitern und praktisch anwenden. → Im Seminar sollen die im vorhergehenden Studium erworbenen Kenntnisse erweitert und praktisch angewendet werden*.

5. Перифраза с модальным инфинитивом:

Studentinnen und Studenten haben Wiederholungsprüfungen vor dem Landesprüfungsamt abzulegen. → Wiederholungsprüfungen sind vor dem Landesprüfungsamt abzulegen.

6. Замена существительного прилагательным дает возможность отказаться от употребления обозначений лиц: *Prüfung eines Arztes → Die ärztliche Prüfung, Hilfe eines Fachmannes → fachkundige Hilfe*

7. Перифраза с причастием II: *Verfasser: → Verfasst von*; *Vertreter: → Vertreten durch*.

На основани вышерассмотренных примеров можно сделать вывод о наличии в современном немецком языке большого инструментария, допускающего также комбинирование или такое использование имеющихся в распоряжении языковых средств, при котором проявляются преимущества и минимизируются недостатки их применения в данном конкретном контексте для достижения гендерной нейтральности. Принципы гендерной нейтрализации позволяют вынести за рамки такой аспект как «пол» и сохранить тем самым симметрию между женским и мужским, а также соответствовать требованию гендерно корректного оформления текстов различной тематики.

N. Rogozhkina

CELTIC LANGUAGES IN THE UK IN THE 21st CENTURY

The modern Celtic languages that make up a branch of the Indo-European languages are divided into two subfamilies: the Goidelic (or Gaelic) and the Brythonic (or Brittonic) ones. The Goidelic languages include Irish (Gaeilge), Scottish Gaelic (Gàidhlig) and Manx (Gaelg) from the Isle of Man. While closely related, the modern Goidelic languages are separate languages and are only superficially mutually intelligible. The Brythonic languages include Welsh (Cymraeg), Breton (Brezhoneg) spoken in Brittany (France) and Cornish (Kernewek), from Cornwall. Both Manx and Cornish were revived by second-language learners, with the last native speakers of Manx dead in the 1970s and those of Cornish – in around 1800.

Although the Celtic languages originated in central Europe and spread across vast areas of Europe, they were later replaced by Germanic, Romance, or Slavic languages in most areas. The Continental Celtic languages, such as Gaulish, Hispano-Celtic, and Lepontic, are all extinct. Modern Celtic languages are called Insular and refer to the British Isles. Breton is an Insular Celtic language as it was brought to mainland Europe by immigrants from Britain.

Modern Celtic languages are under pressure from the dominant languages of their nations (English and French) resulting in endangered, lesser-used, or minority status. Nevertheless, they are often a subject of sociolinguistic study due to the impact of ongoing language shift, disuse, and revival. Emigrants created communities outside Europe where their Celtic languages have survived for further generations, particularly Welsh in Patagonia and Scottish Gaelic in Nova Scotia.

The sociolinguistic status of the modern Celtic languages varies a lot. The Irish language, alongside with English, is the state language of the Republic

of Ireland. Welsh, the second official language of the UK, is taught in schools in Wales and has its own mass media. Scottish Gaelic is a more marginal and less widely used language. As for Cornish and Manx, they are largely oral and their existence is still under threat, but the latest decades have shown some signs of revival.

The Irish language has a long and rich history and the oldest vernacular literature of any in Western Europe. It was exported to Scotland and the Isle of Man, whose languages grew up as a variant of Gaeilge. While English made significant inroads from the 18th century onwards, Irish was the majority language of the island until the 19th century. It was not until the beginning of the 17th century that the English power was finally consolidated in Ireland, first by military conquest and later by the planting of English-speaking colonists on a much larger scale than before. From this time onward, the decline of Irish began, with Irish becoming the language of an oppressed people. The first census to record the language use was taken in 1851 after the great famine. By this time, the total number of Irish speakers was 1,524,286 (23 percent of the population), but only 319,602 spoke Irish exclusively.

The Gaelic revival began in the early 20th century, spurred on by the foundation of the Irish Free State in 1922. Today, Irish has a unique status among the Celtic languages in being the national and first official language of a country – the Republic of Ireland. It is also one of the official languages of the European Union. There are estimated to be around 60–80,000 native speakers – around 10 % of the population of the Republic – concentrated in western and northern counties. However, some 40 % of the population claimed some ability to speak the language in the latest census. Irish is a compulsory subject in all schools that receive public funding and there is a popular Irish language television station. It is a requirement for civil service and some other posts. From 1945 onward, a standard written language has evolved, and there is a small but flourishing literary movement.

At one time almost all of the Scottish population spoke **Gaelic**, which had descended from Irish Gaelic and had been brought to Scotland by Irish settlers. A rich heritage of music and folklore developed over the centuries, despite the suppression of the language from the 18th century in the wake of the Jacobite uprisings and subsequent Highland Clearances. By 1901, there were more than 230 thousand speakers of the language, including 28 thousand who spoke Scottish Gaelic exclusively. The decline has continued steadily. Gaelic is rapidly disappearing from the mainland, though it is holding its ground well in the Hebrides. Scottish Gaelic speakers in the early 1980s numbered about 90,700, which shows that the state of Scottish Gaelic survival is in many ways less serious than that of Irish. Today there are some 60,000 Gaelic speakers in total, around 1 % of the population. It is recognised as a minority language and bilingual signs are appearing throughout Gaelic-speaking areas, particularly in the Highlands and Islands. The language remains at the core of a thriving Gaelic culture that includes music, dance, arts and crafts. Scottish Gaelic is recognised as a minority language in Canada with around 2,000 in Nova Scotia where some 25,000 Scottish Gaelic speakers settled in the 1770s.

Manx is closely related to Irish and Scottish Gaelic. It came to the island in the 4th and 5th centuries AD with Irish monks and traders. By the 15th century, the Isle of Man had come under English administration and with official documentation in Latin or English, Manx remained an unwritten language. The history of the Isle of Man is imperfectly known. Manx was apparently not written until the Welsh bishop John Phillips translated the Anglican *Book of Common Prayer* in 1610, using an orthography based on that of English. During the 19th century the decline of Manx was rapid, and the census of 1901 showed only 4,419 speakers of the language, all bilingual. Twenty years later, the language had ceased to be used as a normal means of communication, but investigators have been able to find old people capable of giving useful information. Use of the language continued to decline and the last native speaker died in 1974 bringing the extinction of Manx as a first language. However, like other Celtic languages, the second half of the 20th century saw efforts to revive Manx. The Manx Language Unit was formed in 1992 and a few years later Manx was recognised under the European Charter for Regional or Minority Languages. Many schools now teach Manx and adult learning classes are increasingly popular. Nowadays around 1,800 people – just over 2 % of the population – have some ability in the language.

Welsh is one of Europe's oldest living languages. However, when Wales was legally incorporated into England in the mid-16th century, efforts were made to suppress it. Yet as late as the mid-19th century, the vast majority of the population were Welsh speakers. In 1536, the Act of Union deprived Welsh of its official status. By the beginning of the 18th century, the position of the Welsh language had fallen very low, though it was still the vernacular of the vast majority of the people. It was saved by the Methodist revival of the 18th century. The Industrial Revolution of the 19th century first undermined the dominance of Welsh in Wales and by 1901 English speakers outnumbered Welsh speakers for the first time. Most of rural Wales, however, is still Welsh-speaking. It is certainly the most firmly rooted of the modern languages of Celtic origin. In addition, there are still about 8,000 Welsh speakers in parts of Patagonia, Argentina, which was colonized by Welsh settlers in 1865. Wales is officially bilingual with Welsh having equal status to English. The most visible reminder of that fact is that all road signs are in both languages. Estimates for the number of Welsh speakers vary, but a survey by the Office of National Statistics at the end of 2018 showed that 874,000 people are able to speak the language, around 29 % of the population. The language is widely used in the public sector, something that the government is keen to promote.

The Cornish language, a member of the Brythonic group of Celtic languages, was spoken in Cornwall in southwestern Britain and became extinct in the 18th or early 19th century as a result of displacement by English but was revived in the 20th century. Cornish was strongly influenced by English even in medieval times, and later its orthography and vocabulary showed many English elements. By 1600, it was spoken only in the farthest western part of Cornwall,

and by 1800 it had no speakers at all. Modern revivalists constructed a "unified Cornish" in the early 20th century. At the turn of the 21st century the population of Cornish speakers remained small, numbering around 300, but the language showed signs of renewed vigour with the creation of a standard written form in 2008.

Preservation and study of the modern Celtic languages is important in order to reveal their influence over other European languages, the toponymy of certain areas in the UK and the spread of Celtic and other tribes in the world. It can also offer insights into Christianisation of the British Isles and the culture of the Celtic tribes in general.

С. С. Гурьева, Е. В. Бондаренко

ЛЕКСИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ПОЛИТИЧЕСКОЙ РЕКЛАМЫ
(на материале немецкого языка)

В тех случаях, когда для агитации используются политические плакаты, основной рекламный текст, как правило, отсутствует, и лозунг является основным компонентом политического плаката. Силу политических лозунгов нельзя переоценить. Именно они представляют собой идейно-смысловую квинтэссенцию и являются визитной карточкой кандидата / партии.

Лозунги включают в себя различные части речи, каждая из которых несет на себе определенную смысловую, эмоциональную и аргументативную нагрузку. Мы проанализировали 120 политических лозунгов основных немецких политический партий (Христианско-демократический союз CDU, Социал-демократическая партия SPD, Союз 90/Зеленые Grüne, Свободная демократическая партия FDP) с 1998 по 2021 г.

Существительные, глаголы, прилагательные и личные местоимения – наиболее частоупотребляемые части речи в политических лозунгах.

В данной статье мы рассмотрим лишь две части речи: личные местоимения и существительные.

Чаще всего политики пользуются личным местоимением *wir*. С одной стороны, это местоимение относится к партии, представителем которой является политик, с другой стороны, оно как бы апеллирует к электорату, создавая чувство общности. Местоимение *ich* употребляется реже, т. к. оно выражает личную ответственность политика. Только ведущие политики пользуются этим местоимением для придания большей силы своим обещаниям.

Следует отметить, что для обращения к избирателям политики не ограничиваются одной формой обращения. В то время как местоимением *wir* пользуются в различной степени все партии, партии CDU, die Grünen предпочитают форму *du*. Вежливая форма *Sie* – визитная карточка партии SPD. Здесь же мы рассматриваем еще одну форму обращения: *Deutschland,* которая в последнее время является излюбленной апеллирующей техникой у партий SPD и CDU.

Проведенный анализ позволяет предполагать, что через различные формы обращения партии вычленяют свою целевую аудиторию. При этом слово *Deutschland* в качестве универсального обращения дает партиям возможность обратиться ко всему электорату.

Рассмотрим следующие примеры:

(1) CDU: *Wir sind bereit. SPD/PDS Aufpassen Deutschland!*

(2) SPD: *Deutschland braucht neue Ideen.*

Местоимение *wir* касается каждого человека. При этом, в отличие от Германии (*Deutschland*), подчеркивается, что имеются в виду все избиратели и партия, при помощи чего взывают к чувству солидарности избирателя.

(3) Grüne: *Wähl Grün, und du musst nicht zum Bund.*

Следует констатировать, что адресатом партии Grüne в этом примере, исходя из содержания (служба в армии), являются молодые люди. Это манифестируется и в других прямых призывах данной партии.

(4) Die Grünen: *Wähl Grün, und es gibt mehr Arbeitsplätze*.

Партия CDU редко применяет обращение и повелительное наклонение во 2 л. ед. ч., из чего можно сделать вывод, что эта партия опирается на взрослых людей, которые поддерживают политику партии.

Сложно установить, обращается ли партия SPD при помощи вежливого *Sie* к молодежи. Скорее всего, эти лозунги направлены на постоянного или на сомневающегося избирателя. Такое обращение суггеррирует уважение и серьезность.

Интересным представляется также выбор существительных в лозунгах политической рекламы. Это, прежде всего, идеологемы (*Hochwertwörter*) и негативно окрашенные слова (*Negativwörter*).

Под идеологемами понимаются слова, которые выражают общечеловеческие, общественно-полезные, социоцентристские и другие ценности. Они положительно влияют на общественное сознание и вызывают доверие к партии. В качестве идеологем могут выступать как простые, так и сложные существительные. Например:

(5) SPD: *Deutschland braucht neue Kraft.*

(6) SPD: *Deutschland braucht neuen Mut.*

(7) Grüne: *Frauenzukunft. Machtwechsel.*

(8) CDU: *Weltklasse für Deutschland.*

Негативно окрашенные слова относятся к конкурирующей партии и направлены на ее дискредитацию.

(9) PDS: *Arbeit ohne Angst, Wohnen ohne Furcht, Leben ohne Not.*

(10) SPD: *Was glauben Sie, löst man die Probleme von heute? Mit einem Kanzler von gestern*?

Задача ключевых слов (*Schlagwörter*) заключается в том, чтобы оказать влияние на общественное мнение или изменить его. Согласно эмоциональной оценки, различают ключевые слова, характеризующие свою партию (*Fahnenwörter*) и ключевые слова, относящиеся к конкурирующей партии (*Stigmawörter/Feindwörter*). В свою очередь слова, характеризующие свою партию, могут отражать основные ценности, которые она пропагандирует (*Grundwertwörter*). Например:

(11) SPD: *Gerechtigkeit, Soziale Gerechtigkeit*

(12) CDU: *Frieden, Sicherheit*

Слова, характеризующие конкурирующую партию, создают негативный образ этой партии, ее целей и политиков. Одной из форм являются так называемые «слова-нападения» (*Angriffswörter*), которые отрицательно характеризуют конкурирующую партию. Например:

(13) Grüne: *Solidarität statt Ellenbogen*.

В заключение следует отметить, что для эффективной политической рекламы необходимо тщательно подбирать слова, т. к. они являются частью аргументативной концепции политической рекламы и направлены на достижение цели партии – победить в избирательной компании.

Н. В. Зиневич, Р. Батовкин

СПЕЦИФИКА ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ КАТЕГОРИЙ СУБЪЕКТНОСТИ И ПЕРСУАЗИВНОСТИ В ПУБЛИЦИСТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ

На современном этапе среди исследовательских направлений в лингвистике особую популярность приобрел дискурс-анализ, что связано с таким его неоспоримым достоинством, как существенная помощь в выявлении особенностей функционирования языковых единиц в реальной коммуникации в свете их обусловленности экстралингвистическим контекстом. Ключевыми компонентами этого контекста признаются участники коммуникации, преследуемые ими цели, связывающие их отношения и ситуация в целом. Очевидно, что ядром и главным стимулом дискурсивной деятельности являются коммуниканты в совокупности их коммуникативно релевантных характеристик.

Одним из эффективных инструментов установления специфики проявления коммуникантов в различных дискурсивных практиках является категориальный инструментарий. В частности, в данном отношении можно говорить об объяснительном потенциале таких модусных (личностно-ориентированных) категорий, как *субъектность* (Т. П. Карпилович) и *персуазивность* (В. Е. Чернявская). Суть проявления категории субъектности заключается в указании на основных участников коммуникации (адресант, адресат, иные партиципанты). В это же время генетически связанная с субъектностью категория персуазивности предполагает внимание к формам и средствам достижения целей коммуникативного воздействия. Тем самым, если субъектность отвечает за непосредственное представление всех участников коммуникации, то персуазивность актуализирует интенции адресанта, а именно убеждение и / или призыв к действию.

Целью настоящего исследования является выявление особенностей выражения категории субъектности в жанре публичного выступления с точки зрения ее вклада в достижение воздействующих целей отправителя сообщения. Кроме того, исключительно актуальным сейчас представляется дискурсивно-категориальный анализ не только традиционных авторских текстов, но и их роботизированных аналогов, что связано со стремительно растущей популярностью различных систем искусственного интеллекта (в частности чат-бота GPT) и их потенциальной способностью повлиять на роль человека в ряде ключевых областей жизнедеятельности.

Анализу подверглись 10 авторских публичных выступлений на английском языке, принадлежащих таким выдающимся ораторам, как У. Черчилль, М. Тэтчер, М. Ганди, М. Л. Кинг, Дж. Ф. Кеннеди, Б. Обама, Н. Вужичич, Н. Мандела, М. Юсафзай, Г. Тунберг. Для получения соответствующих роботизированных текстов совершались обращения к чату GPT-3 с запросом о создании публичных выступлений в стиле вышеперечисленных ораторов.

Обратимся к персуазивному потенциалу эксплицитных средств выражения субъектов коммуникации. В данной группе можно выделить три основные подгруппы: **автореференция** к автору (*I, my (mine)*), различные формы **обращения к адресату** (*you,* прямые обращения и вопросы к адресату, императив) и **инклюзивные именования**, охватывающие как автора, так и его аудиторию (*we, us, country, nation*).

Прагматический потенциал средств автореференции в публичных выступлениях достаточно высок: регулярные отсылки говорящего к самому себе способствуют повышению доли субъективности высказывания. С одной стороны, это позволяет адресанту представить себя как авторитетную личность и продемонстрировать свое коммуникативно доминирующее положение. С другой стороны, автореференция может содействовать коллоквиализации и диалогизации общения, сокращая дистанцию между собеседниками за счет «очеловечивания» автора. Как результат, повышается доверительность публичного выступления и его воздействующий потенциал.

Прямые обращения к адресату также обладают значительной силой воздействия, поскольку активизируют и эффективно поддерживают его внимание. Как и средства автореференции, эксплицитные отсылки к адресату способствуют диалогизации и интимизации сообщения. Также достаточно часто они сопровождают концептуальную информацию (наиболее важную с точки зрения автора), способствуя ее принятию и запоминанию.

Последнюю группу эксплицитных маркеров субъектности – инклюзивные наименования – по-видимому, можно считать одним из мощнейших способов речевого воздействия в публичной речи. За счет объединения в своей семантике адресанта и адресата создается эффект солидаризации, т. е. у аудитории потенциально возникает чувство принадлежности к группе единомышленников, объединенной общими идеями и целями. Отсюда можно предположить, что инклюзивные наименования значительно повышают перлокутивный эффект сообщения: принятие аудиторией общности идей со значительной степенью уверенности ведет к единству (необходимых оратору) действий.

Сравним далее с помощью таблицы авторские и роботизированные публичные выступления с точки зрения представленности в них эксплицитных маркеров субъектности.

Представленность эксплицитных средств субъектности
в авторских и роботизированных публичных выступлениях

Оратор	Количество маркеров автореференции в речи (%)		Количество инклюзивных наименований в речи (%)		Количество прямых обращений в речи (%)		Общее количество эксплицитных маркеров субъектности, %	
	автор	GPT	автор	GPT	автор	GPT	автор	GPT
1. Г. Тунберг	1,6	–	2,4	8,7	4,8	0,6	8,9	9,3
2. У. Черчилль	0,7	0,5	2	12	0,03	0,5	2,7	12,9
3. Б. Обама	1,6	1	2,6	5,2	1	0,8	5,2	6,9
4. М. Тэтчер	0,3	–	3,2	8,7	0,03	1	3,5	9,6
5. Н. Вужичич	8	5,8	0,5	–	5,6	8,7	14	14
6. Дж. Ф. Кеннеди	0,9	0,2	1,4	8,5	0,7	0,5	3	9,3
7. М. Ганди	3,3	1,3	0,2	5,6	3,4	1,3	6,9	8,2
8. Н. Мандела	1,3	1,9	1,5	5,7	0,8	1,3	3,6	8,9
9. М. Л. Кинг	1	0,3	2,2	5,2	0,7	0,5	4	6
10. М. Юсафзай	4,8	3	1	2,2	1,1	2,6	7	7,8
Всего:	2,3	1,5	1,7	6	1,4	1,8	5,4	9,4

Сравнение выступлений 5 из 10 ораторов и их GPT-имитаций, а именно Г. Тунберга, Б. Обамы, Н. Вужичича, М. Ганди, М. Юсафзая показывает достаточно высокую степень соответствия в области эксплицитной вербализации субъектности. При этом вторая половина материала демонстрирует определенную автономность и заметное «творческое начало» чат-бота. Иными словами, несмотря на то, что GPT стремится воссоздать тематическую направленность оригинала, в выборе конкретных языковых средств может наблюдаться значительная самостоятельность.

Если рассматривать эксплицитные маркеры субъектности по группам, то здесь будет прослеживаться еще больше сходств между реальными авторами и GPT. Так, была выявлена достаточно высокая степень сходства в выборе показателей автореференции (2,3 % и 1,5 % в авторских и роботизированных речах соответственно) и прямых обращений к аудитории (1,4 % и 1,8 % соответственно). В то же время, отличия были зафиксированы в использовании инклюзивных наименований: 1,7 % против 6 % в роботизированных речах. Таким образом, можно предположить, что как реальные авторы, так и искусственный интеллект «осознают» вклад всех эксплицитных маркеров субъектности в создание публичных выступлений и достаточно активно к ним прибегают. При этом чат-бот в гораздо большей степени акцентирует использование инклюзивных наименований, что, возможно, связано с «учетом» особо мощного прагматического потенциала данных средств в публичных выступлениях.

Наиболее интересное отличие между авторскими и роботизированными речами было обнаружено в использовании эксплицитных маркеров субъект-

ности в общем, как единой группы языковых средств. Как показал анализ, искусственный интеллект прибегает к этим средствам почти в 2 раза чаще, чем реальные ораторы (5,4 % против 9,4 % в авторских и роботизированных речах соответственно).

Таким образом, достаточно активное использование эксплицитных маркеров субъектности в прагматически нагруженном жанре публичной речи независимо от авторства доказывает их высокий воздействующий потенциал. При этом выявленные несоответствия между авторскими речами и их роботизированными аналогами убедительно демонстрируют определенную степень свободы искусственного интеллекта и, по всей видимости, его способность на данном этапе умело справляться не только с автоматизированными задачами, но и творческим, в частности речевым воздействием.

Г. А. Каспирович

ЗНАЧИМЫЕ ПАРАМЕТРЫ УСТНОГО ПОЛИТИЧЕСКОГО ВЫСТУПЛЕНИЯ (на материале немецкоязычных текстов)

Язык политического выступления является, возможно, именно той сферой, где характер языка как деятельности проявляется очень отчетливо. Общественно-политический текст представляет собой многомерное пространство. В нем присутствуют сложные синтагматические и парадигматические связи, где важным маркирующим признаком является система аргументации, которая в свою очередь формируется под влиянием широкого культурного и социального контекста.

Наряду с развернутыми грамматическими структурами, распространенными конструкциями, синтаксическим параллелизмом, лексическими повторами, перечислениями и т. д. в нем встречаются эллиптические конструкции, присоединения, разговорные слова и обороты, сокращения, компенсируемые ситуацией речи и паралингвистическими средствами (мимикой, жестами и т. п.).

Данные параметры по структуре – применительно к политической речи – мы разделяем на 3 группы: *номинативную*, *прагматическую* (*оценочную*) и *группу риторических фигур*.

В первую, номинативную, группу параметров входят композиты и иностранные слова. Вторую группу составляют (оценочные) прилагательные, оценочные существительные, оценочные композиты и оценочные иностранные слова. Как мы видим, в данную группу входят все параметры с оценочным маркером. В эту группу включены прилагательные, т. к. они могут получать в речи «различные коннотативно-экспрессивные оттенки». В группе риторических фигур используются следующие параметры: повторы, бинарные конструкции, риторические вопросы, лексические и синтаксические противопоставления.

Композиты являются одним из основных отличительных признаков немецкого языка. Они достаточно равномерно распределяются по всем типам речей. Это может говорить о той важной роли, которую играют композиты в структурировании политического выступления. Основная функция сложного слова – номинативная. Это позволяет нам дать название данной группе параметров.

Использование подобных композитов характерно для современной немецкой общественно-политической речи в целом и для публичной политической речи в частности. Данные композиты могут быть определены, согласно В. С. Вашунину, как узуальные, т. е. полусинтаксичные композиты.

Они уже присутствуют в системе и отражают естественную для языка тенденцию к экономии. Их введение в речь становится просто вопросом словоупотребления.

Выделяют следующие свойства узуальных композитов: общепринятость, воспроизводимость, нормативность, частотность употребления, изолированное понимание. Приведем один пример из выступления Г. Коля:

*Die erheblichen **Wohlstandssteigerungen** im Westen Deutschlands sind auch und gerade ein Ergebnis der beachtlichen **Preisstabilität** sowie des hohen Vertrauens in den Euro und in die Politik der Deutschen **Bundesbank**.*

Критерий «изолированное понимание» предполагает отсутствие затруднений для понимания композита вне контекста, изолированно. К числу узуальных композитов могут быть отнесены следующие примеры, взятые из речей Р. Херцога и Г. Коля: *Verteidigungsbereitschaft, Meinungsverschiedenheit, Gipfelkonferenz*.

Проблема разграничения узуальных и окказиональных композитов известна достаточно хорошо. Окказиональные композиты в значительной степени определяют стилистику современной немецкой ОПР. При характеристике этой группы слов обычно выделяют ненормативность, появляющуюся в результате творимости (т. е. невоспроизводимости и непроизводимости), что вызывает эффект новизны.

Традиционно к контекстуально-окказиональным композитам относятся композиты, которые вне контекста или ситуации остаются непонятыми. В ОПР изолированно взятые и формально понятные композиты остаются функционально затемненными. Их полноценная интерпретация возможна лишь в условиях привлечения широкого контекста, в том числе внеязыкового. Сюда относятся, например, следующие образования: *Auschwitzlüge, KSZE-Prozess, Sicherheitsarchitektur*.

Высокая частотность композитов в современной немецкой ОПР – реальный объективно существующий факт, который требует специального рассмотрения. Впрочем продуктивность композитных образований, как показывалось выше, является важной тенденцией системы немецкого языка в целом.

Исследователь Т. В. Юдина отмечает в своих работах, что факт использования **иноязычной лексики**, принцип отбора этой лексики и ее внедрение

в речевое произведение, в текст являются важными маркирующими признаками, которые сигнализируют о соответствующей принадлежности текста к той или иной социально-культурной общности. Эта сторона речевой характеристики текста свидетельствует о принадлежности к определенной концептуальной системе, к определенному социокультурному подъязыку.

Анализ материала показывает, что степень насыщенности и характер иноязычной лексики является важными детерминирующими признаками в системе политических речей. В группе иностранных слов мы рассматривали различные части речи, чаще всего были представлены прилагательные и существительные: *mental*, *analytisch*, *fair*, *institutionell*, *aktuell*, *Innovation*, *Kapazität*, *Forum*.

Оценочная лексика занимает определенное место в системе современного немецкого языка и связана с другими слоями лексической системы языка, например, с нейтральной лексикой, устаревшей, редкой, деловой.

Оценочные слова, в нашем случае оценочные существительные, оценочные композиты, оценочные прилагательные, оценочные иностранные лексические единицы играют важную роль в построении политического выступления и в привлечении внимания аудитории. Оценочные параметры выступают не только как средство номинации, но, в первую очередь, как средство оценочности и, соответственно, эффективного воздействия на аудиторию.

В речи Р. Херцога «Немецкая нация», которая посвящена его вступлению в должность федерального президента, встречаются, например, следующие оценочные прилагательные: *lang*, *reich*, *friedlich* конкретизируют существительное *Geschichte*, придают тексту менее официальный характер и таким образом располагают к себе слушателей.

Hass, *Angst*, *Liebe*, *Zorn*, *Trauer…* Эти оценочные существительные словно призваны организовать структуру устного публичного выступления, служат прагматическим целям и влияют на позицию адресата.

Примером может выступать стилистически маркированное существительное *Grauen*, вызывающее в сочетании с географическим названием *Auschwitz* у слушателей воспоминания и ассоциации, которые связаны с черной полосой в истории Германии:

An der historischen Einmaligkeit ***des Grauens*** *von Auschwitz ist nun einmal nicht zu deuteln.*

В построении устного политического выступления большую роль играет использование и функционирование **риторических** фигур. В частности, одним из распространенных приемов построения общественно-политических текстов служит использование повторов, многократного обыгрывания и развертывания определенных понятий. Как показали подсчеты, повторы встречаются во внутриполитических и внешнеполитических речах.

Повторы в качестве одного из средств речевого воздействия на слушателя издавна входили в число «фигур речи», рассматриваемых в риторике. Основное назначение повторов сводится к смысловому и эмоциональ-

ному усилению какой-либо части высказывания. Степень выразительности повторов определяется их структурой и местом, занимаемым повторяющейся единицей в речи:

Es gibt in unserem Staat, es gibt in unserer Gesellschaft viele Grenzen, die zwischen uns hindurchgehen, Grenzen der Überzeugung, Grenzen der Landsmannschaft, Grenzen der historischen Erfahrung, Grenzen auch des ökonomischen Interesses. Aber es gibt unendlich viel, was uns allen gemeinsam ist, was in dem Streit der Parteien, in dem Streit der großen Verbände so nicht immer deutlich wird, was aber deutlich sein muss, damit dieser Staat und diese freiheitliche Gesellschaft…

В данном небольшом по объему отрывке из речи Р. Херцога наблюдается пятикратное повторение существительного *Grenze*, троекратный синтаксический повтор безличного оборота *es gibt*, двукратный повтор существительного *Streit* и прилагательного *deutlich*, существительные *Staat* и *Gesellschaft* повторяются два раза – в начале и конце, образуя своего рода тематическую рамку. Существительное *Grenze* выполняет цементирующую функцию во всем микротексте и организует его ритмически. Данное существительное имеет в четырех случаях конкретизирующее определение в родительном падеже, за счет чего также создается ритмический эффект.

Л. С. Крохалева

О СПЕЦИФИКЕ СОДЕРЖАТЕЛЬНОЙ СТРУКТУРЫ КОММУНИКАТИВНЫХ ТИПОВ ОПИСАТЕЛЬНОГО ТЕКСТА

Понятие *тип текста* принадлежит к числу так называемых «размытых» понятий, в отношении которых сложно достичь высокой степени точности и однозначности. В подавляющем большинстве исследований типология текста рассматривается в связи с проблемой жанров, трактуемых в качестве «типовых моделей построения речевого целого» (М. М. Бахтин). Развивая далее теорию М. М. Бахтина, исследователи включают в перечень жанров как речевые акты, соотносимые с первичными жанрами (элементарными речевыми единицами при первой ступени анализа речи), так и крупные жанровые формы, т. е. тексты (А. Вежбицкая, М. Н. Кожина, В. Е. Чернявская и др.).

Существующие типологии текстов основаны на разных принципах: в зависимости от ролей отправителя и получателя, тексты с простой и сложной структурой, свободные и зависимые (в иной терминологии – первичные и вторичные), тексты, соотносимые с функциональными стилями, институциональными дискурсами и т. д. Среди распространенных классификаций особое место занимает классификация текстов, выделяемых на основе композиционно-речевых форм – описания, повествования, рассуждения. Некоторые из них, в частности тексты описательного характера, в наибольшей степени соответствуют понятию *типовая модель*, ибо строятся по

достаточно устойчивым тематическим, композиционным и стилистическим канонам и могут функционировать как самостоятельные речевые произведения (например, описательное эссе, рассказ, научно-информационная рекламная статья, описание научного явления или эксперимента), так и элементы макроструктуры более крупных жанрово-стилевых форм (роман, репортаж, монография, учебник, повесть и т. д.).

Многообразны аспекты, привлекающие внимание исследователей в связи с изучением инвариантных характеристик отдельных типов текстов, а также их специфической реализацией в различных коммуникативных сферах. Что касается текстов информативно-описательного характера, то здесь интересные данные могут быть получены в результате анализа их типовой содержательной структуры, реализуемой в двух функциональных разновидностях описания: научном и художественном.

Известно, что основным критерием выявления информационно-содержательных особенностей научных и художественных описаний является специфика реализации в них инвариантных признаков описательного типа информации: фактуальности и статичности (О. Н. Гришина, А. П. Кострикина, С. Н. Плотникова). В научных описаниях инвариантный признак фактуальности информации актуализируется как *типизирующая* фактуальность, ибо описательный контекст обычно денотативно ориентирован на объект, изображаемый в качестве типичного представителя определенного класса предметов, явлений, типовых ситуаций. В художественных описаниях признак фактуальности представлен как *конкретизирующая* фактуальность, ибо в них развитие содержания идет, как правило, по линии акцентирования конкретных признаков изображаемого объекта, в результате чего достигается его индивидуализация, выделение из класса ему подобных.

Вопрос о статичности как компоненте содержательной структуры описательного контекста продолжает оставаться предметом дискуссии среди исследователей данного речевого единства. Некоторые из них выделяют в особую разновидность так называемое «динамическое описание», используемое для внешнего показа событий (М. П. Брандес, Н. В. Бессмертная). Другие считают терминологически неверным говорить об описании событий, предлагая вводить в этих случаях понятия *повествование, модус, репрезентирующий действие* (Х. Бонгейм, А. Вейзе). Универсальной представляется позиция тех исследователей которые относят противопоставление «статичность – динамичность» не к денотатной стороне описательного контекста, а к особенностям текстовой подачи информации (В. З. Демьянков, С. Н. Плотникова и др.). Так, в научном описании статический компонент его содержательной структуры может быть квалифицирован и терминирован как *абсолютная* статичность, ибо связан, как уже отмечалось, с изображением какого-либо объекта, феномена или события в качестве представителя определенного класса объектов или типовых ситуаций. При этом сами признаки могут быть как статическими, так и динамическими, но подаются они вне их связи с временными и пространственными параметрами, как

простая констатация факта. Ненаблюдаемость предикативного действия или состояния в его конкретной длительности, вневременной или результативный характер свойств, приписываемых объекту в научном описании, на языковом уровне эксплицируется соответствующими видо-временными (Present, Past Indefinite) и залоговыми формами глаголов-сказуемых (Passive Voice), дистантным повтором ключевого слова, обозначающего описываемый объект, событие или явление, рамочным оформлением соответствующего текстового фрагмента и т. д.

Напротив, субъективно-преломленное изображение объектов во многих описательных контекстах художественной прозы обусловливает специфику реализации в них инвариантного признака статичности. С одной стороны, воспринимающее сознание, объединяя в единую картину статичные либо динамичные по своей природе явления, делает их признаками единой ситуации, нейтрализуя, хотя и не полностью, динамичный характер. С другой стороны, присутствие субъекта восприятия способно динамизировать содержание описательных контекстов, соотнесенных со статичными по своей природе объектами. *Относительный* характер статичности художественных описаний находит свое языковое воплощение в различного рода «сигналах» присутствия субъекта восприятия и оценки – это т. н. «пространственные ограничители» (*down, to the left*), «сигналы предынформации» (*now, no longer*), глаголы-сказуемые в продолженном времени (Continuous), включенность описательного фрагмента в поток воспринимающего сознания (несобственно-прямая речь) и т. д.

Таким образом, компонентный анализ типовых информационно-содержательных структур и их языкового воплощения в конкретном текстовом материале может несколько расширить границы теоретического осмысления и практического толкования отдельных речевых произведений в плане их функционально-коммуникативной атрибуции.

С. Е. Кунцевич, **А. Гармаза**

ДИСКУРСИВНАЯ РЕАЛИЗАЦИЯ ВОПРОСНО-ОТВЕТНОГО ХОДА

В предпринятом нами исследовании рассмотрен вопросно-ответный ход / конструкция / ‘hypophora’ (ВОХ / ВОК / *гипофора*) как один из эффективных синтаксических стилистических приемов, который к настоящему времени описан недостаточно детально в лингвистической литературе. Целью работы было выявление особенностей функционирования ВОК в различных англоязычных дискурсах, что придает исследованию актуальность.

Согласно определению авторитетного словаря «Collins Dictionary», под *гипофорой* понимается фигура речи, посредством которой говорящий задает вопрос, а затем сам же на него отвечает. Анализ теоретической литературы убедительно показывает, что ВОХ является необходимым элементом общения и мышления людей. Важно помнить, что этот оборот принципиально

отличается от риторического вопроса: за последним ответа не следует, точнее, его наличие излишне. ВОХ как логико-лингвистическое образование особого рода выполняет в любом дискурсе две характерные функции: познавательную и коммуникативную.

Рассуждая о данном стилистическом приеме, подчеркнем, что это способ, который сознательно используется оратором / писателем / поэтом / ученым для более точного выражения своей мысли, для усиления образно-выразительной функции сообщения. Практическим материалом нашего исследования послужили аутентичные контексты с ВОХ, случайно отобранные из различных англоязычных дискурсов. В каждом из них ВОХ выполняет как характерные, так и более конкретные функции, которые отмечаются в приводимых ниже примерах.

Наша исходная гипотеза состояла в том, что рассматриваемый прием наиболее естественен для художественной прозы и научно-учебных текстов. Однако анализ показал, что он с не меньшим успехом применяется и в иных дискурсах. Дадим интерпретацию здесь каждому наиболее типичному примеру, расположив в такой последовательности: ораторский дискурс (1), художественный дискурс (2), рекламный дискурс (3), научно-учебный дискурс (4), научно-популярный дискурс (5).

1. *What kind of peace do I mean? What kind of peace do we seek? Not a Pax Americana enforced on the world by American weapons of war. Not the peace of the grave or the security of the slave. I am talking about genuine peace, the kind of peace that makes life on earth worth living, the kind that enables men and nations to grow and to hope and to build a better life for their children – not merely peace for Americans but peace for all men and women – not merely peace in our time but peace for all time* (“Commencement Address” by John F. Kennedy).

Первый пример взят из речи президента США Джона Кеннеди, произнесенной в университете Вашингтона, который в своем выступлении изложил план по сдерживанию ядерных вооружений, осудил войну и милитаризм и открыто назвал гонку вооружений бессмысленной. Вполне очевидно, что в данном случае ВОХ обеспечивает выполнение контактоустанавливающей функции. Его использование помогает президенту сократить дистанцию с аудиторией посредством установления с ней эмоционального контакта. В первом примере разрядкой выделены два синонимичных вопроса, взывающие к общечеловеческим ценностям: к миру, добру, которые сами по себе способны объединять здравомыслящих людей. Прибегая к ВОХ, оратор повышает степень внимания и доверия слушающих, оказывает на них эмоциональное воздействие.

2. *Thirty-one cakes, dampened with whiskey, bask on window sills and shelves. Who are they for? Friends. Not necessarily neighbor friends: indeed, the larger share is intended for persons we’ve met maybe once, perhaps not at all. People who’ve struck our fancy. Like President* (“A Christmas Memory” by Truman Capote).

«Рождественские воспоминания» – это короткий рассказ Трумена Капоте, в котором повествуется о деревенской жизни, о дружбе и радости, получаемой от подарков близким людям в период рождественских праздников. В данном произведении автор деликатно затрагивает острую тему одиночества и потери. В рассматриваемом контексте ВОХ добавляет описываемой ситуации эмоциональную окрашенность. Постановка вопроса такого рода оказывает на адресата активизирующее воздействие, заставляя читателей сконцентрироваться на наиболее важной информации. В выбранном контексте налицо осуществление экспрессивной функции ВОХ.

3. *What are Calve sauces made from? Calve sauces are made with simple and natural ingredients, which is why they are so delicious!*

Из третьего примера следует, что в составе рекламного текста ВОК играет не только композиционную, но и манипулятивную роль. С помощью этого приема автор просвещает читателя, рассказывая ему о преимуществах предлагаемого товара. Используя данную конструкцию, рекламодатели как бы предугадывают вопросы покупателей и заранее навязывают свой якобы вразумительный ответ. Заданный вопрос отражает интересы и желания потребителей. Рекламодатель привлекает внимание будущих покупателей к тому аспекту, который важен для каждого человека, т. к. каждый потребитель стремится выбрать продукцию лучшего качества. В данном примере можно наблюдать реализацию познавательной функции ВОХ.

4. *On a proportional basis, very few truly essential messages are transmitted using cell phones, but who could live without one nowadays? Certainly none of my students can. Cell phones have become devices which I must outlaw being during exams* (“Persuasion. Reception and Responsibility” by Charles U. Larson).

Рассматриваемый прием извлечен из учебника по риторике, что доказывает применимость ВОХ в научно-учебной литературе. Прибегая к данному ораторскому приему, автор усиливает значимость рассматриваемой темы, привлекая внимание адресата к затрагиваемой проблематике. ВОХ заставляет читателей задуматься и задать самим себе ряд вопросов, осуществляя здесь образно-выразительную функцию.

Развернутый вопросно-ответный ход

В примерах 1–4 дана интерпретация конструкциям с простым ВОК, как правило, содержащим один вопрос и один достаточно лаконичный ответ. Особый интерес в этой связи вызывает развернутый вопросно-ответный ход, проанализированный в данном пункте.

Джозеф Мэрфи во введении к научно-популярному бестселлеру «The Power of the Subconscious Mind», известному в русскоязычной версии под названием «Сила вашего подсознания», четко обозначает затрагиваемые проблемы, выделяя их в отдельных абзацах с соответствующими подзаголовками. Во введении, названном *How This Book Can Work Miracles In Your Life*, даются ответы на следующие вопросы, последовательность которых чрезвы-

чайно важна и, по сути, соответствует оглавлению книги: Do You Know The Answers, Reason For Writing This Book, Releasing The Miracle-Working Power, Wonders Happen When You Pray Effectively, Everybody Prays, Unique Feature Of This Book, What Do You Believe? Desire Is Prayer.

Обращает на себя внимание тот факт, что подзаголовки, рассматриваемые строго в последовательности их появления, образуют лексико-синтаксическую градацию с кульминацией, это уже с первых страниц книги возбуждает к ней неподдельный интерес читателя, стремящегося как можно скорее узнать ответы на столь интригующие вопросы.

Уже с первого абзаца введения становится понятно, что чудеса неизбежно случаются в жизни любого человека, если он способен использовать невероятную силу собственного подсознания. Сама же книга призвана научить читателя тому, что привычка думать и создавать правильные образы определяет и создает судьбу человека, поскольку то, какие мысли заложены в подсознательной составляющей мозга, определяет суть человека. Начиная со второго абзаца, автор обращается к развернутому синтаксическому приему вопросно-ответного хода, четко формулируя здесь именно те вопросы, на которые книга постепенно отвечает.

Бестселлер дает ясное представление о том, какой силой обладает человеческое подсознание, как оно работает и как научиться черпать из него силу, вдохновение и мудрость, как из естественного источника, таящегося внутри каждого из нас. Книга нацелена на практическое применение, предоставляя простые для освоения техники и формулы, которые легко применять в повседневной жизни. Все методики выстроены последовательно и, по мнению специалистов, имеют под собой научную основу. Автор поясняет, как направить привычки и образ мышления в нужное русло и тем самым изменить к лучшему собственную судьбу. Описанные приемы затрагивают животрепещуще проблемы, с которыми сталкивался каждый человек. Книга помогает преодолеть эмоциональные и физические преграды, обрести силу, благодаря которой появляется способность обрести свободу, счастье и душевное равновесие.

На наш взгляд, значительный успех среди читательской аудитории книга приобрела именно благодаря использованию названного стилистического приема. В рассматриваемом научно-популярном дискурсе развернутый ВОК выполняет все стилистические функции, свойственные ее простому варианту, а именно познавательную и коммуникативную, а также их более конкретные дискурсивные вариации – создание образности, придание выразительности, усиление значимости раскрываемой темы / проблематики, привлечение внимания читателей к освещаемой теме, к ее всестороннему осмыслению, а также композиционную и манипулятивную функции.

Н. В. Куценко

СЕМАНТИКА ПРИКАЗА В КОСВЕННЫХ ДИРЕКТИВНЫХ РЕЧЕВЫХ АКТАХ

Исследователи рассматривают приказ как побуждение максимальной степени настоятельности (Е. В. Полищук). Данный речевой акт предполагает оказание сильного давления на слушающего, заставляет подчиниться воле говорящего, имеет авторитарный характер. Уместность приказа определяется ситуацией общения, а также статусными характеристиками коммуникантов. Интерес представляет рассмотрение семантики приказа в немецком языке, выраженного посредством косвенных побуждений. Материалом для анализа послужили 78 директивных речевых актов с интенцией приказа, отобранных из общей выборки (1 124 примера) косвенных директивных речевых актов.

Согласно существующим исследованиям, в семантику косвенных директивов входит действие, статус собеседников, настоятельность побуждения, заинтересованность одного из коммуникантов в выполнении действия, необходимость выполнения действия, направленность действия в будущее (М. Б. Лейтане). Анализ практического материала показывает, что семантика приказа имеет в немецком языке некоторые особенности. Так, рассмотрение первого структурного компонента – семантики *действия*, каузируемого директивным речевым актом, указывает на то, что в большинстве случаев речь идет о *действии*, которое неприятно коммуниканту, поэтому необходим приказ, чтобы оно было выполнено. Например:

Alle teilen sich in zwei Gruppen und folgen dem Befehl! ‘Все делятся на две группы и следуют приказу!’.

Говорящий лексически выражает интенцию категоричного побуждения: *alle folgen dem Befehl* ‘все следуют приказу’, препятствуя тем самым неповиновению подчиненных.

Социальный статус является сложным параметром коммуникации. В эту характеристику входит как собственно социальный статус (положение в обществе), так и коммуникативный статус, т. е. сложившееся состояние на определенный момент (Х. Пельц). В 97 % случаев приказ исходит от лица с вышестоящим статусом. Особенностью речевого акта приказа является то, что на практике он преимущественно встречается в армейской среде, где существует жесткая субординация и отношения между коммуникантами строго регламентированы. Обращение коммуниканта с более высоким статусом рассматривается как приказ, который следует незамедлительно выполнить. Например:

*Wir zitterten vor Erwartung. Endlich hörten wir seinen Schritt, den kannten wir genau, wir hatten ihn oft genug morgens gehört, wenn die Tür aufflog und wir hörten „**Aufstehen!**“* ‘Мы дрожали от нетерпения. Наконец мы услышали его шаги, мы хорошо их знали, мы достаточно часто слышали их по утрам, когда дверь распахивалась и мы слышали: «**Подъем!**»’.

В данном случае речь идет об обращении к солдатам, что и обусловило уместность использования краткой команды в форме инфинитива *Aufstehen* ‘подъем’, исключающей двоякое толкование и представляющей собой традиционное средство выражения приказа.

Отличительной чертой речевого акта приказа является его редкое использование в процессе коммуникации между людьми с равным социальным статусом. Такие примеры составляют лишь 3 % случаев. Интерпретации формы речевого акта как приказа способствует наличие сильного эмоционального фона общения. Например:

Du gehst mit mir, rasch, ich werde nicht zweimal sagen ‘Ты пойдешь со мной, быстро, я не буду говорить дважды’.

В данном примере один солдат обращается к другому, т. е. коммуникация осуществляется на равных, однако из ситуации общения известно, что говорящий сильно беспокоится за собеседника и хочет, чтобы он поехал вместе с ним. В таком контексте высказывание с формой повествования приобретает характер приказа, чему способствуют также слова адресанта: *ich werde nicht zweimal sagen* (*я не буду говорить дважды*).

Рассмотрение такого семантического компонента, как *настоятельность* побуждения, показывает, что в случае реализации приказа категоричность высказывания является очень высокой, однако в процессе общения может происходить ее усиление за счет указания на важность реализации действия. Например:

*Er drehte sich um und schrie: „**In München umsteigen, sonst verpasst ihr den Zug!**“* ‘Он повернулся и закричал: «**В Мюнхене пересесть, иначе вы пропустите поезд!**»’.

С одной стороны, высказывание *sonst verpasst ihr den Zug* ‘иначе вы пропустите поезд’ усиливает настоятельность побуждения, с другой – делает его, как и обращение к солдатам в целом, более персонифицированным, не таким жестким, как в командах, где присутствует только инфинитив.

Максимально усилить настоятельность приказа может сочетание такого высказывания с угрозой. Например:

Himmelstoß merkte nun doch, was los war: „**Sie werden dafür bestraft**“. *Er sagte laut* „**Hinlegen**“ *und* „**Sprung auf, marsch, marsch**“ ‘Химмельштос теперь понял, что случилось: «**Вы будете за это наказаны**». Он сказал громко «**Лежать**» и «**Подъем, марш, марш**»’.

Экспликация возможности санкций делает побуждение эмоционально окрашенным – в нем явно присутствует наличие негативных эмоций, в данном случае гнева говорящего.

Спецификой такого семантического компонента, как *заинтересованность* говорящего в совершении действия, является то, что во многих случаях адресант действует в рамках определенного социального института, транслятором интересов которого говорящий и является. Например:

Jetzt wird alles für das Ankommen des Komissars vorbereitet ‘Сейчас все необходимо приготовить к прибытию комиссара’.

Форма пассива является клишированным средством выражения приказа в немецком языке; в русском языке в подобном случае при переводе целесообразно использовать иные конструкции, которые не имеют такого ярко выраженного командного характера. Обращаясь к подчиненным, старший по званию адресант подчеркивает формой пассива дистанцию и обязательность выполнения команды.

С заинтересованностью в выполнении действия тесно связан семантический параметр *необходимости*. В случае приказа необходимость в большинстве случаев обусловлена сферой общения и отношениями субординации. Например:

Sie müssen rasch handeln, um die Situation zu retten ‘Вы должны действовать быстро, чтобы спасти ситуацию’.

Модальный глагол *müssen* обычно подчеркивает необходимость совершения действия, обусловленную внешними обстоятельствами. В случае вербализации приказа данный глагол в презенс позволяет говорящему обосновать причину побуждения, его вынужденность, что несколько смягчает категоричность директива.

Несмотря на то, что в рассмотренных примерах используются различные формы глагола: презенс, пассив, инфинитив, все они имеют *направленность в будущее*, что логически вытекает из ситуации общения, т. к. директивный речевой акт предполагает побуждение к будущему действию. Например:

Sie bleiben hier. *Das ist ein verantwortungsvoller Posten* ‘**Вы останетесь здесь**. Это ответственный пост’.

В повествовательных конструкциях презенс нередко имеет семантику будущего времени. Форма утверждения подчеркивает безапелляционность директива, не допускает возражений собеседника.

Таким образом, содержательное наполнение приказа в немецком языке обеспечивают все семантические компоненты директивных речевых актов. Прежде всего, это действие, к которому побуждают, поскольку оно не всегда соответствует интересам говорящего. Уместность рассматриваемого речевого акта определяется социальным статусом коммуникантов. Усиливает настоятельность приказа указание на важность действия либо существование опасности или угрозы. Приказ часто обусловлен рамками определенного социального института, функционирование которого обеспечивается соответствующими формами управления. Направленность в будущее вытекает из ситуации общения. В целом же приказ является речевым актом, который однозначно интерпретируется слушающим как настоятельное побуждение.

Ю. С. Макаревич

ЯЗЫКОВАЯ ЛИЧНОСТЬ АВТОРА В РОМАНЕ ДЖОЗЕФА УЭМБО «РЫЦАРЬ В СИНЕМ»

Концепция языковой личности автора – один из актуальных вопросов современной лингвистики. Для исследования языковой личности автора мы обратились к роману Джозефа Уэмбо «Рыцарь в синем». В ходе исследования мы пришли к следующим выводам.

Языковая личность автора проявляется в такого рода аспектах (по классификации В. А. Масловой):

а) ценностный, мировоззренческий, компонент представлен в следующих тематических группах лексики:

1. «Моральные установки»: *vice* (*46*), *God* (*40*), *life* (*36*), *truth* (*22*) и др. Данный подбор лексики и ее частотность свидетельствуют о том, что вопросы морали и общечеловеческих ценностей, в частности религии, человеческой жизни, человеческих пороков и добродетелей, играют в романе большую роль.

2. «Образ жизни»: *coffee* (*27*), *stomach* (*26*), *cigar* (*24*), *beer* (*22*), *dinner* (*15*), *drink* (*14*), *food* (*13*), *hungry* (*12*), *cigarette* (*5*) и др. Нездоровый образ жизни включает в себя проблему алкоголизма, связанную с профессиональным выгоранием, что, например, находит отражение в словах *drinks, drinking problems*.

3. «Семья»: *Cassie* (*96*), *woman* (*47*), *home* (*36*), *mother* (*22*), *son* (*18*), *wife* (*14*) и др. Данная группа лексики демонстрирует важность семьи в жизни главного героя (*Cassie* – имя его будущей жены, с которой он собирается заключить брак после того, как выйдет на пенсию).

Таким образом, для Джозефа Уэмбо как автора детективов важнейшими становятся темы работы, семьи и моральных установок.

б) культурологический компонент выявляется в тематической группе лексики «Гендер». Данная группа лексики демонстрирует распространенный в обществе сексизм. Культурологический компонент также связан с темой войны во Вьетнаме, которую герой обсуждает с другими полицейскими. Это продемонстрировано такими лексическими единицами, как *Vietnam, Army, war*.

в) личностный компонент проявляется в следующих тематических группах лексики:

– «Полицейская рутина». Среди этой группы представлены такие единицы, как: *cop* (*160*), *Street* (*93*), *Officer* (*81*), *police* (*74*), *office* (*63*), *judge* (*50*), *gun* (*44*), *arrest* (*41*), *jail* (*40*), *dead* (*37*), *court* (*36*) и др. Еще одной важной тематической группой лексики является группа «Здоровье», которая связана с переживаниями героя по поводу старости и возрастных болезней (например, *prostate thing*).

Таким образом, при анализе языковой личности Джозефа Уэмбо в романе «Рыцарь в синем» было выявлено, что автор придерживается традиционалистких взглядов на гендерные вопросы в данном произведении. Значимыми для языковой личности Джозефа Уэмбо становятся темы работы, семьи и моральных установок. Важнейшим языковым средством выражения становится набор специфической лексики. Джозеф Уэмбо относится к социоцентрической языковой личности, по классификации В. И. Карасика.

М. В. Орлова

ИНВЕРСИЯ ДОПОЛНЕНИЯ В ПОЛИТИЧЕСКОМ ТЕКСТЕ
(на материале немецкого языка)

Рассматривая политический дискурс как язык (С. В. Кузьмина), коммуникацию (Е. И. Шейгал) и единство речевых актов (Н. Н. Равочкин), мы обращаемся к намерению политических деятелей. В фокусе исследования – ориентационные жанры политического дискурса (по функциональной классификации Е. И. Шейгал).

Материал исследования – 70 немецкоязычных скриптов публичных выступлений немецких политических деятелей (объем – 7 259 предложений). Методом сплошной выборки отобраны 1 975 инвертированных структур (около 1/3 от всего объема высказываний).

Второе место по частотности употребления (после нераспространенной инверсии, выраженной обстоятельствами) занимает нераспространенная препозиция дополнения. Это второстепенный член предложения, который выражает предметно-процессное отношение (О. С. Ахманова).

В соответствии с классификацией дополнений выявлены их следующие виды в выборке: прямые дополнения, выраженные винительным падежом без предлога; косвенные дополнения, выраженные дательным падежом без предлога; предложные дополнения, включающие в себя языковую единицу в том или ином падеже, сопровождаемую предлогом, обусловленным управлением глагола-сказуемого (Е. И. Шендельс).

Наиболее частотными являются предложные дополнения (60 %). Прямые дополнения составляют лишь 1/3 от всех случаев реализации нераспространенной инверсии дополнениями. Спорадически встречается косвенное дополнение в препозиции.

Предложные дополнения реализуются управлением сказуемого, при этом выражены преимущественно местоименным наречием (*PrAdv*) и изредка моделью *pS*.

Инвертированные структуры, выраженные *местоименными наречиями*, составили 149 из 193 случаев (77 % от всех предложных дополнений). Наиболее частотные (46 %) случаи фиксируются в сочетании:

– с глаголами речи или обсуждения: *es geht um etw*. *Akk* ‘идет речь о чем-л.’, *über etw*. *Akk diskutieren* / *sprechen* ‘обсуждать / говорить о чем-л.’,

в таком случае предыдущее высказывание сворачивается в местоименном наречии до указательного *das*/*da-*, например: *Heute muss ich die Bedeutung des Spracherwerbs nicht noch einmal herausstellen*. ***Darüber*** *haben wir ausführlich diskutiert* ‘Сегодня мне нет необходимости еще раз подчеркивать важность овладения языком. **Об этом** мы уже подробно говорили’ (Т. де Мезьер).

– с глаголами соотношения *zu etw. Dat. gehören* / *zählen* / *kommen* ‘относиться к чему-л., принадлежать чему-л.’, в таком случае до указательного наречия сворачивается не целое высказвание, а абстрактное существительное, названное в предыдущем высказывании, например: *Es gibt zahlreiche wichtige Gründe, gute Beziehungen mit Russland anzustreben*. ***Dazu*** *zählen die geografische Nähe und gemeinsame Geschichte…* ‘Есть много важных причин стремиться к хорошим отношениям с Россией. **К ним** относятся географическая близость и общая история…’ (А. Меркель).

– с глаголами действия: *an etw. Dat arbeiten* ‘работать над чем-л.’: *…wenn wir einen breiten politischen Konsens hinbekommen und sichergestellt ist, dass das Problem der übermäßigen Kassenkredite dann auch gelöst ist*. ***Daran*** *arbeiten wir jetzt…* ‘…если мы сможем достичь широкого политического консенсуса и обеспечить решение проблемы чрезмерных денежных кредитов. **Над этим** мы сейчас…’ (О. Шольц).

Местоименные наречия во всех случаях представляют собой анафорический повтор, воспроизводя в сокращенном виде то, что ранее было упомянуто в полном языковом выражении. Тем самым они позволяют говорящему, с одной стороны, избежать избыточности высказывания, а с другой – разгрузить сложную синтаксическую структуру предложения, обеспечив когезионную связь текста.

В препозиции предложные дополнения модели *pS* или *pPr* выражают значение и значимость новой информации в высказывании для говорящего политического деятеля, его партии или соответствующей организации (13 %), например: ***Für mich*** *ist das eine entscheidende Fortschrittsfrage für eine moderne und offene Gesellschaft* ‘**Для меня** это важнейший вопрос прогресса для современного и открытого общества’ (О. Шольц). Таким образом коммуникативно выделяется либо своя ответственность, либо подчеркивается субъективная оценка, либо происходит указание на солидаризацию со своей политической группой.

Треть случаев инверсии составляют структуры, препозиция которых реализована *прямым дополнением*. Первое место занимает уже известная информация, а именно указательное местоимение, в результате возникает анафорический повтор, например: ***Das*** *darf niemand verschweigen* ‘**Об этом** никто не должен молчать’ (З. Габриэль).

При помощи анафорического повтора политические деятели прибегают к использованию комбинаций «указательное местоимение + слова-конкретизаторы *genau* ‘именно’ и auch ‘тоже’» с целью большего эмфатического выделения уже сказанного, например: ***Genau das*** *haben wir in der Gesundheitspolitik in den letzten 18 Monaten gemacht* ‘**Именно это** мы и делали в политике здравоохранения в течение последних 18 месяцев’ (Й. Шпан).

Указательные местоимения, реализующие анафору, отмечаются также в случае препозиции прямого дополнения, становясь эмфатически выделенными, например: ***Dieses Thema*** *werden wir auf dem Rat im März dieses Jahres vertieft erörtern* ‘**Эту тему** мы более подробно обсудим на Совете в марте этого года’ (А. Меркель).

Во всей выборке нераспространенных структур встречаются лишь единичные случаи инверсии, когда начальную позицию занимает рема, например: ***Einen Airbus*** *kann man kaufen und trotzdem sehr individuell konfigurieren* ‘Аэробус можно купить, но при этом настроить его очень индивидуально’ (О. Шольц).

Лишь в 10 % случаев в препозиции выявлено *косвенное дополнение*, характеризующееся интонационной выделенностью. В большинстве случаев на первую позицию политические деятели ставят личные местоимения 1-го л. ед. ч. и мн. ч., обозначая тем самым собственную ответственность за предоставляемую информацию, например: ***Mir*** *war immer klar, dass...* ‘**Мне** всегда было ясно, что…’ (З. Габриэль).

В публичной ориентационной речи косвенное дополнение выражает непосредственное обращение к адресату, например: ***Denen*** *müssen wir sagen: Europa ist nicht die Gefahr, sondern die Antwort…* ‘**Им** мы должны сказать: Европа – это не опасность, а ответ…’ (З. Габриэль).

На первую позицию говорящий политик выносит личное местоимение в случае с глаголами, выражающими эмотивное действие, показывая небезразличное отношение идеологического представителя к теме, например: ***Mich*** *freut sehr, dass sich der Ausschuss in der Sitzung noch entschieden hat...* ‘**Меня** очень радует, что на заседании комитет все же принял решение…’ (Х. Зеехофер). ***Mich*** *belastet es, wenn Kinder im Moment nicht einfach ganz unbeschwert ihre Freundinnen und Freunde treffen können* ‘**Меня** тяготит, когда дети не могут просто встретиться со своими друзьями без всяких опасений’ (А. Меркель).

Таким образом, политические деятели в большинстве случаев на первую позицию выносят предложное дополнение, выраженное преимущественно местоименным наречием, с помощью которого осуществляется анафорический повтор и обеспечивается когезионная связь текста. Выявлены также случаи, когда предложное дополнение выражает значение и значимость новой информации в высказывании для говорящего. Треть всех дополнений обнаруженных в препозиции, представляют прямые дополнения, которые чаще всего выполняют анафорическую функцию и выражены, соответственно, указательным местоимением. Довольно часто они могут быть эмфатически выделены с помощью конкретизаторов и усилительных слов. Спорадически встречается эмфатический перенос ремы на первую позицию. Косвенное дополнение в препозиции – редкое явление. Оно реализовано личными местоимениями, заменяющими конкретные лица, и характеризуется интонационной выделенностью. Косвенные дополнения выражают ответственность говорящего, обращение к адресату и идентификацию себя с ним.

Е. Н. Радион

СООТНОШЕНИЕ ПРЕДМЕТНОЙ И СИТУАТИВНОЙ ТЕМЫ В СЕМЕЙНОМ ДИСКУРСЕ

Системное описание тематической организации разговорного диалога с учетом разнообразия и приемлемости затрагиваемых тем представляется актуальным и востребованным в эпоху развития программной сгенерированной коммуникации. Сложность заключается в том, что тематическое развитие живого человеческого общения не следует строгим правилам, а, скорее, плетется интуитивно, как паутина, в которой с трудом нащупываются закономерности.

Ученые М. В. Китайгородская и Н. Н. Розанова в своих исследованиях, материалом для которых послужили аутентичные записи живой речи, отмечают, что живая речь – это «своего рода речевой хаос, речевой континуум, который требует систематизации». Если обратиться к результатам коммуникативных исследований разговорного диалога, то авторы отмечают высокую степень нелогичности, связанной с внешней тематической «бессвязностью» бытового разговора. С одной стороны, Т. В. Матвеева отмечает «такие явления, как расширение темы, возврат к утраченной теме, ассоциативное смещение в семантически близкую сферу», что говорит о «контекстной синтагматической связности тематических фрагментов». С другой стороны, тематическая связность противопоставляется политематичности, под которой подразумевается тематическая разноплановость живой речи.

В существующих тематических классификациях не существует единства, однако все исследователи указывают на ситуативную обусловленность (влияние коммуникативной ситуации) как основную характеристику непринужденной разговорной речи. В частности, М. В. Китайгородская и Н. Н. Розанова подчеркивают зависимость тематической организации бытового разговора от ситуативного параметра и подразделяют темы на темы-ситуации и текстовые темы. Под темой-ситуацией авторы подразумевают «имя» коммуникативного события. Например, «пробуждение», «обед», «приход врача», «семейный праздник» и т. д.

Однако мы полагаем, что «имя» коммуникативного события логичнее обозначить как жанр коммуникативного события, являющийся, по определению И. Н. Борисовой, «формой коммуникативного взаимодействия, обладающей единством его условий и функций». При этом ситуативные характеристики, такие как место, время и другие элементы внешней обстановки, будут оказывать влияние на тематический репертуар, который может быть представлен соотношением предметных и ситуативных тем.

Под *предметной темой* в коммуникативном событии мы понимаем, вслед за И. Н. Борисовой, объект референции, не связанный напрямую с ситуацией (собственно предмет разговора). *Ситуативную тему* в самом общем смысле можно определить как объект референции, который является

частью коммуникативной ситуации или непосредственно связан с ней. Согласно И. Н. Борисовой, в тематической структуре разговорного диалога эти темы имеют различные способы манифестации: пространственный (в виде относительно завершенного микротекста) и линейно-точечный (в виде инотематических вкраплений). Ситуативная тема может либо образовывать тематически целостные микротексты в случаях, когда коммуникация сопровождает предметно-практическую деятельность участников взаимодействия, либо проявляться точечно, имея вид ситуативных вкраплений (реплики без реакции) или включений (реплики с реакцией).

В процессе практического анализа коммуникативных событий в сфере семейного общения были выявлены некоторые особенности соотношения предметной и ситуативной тематики в семейном дискурсе, что обусловлено особенностями семейного общения в целом. Во-первых, семейное общение всегда ситуативно обусловлено, и многочисленные жанры (имена) коммуникативных событий в семейной сфере могут быть сформулированы в рамках ситуативных атрибутов, т. е. пространственных (поездка в машине, поход по магазинам, визит в ресторан) или временных (совместный завтрак, семейный ужин, вечер у телевизора). При этом, несмотря на общепринятое мнение о том, что в коммуникативных событиях, организованных по принципу хронотопа, существует жесткая зависимость темы от ситуации, мы полагаем, что семейное общение обладает достаточной свободой тематической референции и отсутствием фиксированной связи между жанром коммуникативного события и набором предметных тем. Другими словами, ситуативность может определить жанр коммуникативного события, но не предмет разговора. Кроме того, семейное общение характеризуется контекстуальной неустойчивостью (изменчивостью), т. к. даже в рамках одного коммуникативного события ситуативный контекст может меняться (звонит телефон, кипит чайник, в комнату заходят и выходят люди), и существующие ситуативные параметры трансформируются прямо в процессе разговора, что также влияет на тематический репертуар.

В этой связи возникает практическая сложность, связанная с разграничением предметных и ситуативных тем в семейном общении. В результате проведенного исследования было выявлено, что в семейной коммуникации, основанной на ситуативно обусловленных коммуникативных событиях, коммуникативная ситуация преимущественно провоцирует обсуждение определенной темы, но при этом не становится предметом разговора. На этом этапе размышлений представляется необходимым ввести понятие *ситуативного повода*, чтобы разграничить общий ситуативный контекст, характеризующийся определенным набором ситуативных атрибутов (место, время, участники и т. д.), и ситуативный повод как актуальное событие (появление нового участника, внешнее обстоятельство и т. д.), которое происходит в процессе реализации коммуникативного события и является триггером для включения новой темы или переключения темы. Например, в пределах коммуникативного события «семейный завтрак» репертуар предметных тем

не ограничивается непосредственно завтраком. Когда же появляется еще один из членов семьи (в конкретном примере новый участник – это старшая дочь), мать комментирует внешний вид дочери: *You are not wearing this!*, таким образом обращая внимание на ее короткую юбку. Остальные участники (отец, младшая сестра) подключаются к разговору, развивая новую ситуативную тему, которая была вызвана ситуативным поводом. Получив развитие и став полноценным предметом обсуждения, тема вполне может быть обозначена как предметная тема, а именно «внешний вид старшей дочери».

Следовательно, вмешательство в ситуацию (ситуативный повод) не просто становится причиной ситуативного тематического включения, но и приводит к полному переключению с одной предметной темы разговора на другую, что позволяет нам говорить о своеобразной тематической трансформации, т. е. переходе ситуативной темы в категорию предметных тем (текстотем, по И. Н. Борисовой), как о явлении, характерном для семейного дискурса.

Таким образом, для объективного лингвистического анализа коммуникативных событий в сфере семейного общения возникает необходимость разграничения таких терминов, как *ситуативный контекст*, *ситуативный повод* и *ситуативная тема*, между которыми не наблюдается жесткой зависимости даже в пределах одного и того же коммуникативного события. Выявление закономерностей, которые могли бы помочь в систематизации связей между данными понятиями, является актуальной задачей для коммуникативной лингвистики.

Наблюдение за соотношением предметной и ситуативной тематики в семейном дискурсе позволяют выделить несколько типичных способов данного соотношения, которые подразделяются на три группы моделей манифестации ситуативной тематики (отметим, что приведенные ниже термины не являются устоявшимися и научно обоснованными, а представляют собой рабочий вариант названий наблюдаемых явлений, поэтому подлежат обсуждению и уточнению).

1. *Ситуативная инклюзия*. К этой группе моделей относятся точечные включения ситуативной темы (с реакцией или без). Ситуативный повод либо получает реакцию в виде одной реплики, либо реакция представляет собой короткий обмен репликами в рамках одной «смежной пары» (стимул – реакция).

2. *Ситуативная конверсия*. Данным термином обозначается группа моделей, где происходит трансформация ситуативной темы, спровоцированной в результате ситуативного повода, в предметную. Здесь можно говорить о переключении темы разговора, которая получает дальнейшее развитие.

3. *Ситуативная интеграция.* В случаях ситуативной интеграции ситуативный повод не приводит к смене темы, но становится условием для более подробного обсуждения уже существующего предмета разговора.

Не вполне вписываются в данную классификацию случаи, в которых ситуативный повод намеренно игнорируется или последующая реакция является невербально выраженной (мимика, жесты и т. д.). Тем не менее значимое молчание может быть рассмотрено как вариант реакции, соответственно, можно предварительно сказать, что это частный случай ситуативной инклюзии.

Дальнейшее описание моделей манифестации ситуативной тематики может помочь в составлении более четкого представления о тематическом структурировании семейного дискурса и внести свой вклад в систематизацию «речевого хаоса» или спонтанной непринужденной речи.

О. Е. Рымкевич

ИНТЕГРАТИВНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ МОДАЛЬНОСТИ В СОВРЕМЕННОМ ГАЗЕТНО-ПУБЛИЦИСТИЧЕСКОМ ТЕКСТЕ (на материале немецкого языка)

Модальность, будучи категорией комплексной и многогранной, является неотъемлемой составляющей содержательно-смыслового аспекта текстов газетной публицистики. В целом, посредством данной категории выражается либо отношение сообщаемого к действительности, либо самого адресанта к передаваемой информации.

К сущностным свойствам модальности относится ее интенциональный характер, который предполагает четко обозначенную ориентацию модального компонента на гибкую реализацию в тексте авторского намерения. В таком понимании модальность оказывается вовлеченной как в процесс формирования текстовой прагматики, так и в процесс создания когерентного текста, последовательно интегрируя его смысловые звенья в единое целое. Подобного рода интеграция предполагает наблюдаемое на поверхностном уровне «сцепление» текста в виде вариативных модальных когезий, при этом интегративный потенциал модальности предопределен особенностями ее семантики, «чутко» реагирующей на контекст и переводящей прагматическую «подачу» информационного содержания в нужный ракурс.

Модальная когезия представляет собой взаимоорганизованный комплекс модальных элементов и их значений в его текстовом воплощении, точнее, некий процесс логико-семантического объединения в тексте разноуровневых модальных средств. Эта когезия всякий раз интенционально обусловлена и обеспечивает, за счет «передвижения» модальных смыслов, логику не только информационного, но и прагматического развертывания текста.

Текстовое пространство газетной публицистики отмечено вариативным проявлением модальных смыслов, подчиненных главной коммуникативной стратегии – убеждению адресата. Когезия конституируется в линейной структуре текста в первую очередь за счет различных возможностей повтора модальных средств выражения, равно как и благодаря модальной вариативности.

Например:

KI ist allerdings auch in der Lage, Dinge zu tun, die wir grundsätzlich ***nicht wollen****. Zum Beispiel bestimmte Überwachungstechniken wie das berühmte „Social Scoring System", bei dem KI-Systeme angewendet werden, um das Verhalten von Menschen zu bewerten und zu schauen, ob sie sich so verhalten, wie der Staat das* ***wollen würde****. So etwas* ***wollen*** *wir grundsätzlich* ***nicht****. Da ist es richtig, dass man das gesetzlich einfach verbietet* (Tagesschau, 14.06. 2023).

Модальная когезия в данном случае базируется на повторе модального глагола *wollen* с отрицанием, что доводит до адресата интенцию категоричного неприятия автором некоторых спорных последствий внедрения искусственного интеллекта в жизнь людей.

Более сложную структуру имеет следующий контекст:

Kritiker sagen, dass viele deutsche Firmen zu spät dran sein ***könnten*** *auf dem Weg in die Elektromobilität. <…>*

„Unsere Produkte ***müssen*** *in neuen Anwendungen Platz finden. Zum Beispiel in den Elektrofahrzeugen oder in der Wasserstoffwirtschaft", so Paschen. <…>*

Die Transformation ***bedeute*** *aber nicht nur die Produktion von anderen Teilen. Auch die Digitalisierung im Unternehmen* ***müsse*** *vorangetrieben, die Mitarbeitenden* ***müssten*** *mitgenommen werden. <…>*

Es geht auch um Arbeitsplätze, die ***womöglich*** *verloren gehen, wenn ein Unternehmen nicht mit der Zeit geht. „Ich sehe das durchaus als reale Gefahr, dass wir in Sachen Transformation zu spät dran sind", so Schaefer. Das* ***liege*** *auch daran, dass man in der Verbrennertechnologie Vorreiter war. „Die Geschäfte sind in den letzten Jahren sehr, sehr gut gelaufen mit dem Verbrenner". Die Verkaufszahlen und der Absatz* ***hätten*** *gestimmt. „Wenn es so ist, dann haben die Unternehmen* ***natürlich*** *erstmal von außen keinen Druck, sich zu transformieren"* (Tagesschau, 19.06. 2023).

Данный текстовый фрагмент насыщен разными модальными смыслами и оттенками, которые способствуют реализации авторской интенции и одновременно интегрируют текстовое пространство в единое целое. Так, модальность предположительности (модальный глагол *könnten* и модальное слово *womöglich*) побуждает адресата задуматься над реальной ситуацией вокруг производства электромобилей, оставляя ему определенную свободу для собственных рассуждений. В то же время модальный глагол *müssen*, троекратно повторяясь, настойчиво доводит до адресата интенцию необходимости трансформационных перемен в производстве автомобилей. Модальное слово *natürlich* с семантикой несомненности прагматически подчеркивает аргументы, объясняющие ранее высказанные предположения о том, что немецкие фирмы запаздывают на пути к «электромобильности». Кроме того, в контексте используются типичные для газетной публицистики формы конъюнктива с целью выражения косвенной речи, позволяющие автору комментария несколько дистанцироваться от передаваемых слов. В своей же совокупности перечисленные модальные средства создают гармонично сложенную палитру оттенков, интегрирующую, согласно авторской интенции, воедино текстовый смысл.

Внутренняя спаянность текстового пространства достигается в том числе благодаря уникальной способности модальных смыслов «перемещаться» в тексте, коррелируя между собой и придавая тексту всевозможные прагматические оттенки. Когерентность в принципе понимается как семантико-прагматическая согласованность пропозиций, составляющих основу текстового содержания, создаваемая в результате когнитивных процессов взаимодействия между «миром» текста и его осмыслением адресатом. Последнее в значительной степени происходит благодаря комплексной реализации модальных средств выражения и их прагматического воздействия на адресата.

В текстах газетной публицистики нередко роль интегративного стержня выполняет модальность настоятельной необходимости или долженствования.

Например:

tagesschau.de: Müssen *wir uns also keine Sorgen machen und* ***können*** *weiter mit KI arbeiten?*

Lukowicz: *<…>*

Wir ***müssen*** *keine Angst haben, aber wir* ***müssen*** *diese Technologie* ***wohl*** *überlegt mit der entsprechenden Vorsicht einsetzen. Wir* ***sollten*** *uns immer fragen: Ist der Einsatz der Technologie an der einen oder anderen Stelle etwas, was uns Menschen* ***wirklich*** *etwas bringt oder ist es eher etwas, was uns* ***womöglich*** *in Gefahr bringt?* (Tagesschau, 14.06. 2023).

В данном интервью неоднократно повторяется модальный глагол *müssen* в сочетании с другими модальными средствами, что, в совокупности, интегративно доводит до адресата мысль о разумном обращении человека с искусственным интеллектом.

Таким образом, отметим, что модальность, обладая определенным интегративным потенциалом, вариативно проявляет его в текстах газетной публицистики, позволяя отправителю информации осуществить заданное прагматическое воздействие на адресата.

М. А. Салаўёва

ТРАНСФАРМАЦЫЯ КАНЦЭПТУ “КУХНЯ” Ў БЕЛАРУСКАМОЎНЫМ МАСТАЦКІМ ДЫСКУРСЕ

Трансфармацыя канцэптаў лінгвакультуры цікавіць нас з пункту гледжання іх рэфрэймінгу – сэнсава-каштоўнасных мадыфікацый, якія адбываюцца ў лінгвакультуры, экспліцыруемай мастацкім дыскурсам, а таксама на ўзроўні кагнітыўных структур, якія вербалізуюцца ў мастацкім дыскурсе.

Канцэпт трактуецца намі як «квант перажываемых ведаў» (У. І. Карасік, 2010), ментальнае ўтварэнне гештальтнага тыпу (А. С. Кубракова, 2012). Інтэгратыўны метад даследавання канцэптаў з улікам лінгвакультурнай і кагнітыўнай метадалогіі (М. Л. Каўшова, Д. Б. Гудкоў, 2018) абумоўлівае рэлевантнасць для аналізу паняцця *фрэйм*, бо ен экспліцыруецца канцэптам

(В. А. Маслава, 2007). Фрэйм – структура дадзеных для прадстаўлення стэрэатыпнай сітуацыі (М. Мінскі, 1979), абагуленая мадэль арганізацыі культурных ведаў вакол пэўнага канцэпту (В. А. Маслава, 2007).

Цікавасць да канцэпту "кухня" абумоўленая неабходнасцю верыфіцыраваць метадалогію нашага даследавання і яго асноўныя вынікі ў дачыненні да канцэпту, які вербалізуецца запазычанай лексемай і не з'яўляецца ў беларускамоўным мастацкім дыскурсе ключавым, маркіраваным (як, напрыклад, у фрэймавых уяўленнях нямецкай лінгвакультуры пра стэрэатыпную ролю жанчыны – "Kinder, Küche, Kirche" 'дзеці, кухня, царква'). Таксама важна было вызначыць, ці адносіцца канцэпт "кухня" ў вывучаемым тыпе дыскурсу выключна да фрэйму "горад".

Як прынята ў лінгвакультурным падыходзе, звернемся да паняційнага кампаненту канцэпту "кухня". Адзначым, што кухня – 1) асобнае памяшканне з печчу, плітой для прыгатавання ежы, а таксама камплект мэблі для такога памяшкання; павозка або машына з катламі і плітой для гатавання ежы ў паходных умовах; 2) падбор страў; 3) (пераноснае значэнне) махінацыі, інтрыгі, а таксама ўвогуле скрыты, закулісны бок якой-небудзь дзейнасці (https://verbum.by/?q=кухня&in=tsblm, https://www.skarnik.by/tsbm/35001). Для даследавання рэлевантым з'яўляецца значэнне 1, якое ўвашло ў беларускую мову ў 1496 годзе (https://verbum.by/?q=кухня&in=hsbm). Этымалагічны слоўнік беларускай мовы падае *кухню* як памяшканне з печчу для гатавання ежы, запазычанне з польскай мовы *kuchnia* (https://verbum.by/?q=кухня&in=esbm).

Аналіз 130 кантэкстаў з Нацыянальнага корпусу беларускай мовы і з асобных тэкстаў мастацкага дыскурсу сучаснага этапу развіцця беларускай мовы (канец XVIII–XXI ст.), у якіх вербалізуецца даследуемы канцэпт, паказвае, што лексема *кухня* неабавязкова ўжываецца ў такім значэнні, а паняцце *кухня* канцэптуалізуецца праз фрэймы "кантэйнер", "прастора", "вёска", "горад", "прэстыж" і г. д. у залежнасці ад часу напісання тэксту і сацыякультурных асаблівасцяў кантэксту.

Кухня ў значэнні 'асобнае памяшканне', асабліва ў дасавецкі перыяд, характэрная для фрэймаў "горад" / "мястэчка", "прывілеяваныя класы грамадства". Напрыклад: *Пажылі мы троху на кватэры ў сястры Васілеўскіх, і паступіла маці прыслугаю да* ***інжынера*** *Будзіловіча. Перайшла жыць у будзіловіцкую* ***кухню*** (Максім Гарэцкі. Віленскія камунары.)

Для фрэймаў "вёска" / "вясковая хата" характэрная канцэптуалізацыя паняцця *кухня* праз канцэптуальнае зліццё (Ж. Факанье, М. Тэрнер, 2003) *прасторы* і *кантэйнера* (пакой = кантэйнер, месца / прастора = кантэйнер). У вёсцы *кухня* – гэта не асобны пакой, а месца для гатоўкі, якое ўключае пэўны набор аб'ектаў (печ, пліта). Напрыклад: 1) *Хатка ўсяго на адну палавіну, і ў ёй цесна. Усё ж тут разам: і* ***кухня****, і святліца, і спальня* (Віктар Гардзей); 2) ***Кухня*** *тая была – невялікі куток насупраць печы* (Кузьма Чорны). Такім чынам, канцэптуальны блендынг выяўляецца механізмам трансфар-мацыі канцэпту "кухня" ў рамках фрэйму "вёска". У гэтым фрэйме

канцэпт “кухня” рэалізуецца як фрэймавы набор, а не ў першапачатковым значэнні ‘памяшканне для гатоўкі’. Канцэпт трансфармуецца, дзякуючы фрэймавым характарыстыкам.

Таксама ў рамках фрэйму “вёска”, “вясковая хата” кухня рэферэнтна можа супадаць з сенцамі. Напрыклад: *Ну так, пакой быў даволі нехуцавы –* ***не то сенцы***, ***не то кухня*** *пры адным акенцы ў двор* (Васіль Быкаў). Гэтае змяненне ў агульным лінгвакультурным і кагнітыўным аспекце з’яўляецца сэнсава-каштоўнаснай трансфармацыяй праз акцэнтуацыю сэнсу (Ю. Левін, 1966).

У мастацкім дыскурсе савецкага перыяду *кухня* ўсё болей пазіцыянуецца як асобнае памяшканне ў фрэймах “горад” / “лецішча”, што індуцыруе канатацыю дабрабыту, але можа выражаць супрацьлеглыя аксіялагічныя сэнсы мізэрнасці, прывілеяванасці і прэстыжу: ***Вялікая кухня****, што бываюць у дамах яшчэ «дахрушчоўскай» пабудовы, з высокай столлю, шырокім акном* (Андрэй Федарэнка). Пры гэтым тыпова маленькі памер кухні ў савецкіх кватэрах не абавязкова экспліцыруецца (фрэймавыя веды) і не абавязкова мае адмоўнае сэнсава-каштоўнаснае пазіцыянаванне: ***Кухня*** *падалася мне вельмі* ***вялікай*** *і* ***няўтульнай*** (Валянціна Кадзетава).

У савецкі перыяд існуе рэфрэймінг значэння даследуемага канцэпту ў сувязі з сацыякультурнымі варункамі: з’яўляюцца фрэймы “камунальная кухня”, “інтэрнат”, “барак”. Такім чынам, рэфрэймінг адбываецца праз пашырэнне фрэймавых элементаў. Назіраецца пазіцыянаванне кухні як месца збору сяброўскай супольнасці (*Народу сабралася шмат… Нашылася поўная* ***кухня*** *дзяцей…* – Янка Брыль), а таксама ў межах фрэйму “стэрэатыпны абавязак жанчыны ў традыцыйным грамадстве” (*Калі мне чытаць газеты? Калі? Увесь час у мяне займаюць дзеці і* ***кухня***. – Змітрок Бядуля). У сувязі з палітычнымі і сацыякультурнымі аспектамі жыцця беларускай моўнай супольнасці *кухня* актыўна ўжываецца ў значэнні ‘вайсковая, паходная кухня’: *У двары засталася* ***кухня*** *і пры ёй двое – тонкі злы кухар і пажылы, з рабым тварам немец* (Васіль Быкаў).

Для лінгвакультуры рэлевантным робіцца фрэйм “партызанская вайна” і адпаведна вербалізуецца канцэпт “партызанская кухня”: *І вось лясны шпіталь дзейнічае. Там былі зямлянкі для хворых, амбулаторыя,* ***кухня****, лазня, пякарня…* (Яраслаў Пархута). Трансфармацыя канцэпту адбываецца праз актуалізацыю новага рэферэнту. Таксама індуцыруецца яшчэ адно значэнне: ‘лагерная кухня’ ў кантэксце палітыкі “расчалавечвання асобы” (трансфармацыя праз змяшчэнне ў новы фрэйм, з’яўленне новага рэферэнта). Напрыклад: *Жылі ў палатках.* ***Кухня*** *– два катлы і пліта – была пад адкрытым небам, праўда, абгароджаная вакол жэрдкамі ад нас, галодных зэкаў, каб не змаглі што сцягнуць* (Васіль Хомчанка).

Сацыякультурныя асаблівасці жыцця беларускага грамадства падчас яго эканамічнай лібералізацыі адбіваюцца на фрэймавых асацыяцыях канцэпту “кухня”, калі ён уваходзіць у новыя для лінгвакультуры фрэймы “катэдж”,

“перапланіроўка”, “мадэрнізацыя”. Кухня пазіцыянуецца як адзін вялікі пакой разам са сталовай і залай, параўноўваецца з футбольным полем, што нехарактэрна для папярэдніх перыядаў.

Для сучаснага беларускамоўнага мастацкага дыскурсу ўласцівае эстэтычнае асэнсаванне канцэпту “кухня” як часткі ўрбаністычнай экзістэнцыйнай прасторы, калі індуцыраванне значэнняў (Ю. Левін, 1966) і сэнсаў адбываецца ў перыферыйным вобразным кампаненце канцэпту (У. І. Карасік, В. А. Маслава) і сам ён выступае індывідуальным мастацкім канцэптам (І. А. Тарасава, 2004). Напрыклад: *Першае ад пад’езда – **жоўты квадрат** – **кухня**, другое – шэра-блакітны прамакутнік – зала* (Уладзімір Сцяпан).

У некаторых тэкстах паўнавартасная інтэрпрэтацыя сэнсавых канатацый індывідуальнага мастацкага канцэпту магчымая пры ўмове інферэнцыі і пабудовы ментальнай мадэлі магчымага свету тэксту (А. П. Бабушкін, 2001; Ф. Н. Джонсан-Лэрд, 1983). Напрыклад, у тэксце раману Васіля Быкава “Знак бяды” гэта датычыцца як тэкставых намінацый з зацемненай рэферэнцыяй, якія вербалізуюць канцэпт (*Ззаду кацілася нешта **меншае, з высокай, як у самавары, трубой***), так і сэнсава-каштоўнаснага аўтарскага пазіцыянавання канцэпту ў магчымым свеце тэксту, калі для патэнцыйнай чытацкай інтэрпрэтацыі неабходныя не толькі лінгвістычныя і экстралінгвістычныя веды, але і разуменне аўтарскага суаднясення канцэпту з семіятычнай апазіцыяй ‘свой – чужы' (Ю. Сцяпанаў, 2001), кагнітыўнымі мадэлямі, канцэптуальнымі метафарамі «нацыя – гэта сям’я, супольнасць» (Дж. Лакаф, М. Джонсан, 2008).

На аснове вышэйвыкладзенага можна заключыць, што трансфармацыя канцэпту “кухня” залежыць ад сацыякультурных, эканамічных і палітычных варункаў развіцця беларускай моўнай супольнасці. Трансфармацыя канцэпту не абавязкова суправаджаецца змяненнем лексічнага значэння слова, але ў ядзерным полі канцэпту можа акцэнтавацца і індуцыравацца новае сэнсавае напаўненне праз падкрэсліванне альбо аўтарскую інтэрпрэтацыю семантыка-прагматычных аспектаў канцэпту і яго фрэймавых адносін. Рэфрэймінг канцэпту “кухня” адбываецца пры дапамозе механізму канцэптуальнага блендынгу. Спосабамі трансфармацыі канцэпту “кухня” з’яўляюцца: а) змяшчэнне ў новы фрэйм; б) індуцыраванне значэнняў і сэнсаў; в) акцэнтуацыя значэнняў і сэнсаў; г) стварэнне індывідуальнага мастацкага канцэпту.

Л. Н. Скубач

ЛИД КАК КОМПОЗИЦИОННЫЙ ЭЛЕМЕНТ НЕМЕЦКОГО МЕДИАТЕКСТА

В современной медиасфере активно проявляет себя тенденция использования не одиночного заголовка, а развернутого заголовочного комплекса. М. И. Шостак под *заголовочным комплексом* понимает единство рубрики, заголовка, подзаголовка и лида материала как многоступенчатый ввод

читателя в основной текст (М. И. Шостак. Журналист и его произведение: практическое пособие, 1998). Такая структурная организация заголовочного комплекса позволяет сбалансированно передавать информацию, не перегружая его отдельные элементы.

Особая роль в структуре заголовочного комплекса отводится лиду, который представляет, как правило, один вступительный абзац, информативный отрывок, выделяемый более крупным шрифтом или отделенный от основного текста интервалом. Лид можно охарактеризовать как синтаксическую единицу (если она представлена отдельным предложением, например: *Der festgenommene Cosa-Nostra-Boss Denaro lebte jahrelang unbehelligt unter falschem Namen in der Nähe seines Geburtsortes – seine Erkrankung brachte die Ermittler nun auf seine Spur* (FAZ, 18.01.2023) ‘Арестованный босс мафии «Коза ностра» Денаро в течение многих лет жил без охраны под вымышленным именем недалеко от места, где он родился, – теперь из-за болезни следователи вышли на его след’) и как тематический фрагмент (если он представлен несколькими самостоятельными предложениями, например: *Zwei Aktivisten der „Letzten Generation“, die sich in Heilbronn auf eine Straße festgeklebt haben, kommen bis zu drei Monate hinter Gitter. Es sind für Klimaaktivisten die bundesweit ersten Haftstrafen ohne Bewährung* (FAZ, 06.03.2023) ‘Два активиста движения «Последнее поколение», приклеившие себя к проезжей части улицы в Хайльбронне, окажутся за решеткой на срок до трех месяцев. Это первые сроки без права на досрочное освобождение для климатических активистов в Германии’).

Лид дополняет заголовок и служит «мостиком» от заголовка к тексту. Он выполняет две основные функции: контактную и информативную. С одной стороны, задача лида заключается в том, чтобы установить контакт с реципиентом, удержать его внимание и побудить продолжить чтение текста. С другой стороны, лид информирует читателя о теме материала; в случае, если читатель ограничится прочтением лида и не станет углубляться в основной текст, он все равно окажется информированным о событии.

Для выполнения этих функций лид не должен быть перегруженным. В немецких медиатекстах отмечается активное использование лидов, состоящих из двух предложений – первое называет событие, а второе заинтересовывает реципиента дополнительной информацией: *Acht Schulkinder sind bislang in Uganda an der Infektionskrankheit gestorben. Jetzt wollen die Behörden die Schulen früher schließen* (FAZ, 10.11.2022) ‘На текущий момент в Уганде от инфекционного заболевания умерло восемь школьников. Теперь власти хотят закрыть школы ранее запланированного срока’. В приведенном примере размер лида составляет 18 слов или 132 знака. С учетом надзоголовка *Neue Virusvariante in Uganda* ‘Новая разновидность вируса в Уганде’ и заголовка *Kinder nach Ansteckung in Schulen an Ebola gestorben* ‘Дети умирают от Эболы после заражения в школах’ лид сформулирован достаточно лаконично и имеет оптимальный размер, он уточняет заголовок и дает краткую информацию о содержании основного текста.

Являясь важным элементом заголовочного комплекса и текста в целом, лид, однако, может отсутствовать. Анализ статей авторитетных современных немецких изданий показывает, что в традиционных печатных изданиях лид не является «штатным» элементом, хотя в интернет-изданиях он используется повсеместно. Это объясняется спецификой интернет-изданий, обладающих гипертекстовостью и предоставляющих доступ к большому количеству информации. Заголовки в текстах таких изданий должны быть информативными и понятными читателю. Например, в интернет-версии газеты «Франкфуртер Альгемайне Цайтунг» (FAZ) от 26.05.2022 в статье под заголовком *Johnsons „Demut“ nach dem Gray-Bericht* ‘«Смирение» Джонсона после доклада Грей’ следует лид *Im Londoner Regierungsviertel kam es trotz Pandemie zu Saufgelagen, Karaoke-Wettbewerben und Rangeleien. Dem lange erwarteten Bericht zum „Partygate“ folgt aber kein politisches Erdbeben. Johnson bleibt im Amt* ‘В правительственном районе Лондона, несмотря на пандемию, устраивались попойки, конкурсы караоке и потасовки. Однако за долгожданным докладом о «патигейт» не последовало политического землетрясения. Джонсон остается на своем посту’. В печатной версии газеты в той же статье отсутствует лид, *Johnsons „Demut“ nach dem Gray-Bericht* становится подзаголовком, а в качестве заголовка выступает более броская и компактная фраза *Karaoke in „No 10“* ‘Караоке в «доме № 10»’.

В заголовочных комплексах немецких медиатекстов можно обнаружить различные типы лидов. А. В. Колесниченко, опираясь на классификации К. Уоррена, Д. Рэндалла, М. И. Шостак, выделяет прямые и затяжные лиды (А. В. Колесниченко. Практическая журналистика, 2010). В прямом лиде суть события сообщается сразу. Основное преимущество данного типа лида – возможность его использования в новостных материалах. Даже если читатель не сочтет нужным изучить всю статью, он все равно будет владеть ее основным содержанием. В таком лиде могут содержаться ответы на все шесть основных вопросов события (Кто? Что? Где? Когда? Почему? Каким образом?) либо внимание может быть сосредоточено на 2–3 аспектах. Если в одной статье сообщается сразу о нескольких событиях, то лид может быть посвящен как сразу всем этим событиям, так и одному из них: *In einer Schule in Berlin sind zwei Kinder attackiert worden. Ein Mädchen schwebt nach Polizeiangaben in Lebensgefahr. Laut einem Bericht soll der mutmaßliche Täter an der Schule auf die Polizei gewartet haben* (Spiegel, 03.05.2023) ‘Двое детей подверглись нападению в одной из школ Берлина. По данным полиции, одна из девочек находится в критическом состоянии. Сообщается, что предполагаемый преступник ждал полицию в школе’.

Затяжные лиды передают атмосферу истории, о которой будет рассказано в статье. В них внимание фокусируется на описании места события или действующих лиц, значении события или его побочных аспектах. Затяжные лиды позволяют читателям настроиться на восприятие статьи, вспомнить или еще раз пережить уже известное событие: *Zwei Männer sind der Spur eines Wildschweins gefolgt – und trafen unvermutet auf einen*

Braunbären. Das Raubtier griff erst den einen an, dann den anderen, als der schoss. Das Tier ist wohl auch verletzt (Spiegel, 02.05.2023) ‘Двое мужчин пошли по следу дикого кабана – и неожиданно столкнулись с бурым медведем. Хищник сначала напал на одного из них, затем на другого, когда тот выстрелил. Вероятно, животное также ранено’.

Приведенные примеры показывают, что лиду как структурному компоненту современного немецкого заголовочного комплекса принадлежит особая прагматическая роль в установлении отношений между текстом и реципиентом. Вместе с тем следует отметить, что в текстах традиционных печатных изданий лид может отсутствовать в силу их специфики. В таких случаях авторы активно используют подзаголовок для конкретизации содержания заголовка.

Е. Н. Труш

СИНТАКСИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РЕКЛАМНЫХ ТЕКСТОВ В НЕМЕЦКОЯЗЫЧНЫХ СМИ

При восприятии рекламного сообщения ключевое значение имеет то, как адресат реагирует на образ товара или фирмы, который останется в его сознании.

Цель авторов рекламного сообщения – сформировать и закрепить такой образ, который вызывал бы максимальную степень доверия у адресата. Необходимость установления контакта с адресатом диктует отбор таких средств, которые бы способствовали созданию узнаваемости марки, фирмы, связыванию благоприятного образа с конкретным товаром. Как показал анализ немецкоязычных рекламных текстов, рекламисты используют для этого разнообразные средства практически всех языковых уровней: *фонетического, лексического, стилистического, грамматического.* Рассмотрим синтаксические особенности немецкоязычных рекламных текстов, т. к. синтаксис является важным средством привлечения внимания потенциального потребителя и одним из эффективных способов создания успешного рекламного текста.

Обычно первичная информация о том, что рекламируется, сконцентрирована в заголовке и подзаголовках. Здесь вводится непосредственный объект рекламы, приводятся его отличительные свойства. Заголовок задает тон всему тексту, провоцируя адресата дочитать его до конца. М. Баумгарт рассматривает заголовок в роли своеобразной «вешалки» (*Aufhänger*), на которую «вешается» основной текст. Практически во всех заголовках, как показывают примеры, используются краткие предложения, что обеспечивает быстрое понимание содержания сообщения.

Ihr Auto schaut auf die Straße. Auch wenn Sie’s mal nicht tun. – Реклама автомобиля CHRYSLER.

В приведенном примере заголовок оформлен как повествовательные предложения, в краткой форме передает идею рекламного сообщения – надежность автомобиля CHRYSLER.

Seien Sie vernünftig! Verlieben Sie sich in einen ŠKODA! – Реклама автомобиля ŠKODA.

В данном случае побуждение к покупке товара выражено формой повелительного предложения и удачным подбором лексики в заголовке.

Träumen Sie von einem Auto, in das Ihr ganzes Leben passt? – Реклама автомобиля Opel.

Риторический вопрос, поставленный в заголовке, содержит сильный мотивационный заряд, побуждая адресата к прочтению всего текста.

Immer im Trend liegen. Oder Land und Leute entdecken. – Реклама автомобиля PEUGEOT.

Авторы рекламных текстов зачастую используют в заголовках эллиптические конструкции, что позволяет потенциальному потребителю легко вычленить суть сообщения.

В основном рекламном сообщении, это очевидно, преобладают повествовательные предложения, т. к. именно они несут основную информационную нагрузку – сообщения о каких-то фактах, событиях, явлениях. Обычно текст начинается с коротких односоставных предложений, выраженных существительными или субстантивными словосочетаниями. Длина последующих 2–3 двусоставных предложений постепенно увеличивается. Затем следует предложение со сложной композицией, которое членится на 3 синтагмы и обладает кольцевой ритмической структурой. За этим, наиболее информативным предложением, выступающим как кульминация, следует «разрядка» – несколько коротких предложений, «завершающих» период. Наглядным примером может служить следующий рекламный текст:

Beste Gesellschaft. ***Was für ein Verführer****: Dynamisches Erscheinungsbild, außergewöhnlicher Esprit und jeder Situation gewachsen. Ganz nebenbei überzeugt der PEUGEOT 206 CC mit besten Referenzen wie einem ausgezeichneten Wiederverkaufswert.* ***Aber wer will sich je wieder von ihm trennen****? Der Peugeot 206.* ***So unwiderstehlich***.

Такая организация предложений обеспечивает легкость восприятия всего текста. Ритмическая благозвучность обеспечивается и за счет того, что лексический состав текста включает в основном простые односложные и двусложные слова. Источником привлечения внимания в данном тексте служит также риторический вопрос: *Aber wer will sich je wieder von ihm trennen?* ‘Но кто же захочет с ним снова расстаться?’. Авторы рекламного сообщения, используя риторический вопрос, как бы подталкивают адресата к нужным выводам.

Следующий рекламный текст построен в форме воображаемого диалога с потенциальными покупательницами, что создает имитацию непринужденности изложения и тем самым благоприятное впечатление от рекламного текста.

***Lust, glänzend auszusehen*? *Kein Problem mit dem NIVEA Seiden Glanz und Wax*. *Seidiger Glanz, extra starker Halt und extra Pflege. Alles andere liegt bei dir ... NIVEA STYLING. GLANZ. HALT. PFLEGE*.**

Авторы задают «наводящие» вопросы и сами же на них отвечают, подводя к необходимости выбора продукта самими адресатами: *Lust, glänzend auszusehen* ‘Желаете блестяще выглядеть?’ – *Kein Problem mit dem NIVEA Seiden Glanz und Wax.* ‘Нет проблем благодаря гелю и воску NIVEA, придающим волосам шелковистый блеск’. Эллипсисы *seidiger Glanz* ‘шелковистый блеск’, *extra starker Halt und extra Pflege* ‘суперсильная фиксация и дополнительный уход’ повышают эффективность рекламного сообщения, побуждая адресата к совершению действий в интересах рекламодателя.

Нередко в немецкоязычных рекламных текстах встречаются такие экспрессивные синтаксические средства, как изолирование, синтаксический повтор, перечисление:

Sie können sie ***aus Bequemlichkeit tragen***. ***Oder um Eindruck zu schinden***. *JOKER Jeans. Zwei in einem*. – Реклама джинсов Joker.

Изолирование предложения, вводимого союзом *oder,* ведет к упрощению рекламного текста и одновременно создает эффект важности данного фрагмента.

*Mein Joghurt hat '****ne Ecke****, '****ne Ecke*** *mit was drin.* – Реклама йогурта Müller.

С целью указания на наиболее важную информацию в тексте авторы используют синтаксический повтор, который позволяет создать ритмичный, хорошо запоминающийся текст.

Es gibt nur ***eine Mutter***. *Es gibt nur* ***einen besten Freund***. *Es gib nur* ***einen Dschungel***. *Es gibt nur* ***ein Original****:* ***den neuen Jeep Cherokee***. – Реклама автомобиля Jeep Cherokee.

В данном примере смысловая нагрузка в тексте наращивается за счет особого вида перечисления – климакса, при котором каждая последующая часть содержательно более точная и сильная. Последняя часть – фирменное название товара.

Для закрепления привлекательного образа товара или торговой марки создаются яркие, запоминающиеся слоганы. Теоретики рекламы подчеркивают, что слоган должен быть, с одной стороны, лаконичным, с другой стороны, достаточно емким.

Как показывает анализ материала, в рекламных слоганах используются, как правило, односоставные предложения, наиболее идеальные слоганы состоят из трех слов. Следует отметить, что важными характеристиками слогана являются рифма (полный или частичный повтор ритмических структур), фонетический повтор (аллитерация), контрастность.

Mach mal Pause! – Coca-Cola.
Persil bleibt Persil – Persil.
Freude am Fahren – BMW.
Nichts ist unmöglich – TOYOTA.
Vorsprung durch Technik – Audi.

В заключение можно сделать вывод о том, что выявленные синтаксические особенности рекламных текстов в немецкоязычных СМИ служат для создания ярких, легко запоминающихся и в то же время кратких по форме рекламных текстов. Они подчинены основной цели – воздействовать на поведение адресата и побудить его к нужному рекламодателю выбору.

Zhao Linjiang

RATIONAL APPEAL IN MESSAGES ADVERTISING EDUCATIONAL INSTITUTIONS AND SERVICES

Education is an important factor affecting social development, but it is also driven by economic interests. The purpose of educational advertising is to promote educational consumption, and this parameter shapes the meaning of the message as well as its form. This paper sheds light on production and presumable reception of messages by analyzing means of rational appeal in Russian-language texts which advertise Belarusian educational institutions and services. It focuses on rational appeal as a tactic that makes part of the overall promotional strategy in educational advertising. The aim is to find ways of increasing the effectiveness of rational appeal in texts that advertise educational institutions thus encouraging customers to purchase educational services.

Promotional appeal is a communication strategy that marketing and advertising professionals use to grab attention and persuade people to buy or act. It aims to influence the way consumers view themselves and help them understand how buying certain products can prove to be beneficial for them. The way of using promotional appeal is a key factor in determining the effectiveness of advertising. Marketers strive to stimulate consumers directly or indirectly in order to make the latter feel good about the advertised products and eventually make a purchase. According to different ways of its manifestation, promotional appeal can be divided into two major categories: rational appeal and emotional appeal.

Emotional appeal is a way of expressing ideas by directly referring to consumers' feelings and emotions. Emotional appeal is very powerful, but it lacks the support of indicators such as the basic function of the product, and it ignores quality. In comparison, rational appeal is usually perceived as more authentic, thus it is the rational appeal of educational advertising that deserves our attention.

Rational appeal is one of the most important forms of advertising appeal in general. Rational appeal highlights the content of presentation. This kind of advertising adopts the method of rational persuasion, clearly conveys information, strengthens the readers' cognition with the information itself and logical arguments, and guides them to make analysis and judgment. The power of rational appeal does not come from rendering atmosphere, expressing emotions or language decoration, but from the specific information, clear organization and strict reasoning. It focuses on describing the unique quality of the product and the

actual benefits it may bring to consumers. Rational appeal is especially effective when the product, service or idea contains many functions that can attract people's rationality.

The application of discourse analysis and pragmatic analysis methods can help to identify the factors influencing rational appeal as a tactic in the advertising of educational institutions and services, and to specify the linguistic means used for purchase motivation. Texts published on *relax.by* by language training institutions in Minsk were selected for practical analysis.

Means of achieving rational appeal in texts advertising educational institutions and services are numerous. The groups of means under consideration are represented by the following: price appeal, feature appeal, convenience appeal, prospect appeal.

Price appeal. This is a practical rather than emotional approach to advertising, where the promotion of a product or service is based on their price. According to the advertiser's intent, price appeal is usually shown through financial benefits, often using terms such as *discount*, *promotion*, *free*, etc. It is a very popular way of rational appeal since economy attracts one and all.

Английский язык «Стандарт» со ***скидкой*** *5 %.* 'English "Standard" with a 5 % discount'. This ad uses the word *скидка* 'discount' which is undoubtedly an eye-catcher. It enables the reader to think rationally about economy, thus reflecting the attractiveness of the price.

Мотивирующая система обучения и ***умеренные*** *цены.* 'Motivating training system and reasonable prices'. This ad uses the expression *умеренные цены* 'reasonable prices' which also reflects the price appeal.

Feature appeal. Ads using this type of appeal usually focus on introducing unique features of products and services that similar products often lack. Based on this, buyers can make rational purchasing decisions. Ads with feature appeal usually use some words to describe the characteristics of the product, which can help to catch readers' attention.

Носитель языка *из США.* 'Native speaker from the USA'. It makes the advertised product attractive. Students are likely to think that it is better to learn a language with a native speaker.

Основной упор *идет на изучение* ***основы основ*** *–* ***грамматики английского языка.*** 'The main emphasis is on learning the basics – English grammar'. By the words *основной упор* 'main emphasis', *основа основ* 'basics', and *грамматика английского языка* 'English grammar', we can see that the ad reflects the feature of the course – English grammar.

Prospect appeal. Everyone knows the importance of education for personal development. Compared with other goods and services, the particularity of education is that it will have an important and significant impact on a person's future. This impact is long-term and important, and it is worth investing a lot of time and effort. Ads with prospect appeal often tend to tell readers that it is worthwhile and necessary to invest in our future, which is a rational choice.

Подготовка к сдаче HSK для ***дальнейшего поступления*** *в учебные заведения Китая.* ‘Preparation for the HSK for further enrollment in educational institutions in China’. This advertising emphasizes the phrase *дальнейшее поступление* ‘further admission’. Everyone wants to be admitted, and this will cause students to think rationally about their future development, which is likely to promote purchase.

Подготовка школьников и студентов к ***поступлению на бакалавриат и магистратуру*** *в вузы Европы и Беларуси.* ‘Preparation of schoolchildren and students for joining undergraduate and graduate programs at universities in Europe and Belarus’. Education is a long-term process, and investment in education should start as early as possible. Some schoolchildren and their parents may fail to realize the urgency for undergraduate and graduate study, as it is too early to think about this problem. But when *школьники* ‘schoolchildren’ and *поступление на бакалавриат и магистратуру в вузы* ‘admission to undergraduate and graduate programs at universities’ appear in the same sentence, readers’ rational thinking about their future study and life is stimulated, and the purchase behavior is more likely to occur.

Convenience appeal. When purchasing goods and services, customers often consider many factors, and convenience is one of them. If the advertising information can answer the question “what’s in it for me?” it will be easier to convince the audience. This type of appeal explains to the reader the convenience of the product and service, and thus helps the reader to make a rational purchase decision.

Филиалы школы *находятся в разных районах Минска.* ‘School branches are located in different districts of Minsk’. Since there are many *филиалы школы* ‘school branches’, it is obvious that you can choose the place of study closest to you and the convenience is thus revealed.

Возможность ***обучаться онлайн***. ‘The opportunity to learn online’. The phrase *обучаться онлайн* ‘learn online’ will instantly make the reader think of the convenience of being anywhere and anytime. For many people, studying is difficult because they are too far from school or don’t have enough time. And online learning does bring them great convenience. This rational appeal is likely to increase the effectiveness of the advertising.

It can be seen that for promotional strategy used in Russian-language advertisements of educational institutions and services, rational appeal tactic is common and important, because it can simply and accurately clarify the advantages and selling points of the product, so as to help coordinate the relationship between buyers and sellers, and create the necessary conditions for making a purchase.

Therefore, educational institutions and services should consider rational appeal when developing advertising texts. Combined with the specific selling point of educational products, the appropriate use of tactics expressing the semantics of price, feature, convenience, and prospect can greatly increase the promotional appeal of the advertising text, so as to achieve the purpose of getting the reader to buy.

Д. В. Шрубок

СРАВНЕНИЕ В РЕАЛИЗАЦИИ КОММУНИКАТИВНЫХ СТРАТЕГИЙ В НЕМЕЦКОЯЗЫЧНОЙ ПОЛИТИЧЕСКОЙ РЕЧИ
(на материале выступлений политиков ФРГ)

В последнее время в отечественной и зарубежной лингвистике наблюдается тенденция к изучению языковых явлений с учетом семантико-синтаксического и функционально-семантического подходов. С их помощью анализ изучаемого языкового явления ведется преимущественно от функций данного явления к средствам его воплощения в языке.

Сравнение представляет собой многоаспектное понятие. С одной стороны, это логическая категория, играющая значительную роль в познании человеком предметов и явлений окружающей действительности; с другой стороны, это явление языка, базирующееся на сопоставлении по сходству и различию разнообразных свойств, качеств и признаков отдельных предметов и явлений внешнего мира. Сравнение реализуется в том либо ином виде во всех типах дискурса, выполняя конкретизирующую, оценивающую, образную и экспрессивную функции.

Целью настоящего исследования является выявление коммуникативных стратегий в высказываниях, в которых имеется сравнение.

Главная цель, которую преследует политическая коммуникация, – это борьба за власть, изменение политических взглядов адресата, преобразование его отношения к тем или иным теориям, событиям, людям. Инструментом для данной цели (как основным, так и дополнительным) может быть сравнение.

В качестве материала исследования были использованы публичные выступления представителей ХДС: федерального канцлера Германии Ангелы Меркель, Штеффена Зайберта, Йенса Шпана, Хельге Брауна за 2020 гг., опубликованные на официальном сайте www.bundesregierung.de.

Рассмотрим влияние данных политиков на аудиторию, которое осуществляется на лексико-семантическом и морфосинтаксическом уровнях. Для анализа были намеренно отобраны реплики, в состав которых входят конституенты ФСП сравнения, т. к. исследование направлено на изучение функционирования сравнения как ФСП с точки зрения прагмалингвистического подхода.

Существует несколько способов классификации речевой стратегии осуществления политического дискурса. А. С. Сухановой, Е. И. Шейгал, О. Н. Паршина приводят следующие речевые стратегии взаимодействия:

1) самопрезентация, т. е. стремление сформировать у целевой аудитории – потенциальных избирателей, политиков – положительное отношение к себе. Стратегия самопрезентации реализуется при помощи следующих тактик: тактики отождествления, тактики солидаризации и тактики оппозиционирования;

2) дискредитация оппонента – нацелена исключительно на подрыв доверия аудитории к политическому сопернику. Исходя из преследуемой цели, в речевом плане дискредитация реализуется за счет использования обвинений, негативных комментариев, указания на некомпетентность, «навешивания ярлыков», с употреблением разнообразных лингвостилистических средств: лексических единиц с негативной оценочной коннотацией, метафор, образных сравнений и т. д.;

3) манипуляция массовым сознанием. Манипулятивная стратегия реализуется в речи за счет использования таких тактик и приемов, как сдвиг (подмена понятий), оперирование ничем не подтвержденных цифр и фактов, употребления гиперболы;

4) информационно-интерпретационная стратегия, основными целями которой являются объективная подача информации и демонстрация собственной позиции по отношению к приведенным фактам;

5) стратегия кооперации и формирования эмоционального настроя адресата, предполагающая создание определенных ценностных ориентиров, положительного имиджа партии и единства целевых установок правящих сил и народа в целом;

6) стратегия убеждения, направленная на отстаивание собственной политической позиции и убеждение адресата в правомерности своих политических взглядов;

7) агитационная стратегия.

Для решения указанных коммуникативно-прагматических задач политики прибегают к различным языковым средствам. Немаловажную роль играют и сравнительные конструкции, которые помогают ораторам осуществлять положительную самопрезентацию, путем сравнения себя или своей программы с оппонентом, дискредитировать оппонента путем указания на негативные моменты, а также манипулировать общественным сознанием, представляя целевой аудитории предположения в виде конституента сравнения на синтаксическом уровне.

В репликах политиков, содержащих конституенты ФСП сравнения на морфологическом уровне, использовалась информационно-интерпретационная стратегия, а также стратегия кооперации. Данные реплики реализованы в форме утверждений.

Политики в своих выступлениях обращаются к определённому аспекту жизнедеятельности, их предложения должны изменить текущее состояние. Для осуществления задуманного используется компаратив:

*Wir wollen ihnen durch Bildung **größere** Berufschancen eröffnen und sie so wirtschaftlich **selbständiger** machen* ‘Мы хотим через образование открыть [девушкам] больше возможностей для карьерного роста и сделать их экономически более независимыми’.

*Solange es keinen Impfstoff und kein Medikament gegen das Virus gibt, ist die Einhaltung des Abstandes der **wirksamste** Schutz* ‘Пока нет вакцины или лекарства от вируса, соблюдение дистанции является **наиболее эффектив-**

ной защитой’. В данном высказывании, используя компаратив, оратор подчеркивает ведущую роль соблюдения дистанции как наиболее эффективной защиты от распространения вируса.

Gerade in Zeiten der Corona-Pandemie wissen wir, dass alle Mitgliedsstaaten der Europäischen Union betroffen sind – und ***viel schwerer als wir*** ‘Особенно во время пандемии мы понимаем, что все страны-содружества Европейского Союза пострадали намного сильнее, чем мы’. Политик акцентирует внимание на текущем положении ФРГ в сравнении с другими странами ЕС.

Ораторы используют компаратив в своих выступлениях также для того, чтобы сделать предположение:

Ich bin übrigens sicher, dass wir von diesen Mitteln nach dieser Corona-Krise ***viel mehr*** *Gebrauch machen werden* ***als früher*** ‘Я уверена, что мы будем использовать эти средства после кризиса, вызванного коронавирусом, даже больше, чем ранее’.

а также для призывов к определенным действиям:

In anderen Bereichen müssen wir allerdings ***noch besser*** *werden* ‘В других областях мы должны стать, разумеется, еще лучше’.

Таким образом, коммуникация в политической сфере – это прежде всего средство борьбы за власть и способ осуществления политической власти. Безусловно, речь политиков не может обойтись без средств внушения. Обращение к эмоциям адресата – закономерный, естественный элемент речевого воздействия. Именно достижение данной цели обуславливает использование в речах политических деятелей, в том числе с помощью грамматических средств вербализации сравнения, вышеперечисленных стратегий манипуляции и агитации, которые сопровождают основную – информационно-интерпретационную.

Башир Ясмин, **И. Г. Урбанович**

ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ В ПРОИЗВЕДЕНИИ АМИНА МААЛУФА «СКАЛА ТАНИОСА»: СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ И СПЕЦИФИКА ПЕРЕВОДА НА РУССКИЙ ЯЗЫК

В последнее время по фразеологии написано значительное количество работ, связанных с семантикой, структурой и составом фразеологизмов, особенностями их функционирования в художественно-поэтической речи. Возросший интерес к фразеологическому составу языка определяется потребностью идентификации национального самосознания. Активизируются исследования на базе структурно-семантического анализа фразеологизмов с целью выявления генетического, типологического или национального своеобразия фразеологического фонда неблизкородственных языков.

В связи с вышеизложенным нами было проведено исследование по выявлению и классификации фразеологии в произведении писателя ливанского происхождения Амина Маалуфа в его романе-легенде «Скала Таниоса». Эта книга о «Хрониках горного селения», в котором живет любовь и ненависть, жажда сохранения традиций национальной идентичности и стремление к ее стиранию, закончившемуся убийством патриарха и исчезновением молодого инакомыслящего героя.

Представленные фразеологические единицы (306) были классифицированы по 16 тематическим группам. Приведем наиболее представленные из них:

- **Качество, признак действия (69 ед.)**: *в образцовом порядке*; *голыми руками*; *и бровью не повести*; *с оглядкой* и др.
- **Чувство-состояние (51 ед)**: *без задних ног*; *выходить из себя*; *локти кусать*; *потерять надежду* и др.
- **Характеристика поведения (43 ед.)**: *вскружить голову*; *копья ломать*; *таскаться по пятам*; *хранить хорошую мину* и др.
- **Деятельность лица, не-лица в его отношении к кому-, чему-либо (36 ед.)**: *держать в страхе*; *заткнуть рты*; *камня на камне не оставить*; *пустить все на поток и разграбление* и др.
- **Чувство-отношение (33 ед.)**: *воротить нос*; *душа не лежит*; *ни в грош не ставить*; *чужой среди своих* и др.
- **Интеллектуальные способности, состояние и статус (29 ед.)**: *в голову взбрести*; *и в мыслях не было*; *распустить языки* и др.
- **Характеристика явления, события (29 ед.)**: *выпал жребий*; *кровная месть*; *нити судеб*; *поставить под ружье* и др.
- **Время (25 ед.)**: *во время оно*; *дни сочтены*; *когда фиги созреют среди зимы*; *ни свет ни заря* и др.

Кроме того, были выделены группы: «Констатация» (17 ед.); «Пространство / место» (10 ед.); «Физическое состояние» (7 ед.); «Переход из одного состояния в другое лица / предмета» (5 ед.); «Внутренние качества» (4 ед.); «Предметная характеристика» (3 ед.); «Характеристика деятельности / работа (3 ед.)»; «Внешняя характеристика человека» (2 ед.). Например:

*Против ожидания «саранча» схлынула **в порядке**, каковой можно бы счесть почти **образцовым**…* («**Качество, признак действия**»)

*Никто не осмелился спросить его об этом, а погонщику мулов сделать это было еще рискованнее, чем любому другому, он и так уже себе **локти кусал**…* («**Чувство-состояние**»)

*…Шейх велел всем успокоиться и **хранить хорошую мину**…* («**Характеристика поведения**»)

*Он боялся, как бы напоследок дикая орда захватчиков в качестве прощального памятного презента не **пустила** бы **все на поток и разграбление**.* («**Деятельность лица, не-лица в его отношении к кому-, чему-либо**»)

*В Кфарийабде даже кюре и тот его **ни в грош не ставил**.* («**Чувство-отношение**»)

Анализ грамматических структур фразеологизмов выявил следующее: глагольная конструкция представлена 161 ед.; именная конструкция – 59 ед.; наречная конструкция – 58 ед.; фразеологизм по типу предложения – 28 ед.; фразеологизм-междометие – 11 ед.; фразеологизм-сравнение – 2 ед.

Интерес к исследованию представленных фразеологических единиц также был обусловлен особенностями и анализом их перевода с арабского языка (таблица). На данный момент было классифицировано 50 фразеологизмов. Например:

Классифицированные фразеологизмы

№	Русский ФЕ	Арабский ФЕ	Оценочность ФЕ + / –	Способы перевода
1	*Бежит сон*	يفر منه النوم	–	Вариантное соответствие
2	*Без ума*	بجنون	+	Модуляция
3	*Бог свидетель*	يعلم الله	+	Полное совпадение
4	*Бог ты мой*	لكن يا إلهي	+	Конкретизация
5	*Блудный сын*	الإبن الضال	–	Калькирование
6	*В добром здравии*	في صحة جيدة	+	Аналог
7	*Вертеться на языке*	على لسانه	–	Описательный перевод
8	*Вне всякого сомнения*	بلا شك	+	Опущение
9	*Волей-неволей*	طوعا او كرها	–	Описательный перевод
10	*В конце концов*	في النهاية	–	Аналог

Таким образом, обширный пласт фразеологической лексики в произведении Амина Маалуфа «Скала Таниоса» играет важную роль в раскрытии характеров и взаимоотношений героев, особенностей представленной эпохи, а также создает особый индивидуально-авторский стиль повествования.

Бен Тчинда Белигибиа Ирис, **И. Г. Урбанович**

ИМЕНА ПРИЛАГАТЕЛЬНЫЕ В ПРОИЗВЕДЕНИИ ФРАНСИСА БЕБЕЯ «АШАНТИЙСКАЯ КУКОЛКА»: СЕМАНТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Имена прилагательные неоднократно подвергались анализу со стороны семантики и стилистики. В отечественном языкознании наиболее обстоятельными являются работы А. Н. Шрамма, Е. М. Вольф. Также необходимо отметить труды И. С. Кузнецовой, Ж. П. Соколовской, Т. С. Щепиной, З. А. Харитончик, Х. М. Кадачиевой, Н. В. Тереховой.

Исследование природы и функций имен существительных в тексте, в частности художественном, в современном языкознании происходит в различных направлениях, среди которых выделяются: приемы употребления цветовых прилагательных в современных поэтических текстах (И. С. Кузнецова, 1987); классификация имен прилагательных по качеству определяемого предмета (Ж. П. Соколовская, 1982); специфика имен прилагательных, обозначающих характер человека (Т. С. Щепина, 1984); имена прилагательные как средства передачи эмотивности в русском языке (Х. М. Кадачиева, 2002); семантико-функциональный анализ имен прилагательных со значением ‘характер человека’ в современном русском языке (Н. В. Терехова, 2002) и др.

При всем разнообразии исследований большинство ученых, занятых определением сущностных качеств прилагательного, а также его функционирования в языке и тексте, говорят о сравнительной неизученности этой части речи и о широких перспективах и важности дальнейших исследований.

Данная часть речи во многом формирует неповторимость индивидуально-авторского стиля известного камерунского писателя Франсиса Бебея. В своем произведении «Ашантийская куколка» писатель поднимает насущные проблемы Чёрной Африки: сочетание отживающих обычаев традиционного уклада с нарастающим влиянием западноевропейского влияния, приметы городской жизни в общем разрезе камерунской действительности, буржуазные тенденции, стирающие грани расовой самоценности, и попытки отстоять идеи самобытности негритюда.

Имя прилагательное в системе выразительных ресурсов языка художественного произведения Франсиса Бебея играет значительную роль. Методом сплошной выборки были отобраны 563 лексемы и проанализированы их семантические особенности. Благодаря классификации прилага-

тельных по тематическим группам выявлены следующие пропорции: «Характеристика явления / события» (214 ед.); «Качество признака» (181 ед.); «Предметная характеристика» (153 ед.); «Статус» (146 ед.); «Чувство-отношение» (129 ед.); «Цветовые признаки» (68 ед.); «Внешний вид» (56 ед.); «Возраст» (51 ед.); «Поведенческая характеристика» (42 ед.); «Пространство / место» (40 ед.); «Социальные характеристики» (36 ед.); «Чувство-состояние» (32 ед.); «Интеллектуальные способности» (31 ед.); «Национальная принадлежность» (30 ед.); «Внутренние качества» (29 ед.); «Признаки размера» (26 ед.); «Время» (23 ед.); «Речевая деятельность» (20 ед.); «Мир природы» (18 ед.); «Материал, из которого сделан предмет» (15 ед.); «Родственные отношения» (10 ед.); «Части тела человека» (5 ед.); «Признаки роста» (2 ед.); «Физиологические характеристики» (1 ед.).

Приведем примеры из трех самых представленных групп:

*…Все свидетельствовало о том, что пора оставить позицию доброй воли и перейти к «**боевым** действиям»* («Характеристика явления / события»).

*Джаз заиграл в том **бешеном** ритме, который по-настоящему удается лишь музыкантам из Ганы* («Качество признака»).

*Несмотря на быстротечность времени, тетушка Принцесса по-прежнему хранила верность кое-каким деталям своего элегантного **воскресного** наряда* («Предметная характеристика»).

Нередко одно и то же имя прилагательное классифицируется по разным тематическим группам, т. к. выполняет определенные функции в художественном контексте. Например, прилагательное *злой*:

*По правде говоря, она где-то в глубине души чувствовала, что способна выкинуть какой-нибудь номер лишь бы отделаться от Джин с ее **злыми** насмешками…* («Чувство-отношение»)

*А тетушка Принцесса не знала, какую избрать тактику поведения: проливать ли **злые** слезы, которые и так уж текли у нее из глаз, или разыграть из себя женщину решительную, чуть ли не героиню* («Чувство-состояние»).

*Теперь же, когда **злая** тряска напомнила ему о дороге, он снова почувствовал себя живым среди живых* («Характеристика явления / события»).

*До чего же ты **злая**, словно тебя целую неделю не кормили* («Внутренние качества»).

Наличие широкого пласта имен прилагательных в произведении Франсиса Бебея «Ашантийская куколка» диктуется необходимостью в деталях обрисовать внешность героев, созданием психологического портрета персонажей, их привычек, уклада жизни и т. д. Таким образом, имена прилагательные призваны создавать определенную гамму эмотивно-экспрессивного и содержательного смыслов.

М. П. Булгакова

ПАРАМЕТРИЧЕСКИЕ ПРИЛАГАТЕЛЬНЫЕ В СОСТАВЕ РАЗДЕЛЬНООФОРМЛЕННЫХ ЛЕКСИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ

Параметрические прилагательные (ПП), будучи весьма структурированным и логично организованным в силу своей первичной семантики участком словаря, активно формируют вторичные значения и активно переходят в другие семантические сферы. Также они широко используются в составе раздельнооформленных лексических единиц.

Совокупность вторичных значений ПП подразделяется на 2 группы: это семантические дериваты квантитативного типа и семантические дериваты квалификативного типа. Семантика первых базируется на количественной семе значения прилагательных. Значение дериватов квалификативного типа актуализируется в именной группе в зависимости от наличия аксиологических сем определяемого слова.

Семантические дериваты квалификативного характера, ориентированные на внутренний мир человека, принципиально отличаются от дериватов квантитативной семантики. В результате в области квалификативных значений выделяются два направления семантической деривации.

В первом случае деривационное значение зависит от отнесенности ПП к тому или иному аксиологическому полюсу. Содержащиеся в семантике прилагательных положительные (у ПП, обозначающих большие размеры) и отрицательные (у ПП, обозначающих малые размеры) аксиологические значения актуализируются в именных группах с существительными, не имеющими оценочных компонентов.

Второй путь семантического развития отражает переход в область вторичных предикатов. Дериват ПП используется в качестве интенсификатора с аксиологически окрашенным существительным, при этом знак оценки («+» / «–») определяется семантикой характеризуемого существительного.

Таким образом, формирование вторичных значений базируется на коннотативных компонентах: в первом случае – на оценочном, выражающем одобрение или неодобрение, во втором – на экспрессивном, который акцентирует то, что называется в других синтаксически связанных с прилагательным словах.

Деривационный потенциал ПП обусловлен градуальностью, понимаемой как способность ПП указывать на разные степени проявления конкретных и абстрактных признаков. Благодаря этому дериваты ПП используются для характеризации различных сущностей, обладающих параметричностью или обозначающих признаки. Многообразие существительных, характеризуемых квалификативными дериватами ПП, а также широта и неопределенность их значения, затрудняющие построение строгой классификации, при

ином подходе оказываются важным преимуществом семантики ПП. Такие ПП могут использоваться как компенсаторные средства в самых разнообразных ситуациях.

При переходе ПП в область вторичных предикатов и аксиологических значений отмечается изменение синонимических и антонимических связей между прилагательными. Закономерности, проявляющиеся при подобных трансформациях, часто получают объяснения на фоне перестройки иерархических отношений в сфере вторичной семантики.

В составе раздельнооформленных лексических единиц семантика прилагательных развивается по этим же принципам, хотя в количественном отношении доминируют словоупотребления в первичном значении. Это можно увидеть на примере использования в немецких фразеологизмах прилагательного *groß* ‘большой’:

große Augen machen (или bekommen) ‘сделать большие глаза’;

große Keulen schlagen große Beulen ‘большая дубина пуще бьет’ букв. ‘большая дубина набивает большие шишки’.

Переход ПП из семантической зоны ‘размер’ в семантическую зону ‘численность’ (количество) также обнаруживается во фразеологизмах. Например:

– *einen großen Aufwand treiben* ‘вести расточительный образ жизни, жить на широкую ногу’.

Количественная сема, ответственная за использование ПП в роли интенсификаторов, актуализируется в следующих фразеологизмах:

– *in großer Gunst stehen* ‘быть в фаворе, в милости у кого-либо; пользоваться чьей-либо симпатией, чьим-либо расположением, покровительством ’;

– *denn erstens weiß ich, daß ich bei Ihnen noch in großer Gunst stehe*... ‘потому что, во-первых, я знаю, что я все еще пребываю у вас в большом фаворе’.

Исследователи отмечают, что прилагательные, обозначающие параметр больше нормы, в переносных значениях выражают положительную оценку. Положительная оценка у прилагательного *groß* актуализируется в следующих выражениях:

– *der große Hund* ‘большая шишка’;

– *eine große Kanone* разг. ‘большая (или крупная) шишка, крупный специалист’;

– *den großen Herren spielen* ‘разыгрывать из себя важного барина’.

Все это позволяет заключить, что общие закономерности регулярной полисемии параметрических прилагательных находят свое отражение и в сфере фразеологии.

Л. Г. Воробьева

ПРОСТРАНСТВО ВО ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКОЙ КАРТИНЕ МИРА

Понимание фразеологической картины мира (ФКМ) как экспликации результата и способа вербального описания макро- и микрокосма народом – носителем языка, согласно имеющимся исследованиям, основано на тематико-идеографической систематике фразеологических единиц (ФЕ) и ее отдельных национально-обусловленных и культурно-значимых проявлений. Их языковая природа зависит от социального фактора и индивидуума как его концептуального центра. Этот общий тезис предполагает необходимость его подтверждения в разных языках на конкретном языковом материале.

Так, считается, что выявление ФКМ и ее культурно значимых лакун становится возможным благодаря наличию в концептуальной парадигме лингвистики категории картины мира, иными словами, системы представлений человека об окружающей действительности. Эта система может быть выражена с помощью различных информативно значимых языковых средств передачи сведений об окружающем мире, и, следовательно, концептуальная картина мира есть непрерывно создаваемая система информации, т. е. наличие мнений, знаний и умозаключений о мире, которой располагает индивид на каждом синхронном срезе языкового развития. Без их глубокого и правильного понимания невозможно представить не только внешние (социальные), но и внутренние (собственно лингвистические) условия функционирования каждого отдельного языка.

Как известно, национально-ограниченный образ мира формируется и содержится в когнитивном знании носителя определенного языка, отражающем общественные стереотипные представления о природных, социальных, духовно-нравственных и этических явлениях, и который закрепляется в их языковом определении. Задача лингвиста в данном случае заключается в том, чтобы установить, как сложное образование, своего рода концептуальное пространство индивидуального мировидения человека, отражает специфику национального менталитета, закрепленного в разного рода языковых стереотипах и, в нашем случае, в ФМК.

Здесь необходимо указать, что по мнению отдельных исследователей, категория пространства относится к фундаментальным и наиболее древним философским категориям. Согласно некоторым данным, представления о пространстве и способах ориентации в нем предшествовали формированию нумерологемных и колористических образов, выполняющих перцептивные, квалификационные и уточняющие функции в восприятии мира человеком. Универсальность ощущения пространства человеком не исключает специфики его представлений о пространственных отношениях, обусловленных национальной культурой общества. В понятие *пространство* в широком смысле человек включает такие его характеристики, как протяженность

мира, связность, непрерывность, многомерность, которые представлены в языке, культуре, «одушевляются» человеком, «прочитываются» им и тем самым отражают его национальное представление мира.

Онтологически локализация объекта в пространстве осуществлялась человеком с помощью универсальных топонимических знаков на основе таких базовых параметров, как «ближний – дальний», «правый – левый», «передний – задний», «верх – низ», «стороны света», «начало – конец».

Так, например, контрастивность мира по вертикали «верх – низ» семантически и аксиологически схожа в различных этнолингвокультурах. Универсальные принципы пространственной отнесенности базируются на мифологемных архетипах символизации пространства: верх – символ света, добра, жизни, а значит, и продолжение любого процесса, низ – символ тьмы, зла, смерти и конечности действия. Американский тост *Bottoms up!* ‘Пьем до дна!’ также имеет смысловую нагрузку законченности какого-либо действия. В данном случае русская лексема *вверх* и английская *up* обозначают направленность вниз относительно исходной позиции предмета, указывая на завершение какого-либо действия.

Следует также отметить, что некоторые авторы указывают на сакральную положительную отмеченность *верха* и негативность *низа*, считая, что «явными признаками ‘святости’ – покровительства свыше – обладали места и объекты, соотносимые с понятием *верх* (гора), откуда начинается движение / путь». Ср. в английском языке: *up the street* ‘вверх по улице’ / *down the street* ‘вниз по улице’.

В горизонтальном членении пространства в противопоставлении «правый – левый», «вперед – назад» хронологически зафиксированы национальные религиозно-мифологические представления. Правая сторона / перед *right* – положительно маркирована, а левая / назад *left* – отрицательно, что отражено в семантике английских фраз, например, таких как: *right you are* ‘ваша правда’ / ‘вы правы’, *right point* ‘правильная точка зрения’, *all right* ‘хорошо’, *that’s right* ‘правильно’. Семантика русских пословиц, поговорок и примет наглядно демонстрирует отрицательную маркированность левосторонней пространственной ориентации: *сплюнуть три раза через левое плечо* (чтобы отогнать нечистую силу); *встать с правой ноги* (день будет удачным), *встать с левой ноги* (день будет неудачным)*; надеть платье наизнанку, или задом наперед* (день не сложится). Ср. в английском языке: ***right*** *as rain* ‘совершенно здоров, в добром здравии’, ‘в хорошем состоянии’; *put oneself* ***right*** *with smb.* ‘снискать благосклонность кого-л.’, ‘помириться с кем-либо’; *put smth. r****ight*** ‘исправить, починить что-л.’, ‘уладить, привести в порядок что-л.’; *one’s* ***right*** *hand* ‘правая рука кого-либо, ближайший помощник’; *His* ***right*** *hand doesn’t know what his* ***left*** *hand is doing* ‘У него правая рука не ведает, что творит левая’; *work with the* ***left*** *hand* ‘относиться к делу халатно’; ***right*** *and* ***left*** ‘везде, повсюду’, ‘безрассудно, без зазрения совести’.

В пространственном ряду сфер народной духовной культуры противопоставление правой и левой сторон по признаку «хороший – плохой», ср.: «Связь понятий о правой и левой стороне (правой и левой руке и т. п.)» с понятием и представлением о положительном и отрицательном моменте (правде – кривде, добре – зле, прямоте – кривизне, легкости – трудности и т. п.) восходит к глубокой древности и характерно не только, как отмечает Е. Л. Березович, для большинства индоевропейцев, но и для угро-финнов, северо- и южноамериканских индейцев, полинезийцев и др.

Рассмотренные примеры в английском языке подтверждают вывод о том, что образное выражение значимости пространства в семантике фразеологизма имеет не столько денотативное, сколько коннотативное содержание, эмотивно-модальная избирательность которого лингвистически представлена в формировании дополнительного компонента в структуре фразеологизма и его пространственной отнесенности вертикального или горизонтального направления.

А. О. Жукова

ОБ ОСОБЕННОСТЯХ СЕМАНТИКИ МНОГОЗНАЧНЫХ ПРЕДЛОГОВ И ЗНАМЕНАТЕЛЬНЫХ МНОГОЗНАЧНЫХ СЛОВ

В работах, посвященных исследованиям знаменательных многозначных частей речи, отмечается, что семантическая структура подобных слов может состоять из разного количества значений и, в зависимости от принадлежности к той или иной части речи, отличаться типами и характером связи между значениями. В семантической структуре полнозначных слов обнаруживается явный или скрытый общий признак; отмечается радиальный, цепочечный или кластерный тип связи значений у существительных и радиальный или смешанный тип у прилагательных и глаголов; устанавливается, что образование значений происходит посредством метонимических и / или метафорических переносов.

В результате анализа семантики многозначных топологических и димензиональных предлогов современного английского языка установлено, что пространственное значение данных предлогов содержит в себе информацию о регионе локализации, перцептивном и мотивном статусе соотносимых объектов, а также о типах отношений между ними. Для топологических предлогов интегральными компонентами являются ‘включение’, ‘исключение’, ‘контакт’ и ‘близкое расположение’, указывающие на определенные топологические отношения между объектами. Для димензиональных предлогов такими компонентами выступают ‘димензионал$_{верх}$’, ‘димензионал$_{низ}$’, ‘димензионал$_{впереди}$’, ‘димензионал$_{позади}$’, профилирующие ориентацию объектов в пространстве по оси «сверху – снизу», «спереди – сзади». Следовательно, в семантических структурах предлогов, так же как и у знаменательных частей речи, обнаруживается общий признак.

В ходе анализа выявлено, что значения предлогов образуются преимущественно посредством метафорического переноса модели пространственного отношения; реже – посредством идиоматизации предложной конструкции; путем свертывания пропозиции. Например, значение упорядочивания предлога *on top of* является результатом метафорического переноса модели «нахождение L в верхнем регионе R». Значение состояния предлога *in*, значение способа действия предлогов *in, at* образованы в результате идиоматизации предложной конструкции, при которой в поле зрения помещается коммуникативно более важный, обычно меньший по размеру, объект. Например, *Our men are dying at the hands of enemies* ‘Наши люди гибнут от рук врагов’. Следовательно, в отличие от знаменательных частей речи, значения которых могут образовываться за счет метонимических и / или метафорических переносов, значения предлогов в основном образованы посредством метафоризации или другими способами.

Результаты исследования показывают, что у большинства рассмотренных предлогов (например, *above, ahead of, behind, below, inside, on top of, outside, within* и др.), значения которых образованы посредством метафоризации, радиальный принцип связи значений, т. е. выявленные в семантике данных единиц непространственные смыслы образованы от моделей пространственного отношения. Четыре единицы (*at, in, into, on*) имеют кластерный принцип организации значений: их непространственные значения образованы как на основании метафорического переноса, так и посредством идиоматизации и свертывания пропозиций. Таким образом, для предлогов превалирующим оказывается радиальный принцип связи значений.

Сопоставление характеристик семантических структур полнозначных слов и предлогов показало, что предлоги как служебный класс слов, находящийся на границе лексики и грамматики, сочетают в себе свойства, присущие знаменательным частям речи (наличие общего признака), а также обладают отличительными чертами (образование значений преимущественно метафорическим путем, а также за счет идиоматизации).

А. С. Кашевская

СТРУКТУРА ЗНАЧЕНИЯ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКОЙ ЕДИНИЦЫ С КОМПОНЕНТОМ-НАИМЕНОВАНИЕМ ЛИЦА ПО ПРОФЕССИИ
(на материале английского языка)

В настоящее время в связи с развитием когнитивного направления в лингвистике представляются особо интересными и значимыми для языкознания вопросы *фразеологизации* – превращения свободных сочетаний слов в устойчивые, а также вопросы расшифровки, *декодирования* фразеологических словосочетаний нашим сознанием в речи.

Теоретической основой предпринятого в диссертации исследования стали *теория «ментальных пространств»* и *концептуальной интеграции*, или *блендинга*, предложенные Жилем Фоконье и Марком Тернером (1998).

Когнитивные области буквального и метафорического значения исследуемых ФЕ, служащие основой для концептуальной интеграции, отличаются большим разнообразием, что особенно характерно, для компонентов, которые не являются наименованиями профессий.

Так, **компоненты-не наименования профессий** могут принадлежать к следующим семантическим классам: предмет одежды – 9 %, например, *a white collar worker*, досл. ‘работник в белом воротнике’, рус. ≈ ‘белый воротничок’; рабочий инструмент – 9 %, например, *a cobbler must stick to his last*, досл. ‘сапожник должен держаться за свою колодку’, рус. ≈ ‘всяк сверчок знай свой шесток’; часть тела – 9 %, например, *he is an ill cook that cannot lick his own fingers*, досл. ‘плох тот повар, который не может (не хочет) облизать собственные пальцы’, рус. ≈ ‘повар с голоду не умирает’; еда – 7 %, например, *too many cooks spoil the broth*, досл. ‘слишком много поваров испортят бульон’, рус. ≈ ‘у семи нянек дитя без глазу’; животные – 7 %, например, *sheep without a shepherd*, досл. ‘овцы без пастуха’, рус. ≈ ‘беспомощная, беспорядочная толпа’; сверхъестественная сущность – 7 %, *printer’s devil*, досл. ‘дьявол печатника’, рус. ≈ ‘ученик печатника’; человек – 7 %, например, *a slave driver*, досл. ‘погонщик рабов’, рус. ≈ ‘безжалостный начальник, эксплуататор’; атрибут человека – 5 %, например, *the captain of one’s soul*, досл. ‘капитан своей души, рус. ≈ ‘ни от кого не зависящий человек’; положение человека в пространстве – 5 %, *a back-seat driver*, досл. ‘водитель на заднем сидении’, рус. ≈ ‘непрошеный советчик’; физическое состояние – 5 %, например, *a death hunter*, досл. ‘охотник за смертью’, рус. ≈ ‘мародер, обирающий убитых на поле сражения’; географический объект – 2 %, например, *in a calm sea every man is a pilot*, досл. ‘в спокойном море каждый лоцман’, рус. ≈ ‘на берегу все мореходы’; деньги – 2 %, например, *a fortune hunter*, досл. ‘охотник за состоянием’, рус. ≈ ‘пытающийся обогатиться за счет брака с состоятельной персоной’; дни недели – 2 %, например, *a Sunday driver*, досл. ‘воскресный водитель’, рус. ≈ ‘плохой водитель’; канцелярские принадлежности – 2%, например, *a quill driver*, досл. ‘перемещающий перо’, рус. ≈ ‘писáка, бумагомаратель, журналист’; комната – 2 %, например, *cooks are not to be taught in their own kitchen*, досл. ‘поваров не поучают на их же кухне’, рус. ≈ ‘яйца курицу не учат’; материал – 2 %, например, *clay in the hands of the potter*, досл. ‘глина в руках гончара’, рус. ≈ ‘глина в руках горшечника’; музыкальный инструмент – 2 %, например, *all are not hunters that blow the horn*, досл. ‘не все те охотники, кто трубят в рог’, рус. ≈ ‘не всё то волк, что серо’; погода – 2 %, например, *the clerk of the weather*, досл. ‘чиновник по делам погоды’, рус. ≈ ‘метеоролог’; предмет мебели – 2 %, например, *an armchair politician*, досл. ‘политик в кресле’, рус. ≈ ‘диванный политик’; природный объект – 2 %, например, *true coral needs no painter’s brush*, досл. ‘настоящий коралл в кисти художника не

нуждается', рус. ≈ 'король и в рубище король'; физическое действие – 2 %, *a spin doctor*, досл. 'доктор вращения / раскрутки', рус. ≈ 'политтехнолог, пропагандист'; число – 2 %; например, *baker's dozen*, досл. 'дюжина пекаря', рус. ≈ 'чертова дюжина'; член семьи – 2 %, например, *some like the priest, and some like his daughter at least*, досл. 'кому-то нравится священник, а кому-то его дочь', рус. 'На вкус и цвет товарищей нет'.

В свою очередь, области метафорического значения компонентов, не являющихся наименованиями профессий и входящих в состав исследуемых нами ФЕ, более универсальны. Они соотносятся с областями буквального значения следующим образом: *атрибут* (для области буквального значения: *музыкальный инструмент*); *воздействие* (*рабочий инструмент*); *действие* (*еда*); *деятельность* (*рабочий инструмент*); *инструмент* (*канцелярские принадлежности*); *неживой предмет* (*член семьи*, *животное*, *число*, *природный объект*); *обстановка*, *ситуация* (*географический объект*, *предмет мебели*, *дни недели*); *окружающие нас объекты* (*рабочий инструмент*); *результат деятельности* (*предмет одежды*, *еда*, *часть тела*); *свойство, характеристика* (*сверхъестественная сущность*, *положение человека в пространстве*, *материал*, *человек*); *событие* (*физическое состояние*); *территория* (*комната*); *человек* (*физическое состояние, деньги, часть тела, животное*, *предмет одежды*, *атрибут человека, сверхъестественная сущность*).

Что же касается **компонента**, **именующего профессию**, то в зависимости от того, является ли данный компонент главным или зависимым членом фразеологизма, нами были обнаружены следующие соотношения когнитивных областей буквального и метафорического значения. Если компонент-наименование лица по профессии – главный член, то областями его метафорического значения могут быть: *человек* (51 %), например, *the captain of one's soul*, досл. 'капитан своей души, рус. ≈ 'ни от кого не зависящий человек'; *работник, без указания рода деятельности* (31 %), например, *hewers of wood, drawers of water*, досл. 'лесорубы и черпающие воду', рус. ≈ 'люди, выполняющие тяжелую физическую работу; *специалист, с указанием рода деятельности* (9 %), например, *cold cook*, досл. 'холодный повар', рус. ≈ 'патологоанатом похоронного бюро'; *неживой предмет* (9 %), например, *a silent butler*, досл. 'безмолвный дворецкий', рус. ≈ 'совок для сбора крошек, пепла и т. д. со стола'. Если же данный компонент является второстепенным членом словосочетания, как в случае с номинативными адъективными, номинативно-коммуникативными и, за редким исключением, с номинативными субстантивными, то область его метафорического значения представлена *свойствами, характерными для той или иной профессии*, входящей в состав когнитивной области буквального значения, например, *grave as a judge*, досл. 'серьезный, как судья', рус. ≈ 'очень серьезный'.

Т. В. Корбачёва

ЗНАЧИМОСТЬ КОНСТИТУЕНТОВ ЛЕКСИЧЕСКИХ ЦИКЛОВ В РАЗЛИЧНЫХ РЕЧЕВЫХ ЖАНРАХ

Количественные методы, широко применяемые во многих сферах языкознания – в психолингвистике, социолингвистике, экспериментальной фонетике, статистической стилистике и т. д. – также востребованы при изучении лексикона определенного языка. Так, частота употребления слова – один из важных показателей его места в лексической системе.

С возникновением корпусной лингвистики широкую известность получил количественный анализ корпусов текстов. Например, Национальный корпус русского языка (НКРЯ) по состоянию на июнь 2023 года включает коллекцию разнообразных текстов на русском языке (художественные тексты, мемуары, публицистика и др.) общим объемом более 2 млрд слов, что открывает широкие исследовательские перспективы.

Мы анализируем количественные данные НКРЯ, исследуя принципы организации лексических циклов (названия дней недели, месяцев года и т. п.). Структурные особенности названных лексических объединений (определенное место каждого элемента лексического цикла относительно других формирующих его единиц) позволяют предполагать равную значимость входящих в их состав конституентов. Вслед за Е. В. Рахилиной, мы имеем в виду «значимость для человека», рассматривая ее как одну из граней картины мира.

В то же время выявленные сложные когнитивные матрицы конституентов лексических циклов, включающие информацию о природных характеристиках называемых периодов времени, о совершаемой деятельности, событиях и их оценках, заставляют усомниться в том, что разные временные отрезки, представленные в языке циклическими именами, одинаково ценны для носителей языка. А если они обладают разной значимостью для членов языкового коллектива, это должно отражаться на употребительности данных лексических единиц, ибо, как заметил В. Г. Гак, «значение в языковом самовыражении народа имеет отбор языковых элементов в речи, в процессе организации высказывания. Этот отбор показывает, какие элементы действительности, какие их свойства и отношения имеют приоритетное значение в речевом сознании говорящих на данном языке людей».

С целью подтвердить релевантность анализа частоты встречаемости конституетов лексических циклов для определения их значимости был проведен сопоставительный анализ количества употреблений исследуемых лексических единиц в газетном корпусе, с числом их употреблений в основном и поэтическом корпусах НКРЯ.

Проводя данное сопоставление, мы исходили из того, что основная цель такого периодического издания, как газета заключается в освещении текущих событий в различных областях жизни общества и частота употреблений

компонентов лексических циклов в газетном корпусе определяется лишь количеством произошедших в называемые периоды времени событий, достаточно важных, чтобы быть упомянутыми в прессе. Анализ контекстов употребления циклических имен в газетном корпусе подтверждает наше предположение о том, что их основная функция в жанрах газетной журналистики заключается в представлении временных координат событий, например: *Минувшая зима в Северной Америке выдалась непростой: регион накрыли рекордные холода и зимние штормы* («Главные события 2021 года», Парламентская газета, 12.2021); *Вечером в четверг стороны договорились о прекращении огня, однако, по данным на утро пятницы, ситуация на границе остается напряженной* («Президенты Киргизии и Таджикистана договорились <...>», NEWSru.com, 04.2021).

В отличие от газетного корпуса, в основном и поэтическом корпусах представлены эпические, драматические, лирические произведения, в которых отражены личные переживания и впечатления авторов, их субъективные мысли и оценки. Писатель, будучи свободным в организации повествования и выборе лексических единиц, отдает предпочтение тем словам, которые имеют приоритетное значение в его речевом сознании. Следовательно, частота употреблений интересующих нас лексических единиц в газетном корпусе будет отличаться от показателей в основном и поэтическом корпусах.

В результате проведенного анализа наша гипотеза получила свое подтверждение: частотность употребления конституентов лексических циклов в газетном корпусе не коррелирует с их количеством употреблений в общем и поэтическом корпусах. Так, например, среди компонентов недельного цикла по количеству словоупотреблений (с.у.) в газетном корпусе лидируют *понедельник* (18 %) и *пятница* (18 %), а *воскресенье* – самый частотный компонент в общем (30 %) и поэтическом (34 %) корпусах. Что касается годового цикла, то показатели встречаемости в газетном корпусе названий месяцев года очень близки (8–9 %, лишь *февраль* – 7 %), в то время как в других корпусах выделяется компонент *май,* самый частотный в основном (12 %) и поэтическом корпусах (19 %).

Таким образом, определяющим фактором большей или меньшей употребительности тех или иных компонентов лексических циклов в основном и поэтическом корпусах являются не события, имеющие место в называемые периоды времени, а значимость, важность для членов языкового сообщества самих временных отрезков.

Следующим этапом исследования стало изучение распределения значимости конституентов лексических циклов и выявление салиентных компонентов в каждом цикле. С этой целью был проведен сопоставительный анализ употребительности компонентов каждого лексического цикла в основном корпусе и поэтическом корпусе.

Было установлено, что показатели частотности в общем и поэтическом корпусах не всегда коррелируют. Различия в соотношении случаев употребления компонентов лексических циклов в этих корпусах могут относиться: 1) к степени выделенности того или иного элемента цикла (в обоих корпусах наиболее частотным является один и тот же компонент лексического цикла, но показатели употребительности в разных корпусах значительно отличаются); 2) к распределению значимости элементов цикла (в различных корпусах наиболее частотными оказываются разные компоненты лексического цикла). Таким образом, анализ данных, полученных из разных корпусов, позволяет получить более полную и точную картину распределения значимости конституентов того или иного лексического цикла.

В результате проведенного количественного анализа были выявлены салиентные компоненты лексических циклов. В суточном цикле это компонент *ночь*, на долю которого в общем корпусе приходится 37 % с.у. (ср. *вечер* – 28 %, *утро* – 24 %, *день* – 11 %), в поэтическом – 51 % с.у. (ср. *день* – 22 %, *утро* – 14 %, *вечер* – 13 %). Среди компонентов недельного цикла салиентным является *воскресенье* с показателями 30 % с.у. в основном корпусе (другие компоненты имеют показатели от 6,5 % до 22 %) и 34 % с.у. в поэтическом корпусе (ср. с показателями 6–15 % у других компонентов). В годовом цикле салиентным оказался компонент *май,* у которого в основном корпусе 12 % с.у. (показатели других компонентов находятся в диапазоне 7–10 %), в поэтическом корпусе 19 % с.у. (частотность других компонентов лежит в пределах 4,5–10 %).

В отличие от вышерассмотренных лексических объединений, в каждом из которых особо выделяется один компонент, в сезонном цикле нет явного фаворита. В общем корпусе наиболее частотны (по 30 % с.у.) компоненты *зима* и *лето* (ср. *весна* – 23 %, *осень* – 17 %). Однако в поэтическом корпусе очевидно выделяется *весна* (39 %), в то время как компоненты *зима* и *лето* имеют нижние показатели (по 18 %) в этом корпусе. Сложная картина соотношения значимости конституентов сезонного цикла можно объяснить онтологическими характеристиками называемых периодов времени и той важной ролью, которую они играют в организации жизни и деятельности человека. С одной стороны, наблюдается противопоставление компонентов *зима* и *лето*, репрезентирующих периоды времени с наименее и наиболее благоприятными условиями для жизни. С другой стороны, выделяется компонент *весна,* с которым в сознании людей, говорящих на русском языке, связано представление о начале нового жизненного цикла для растений, животных, а также о начале нового витка жизнедеятельности для самого человека.

Главным выводом проведенного исследования стало то, что для конституентов лексических циклов характерно не равноправие, а асимметрия отношений, выделенность, салиентность отдельных компонентов циклов.

Е. А. Коренько, А. А. Серая

СТРУКТУРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ БЛЕНДОВ НА МАТЕРИАЛЕ «THE GUARDIAN»

Любой язык в ходе развития подвергается различным изменениям: меняется фонетический строй, происходят изменения в морфологическом составе слова, преобразуются семантические свойства слов и словосочетаний. Словарный состав языка также изменяется и эволюционирует: одни слова уходят в прошлое, другие появляются благодаря заимствованиям или в ходе словообразовательных процессов. Одним из высокопродуктивных способов образования слов на современном этапе развития английского языка является *блендинг* (*blending*). Особое внимание и возрастающий интерес многих ученых к исследованию данного феномена можно, по-видимому, объяснить высоким темпом появления блендов, нетрадиционностью их форм и значений, а также недостаточной степенью изученности блендинга.

Необходимо подчеркнуть, что все бленды могут быть проанализированы относительно разнообразных структурных классификаций, базирующихся на тех или иных критериях. Так, Д. Дэнкс, основывая свою классификацию на характере усечения мотивирующих компонентов, разделяет все бленды на 3 типа, включающие в себя подтипы. В свою очередь И. П. Полонская и Н. В. Беляева дифференцируют 3 и 6 структурных типов блендов соответственно. Кроме того, структурная классификация данных лексических единиц может быть описана с учетом категориальной принадлежности мотивирующих компонентов. Касательно данного критерия Н. А. Лаврова выделяет 14 типов блендов.

В качестве материала для исследования были отобраны бленды, встречающиеся в электронной версии газеты «The Guardian».

Рассмотрим бленд *infotainment*, мотивирующими компонентами которого являются такие слова, как *information* и *entertainment*. Согласно структурной классификации Д. Дэнкс, данный бленд является полным, т. е. состоит из инициального *[info]* и конечного *[tainment]* «осколков». Также к данному типу можно отнести такие бленды, как *frappuccino [**frap**pe + c**appuccino**]*, *infodemic [**info**rmation + pan**demic**]*, *ginormous [**gi**gantic + e**normous**]*, *infomercial [**inform**ation + com**mercial**]*, *edutainment [**edu**cation + enter**tainment**]*, *glamping [**glam**orous + ca**mping**]*, *zoodles [**z**ucchini + n**oodles**]*, *quarantini [**quarantin**e + mar**tini**]*, *cronut [**cro**issant + do**nut**]*.

Следует отметить, что данный тип включает в себя бо́льшую часть проанализированных нами блендов. Менее популярными типами являются частичные бленды, состоящие из полного слова и конечного «осколка»: *freecycle [**free** + r**ecycle**]*, *mumpreneur [**mum** + entre**preneur**]*, *mansplain [**man** + e**xplain**]*, *emojification [**emoji** + mod**ification**]*, *freemale [**free** + f**emale**]*, *cyberchondria [**cyber** + hypo**chondria**]*, *yogalates [**yoga** + pi**lates**]*; инициального осколка и полного слова: *infobesity [**info**rmation + **obesity**]*; несрединного

«осколка» и полного слова: *hangry [**h**u**ngry** + **angry**]*; гаплологические бленды, состоящие из несрединного и конечного «осколков»: *sharenting [**sharing** + p**arenting**]*.

Сходные взгляды относительно структурных характеристик блендов можно встретить и у другого исследователя, а именно у Н. В. Беляевой, классификация которой, однако, является не настолько полной, как классификация Д. Дэнкс. Взяв за основу классификацию Н. В. Беляевой, анализируемый бленд *infontainment* можно классифицировать как НК тип (начало + конец). К данному типу мы также отнесли такие бленды, как *frappuccino [**frapp**e + c**appuccino**]*, *infodemic [**info**rmation + pan**demic**]*, *ginormous [**gi**gantic + e**normous**]*, *informercial [**inform**ation + com**mercial**]*, *edutainment [**edu**cation + enter**tainment**]*, *freecycle [**free** + r**ecycle**]*, *glamping [**glam**orous + ca**mping**]*, *zoodles [**z**ucchini + n**oodles**]*, *mumpreneur [**mum** + entre**preneur**]*, *emojification [**emoji** + mod**ification**]*, *freemale [**free** + f**emale**]*, *quarantini [**quarantin**e + mar**tini**]*, *cyberchondria [**cyber** + hypo**chondria**]*, *cronut [**cro**issant + do**nut**]*, *yogalates [**yoga** + pi**lates**]*.

Следует подчеркнуть, что данный тип является самым продуктивным. Остальные проанализированные нами бленды, а именно *hangry [**h**u**ngry** + **angry**]*, *netiquette [inter**net** + **etiquette**]*, *mansplain [**man** + ex**plain**]*, *sharenting [**share** + p**arenting**]* можно отнести к типу «прочие», *infobesity [**info**rmation + **obesity**]* – к типу НП (начало + полное слово).

Изучив классификацию Н. А. Лавровой, в основе которой находится категориальная принадлежность мотивирующих компонентов, мы включили бленд *infotainment* в тип N + N, т. к. он состоит из двух существительных, а именно *information* и *entertainment*. Также в рамках данного типа были рассмотрены такие бленды, как *frappuccino [**frapp**e + c**appuccino**]*, *infodemic [**info**rmation + pan**demic**]*, *edutainment [**edu**cation + enter**tainment**]*, *zoodles [**z**ucchini + n**oodles**]*, *mumpreneur [**mum** + entre**preneur**]*, *emojification [**emoji** + mod**ification**]*, *quarantini [**quarantin**e + mar**tini**]*, *netiquette [inter**net** + **etiquette**]*, *cronut [**cro**issant + do**nut**]*, *yogalates [**yoga** + pi**lates**]*.

Заметим, что, опираясь на классификацию Н. А. Лавровой, нами были выделены наименее производительные типы: Adj + N – *glamping [**glam**orous + ca**mping**]*, *freemale [**free** + f**emale**]*, *freecycle [**free** + re**cycle**]*, *cyberchondria [**cyber** + hypo**chondria**]*; N + Adj – *infomercial [**info**rmation + com**mercial**]*; Adj + Adj – *ginormous [**gi**gantic + e**normous**]*, *hangry [**h**u**ngry** + **angry**]*; N + V – *mansplain [**man** + ex**plain**]*, Ving + Ving – *sharenting* [***sharing*** + ***parenting***].

Таким образом, анализ структурных особенностей изучаемых нами блендов из электронной версии газеты «The Guardian» позволил выявить как самые продуктивные, так и менее продуктивные способы их образования. К самым производительным можно отнести полные бленды (классификация Д. Дэнкс), НК (классификация Н. В. Беляевой) и N + N (классификация Н. А. Лавровой). Данным типам уступают гаплологические бленды (классификация Д. Дэнкс), НП (классификация Н. В. Беляевой), N + Adj, Ving + Ving, N + V (классификация Н. А. Лавровой).

М. Д. Кравцова

COLOUR EPITHETS IN THE COLLECTION OF NOVELLAS “IF IT BLEEDS” BY STEPHEN KING

The question of color epithets is inextricably linked with the phenomenon of color itself. The problems of the concept of color as one of the most important factors in the development of culture and society, various concepts of color issues as a subject of aesthetics were studied by V. F. Petrenko, A. A. Surin, L. N. Mironova, A. S. Zaitsev, M. O. Surin.

Color epithets are often used artistic techniques. The question of the use of epithets is raised by many linguists. So, some scientists consider the epithet in connection with the author's style of writers (E. A. Kasyanova, V. B. Petrov, E. D. Petrova, Z. A. Kravchenko), with various artistic motifs (T. A. Nikitina), with national works (O. A. Melnichuk, E. S. Rufova). Thus, the problem of color epithets is relevant and in demand in linguistics, as it not only helps to understand the cultural features of national literature, but also allows you to describe in more detail the individual style of the author.

The writer Stephen King often uses figures of speech in his works, including color epithets. With the help of this figure of speech, the author conveys a wide range of emotions and sensations, creates a certain atmosphere in a chapter or scene, describes the characters and the environment.

Frequency of use of color epithets in the collection

Scientists B. Berlin and P. Kay call the main colors in English: **white**, **black**, **red**, **green**, **yellow**, **blue**, **brown**, **purple**, **pink**, **orange**, **gray**. V. A. Moskovich, in his semantic and statistical studies, also adds two more adjectives **scarlet** and **violet** to this group of the most frequent color epithets.

The collection revealed 234 phrases with color epithets, a total of 12 color epithets. According to mathematical calculation, the most frequent color epithets are the epithets **black**, **white**, **red**, **green**, **pink**, **blue**, **grey**. Other primary colors are used to a lesser extent, they include the following: **yellow**, **purple**, **brown**, **orange**. The text also contains the epithets **violet**, **turquoise**. **Black**, **white**, **red**, **blue** are allocated to a separate group, as they carry advanced functions.

The number of the color epithets within the collection:

1. Black – 60/25,6 %; 2. White – 46/19,6 %; 3. Red – 30/12,8 %; 4. Blue – 20/8,5 %; 5. Pink – 19/8,1 %; 6. Green – 18/7,6 %; 7. Grey – 18/7,6 %; 8. Brown – 8/3,4 %; 9. Yellow – 6/2,5 %; 10. Orange – 4/1,7 %; 11. Purple – 4/1,7 %; 12. Turquoise – 1/0,4 %.

The functioning of the color epithets

Black and **White**. The most frequent color epithets in this collection of short stories are the following color adjectives – **white** and **black**. According to mathematical calculations, the epithet **white** accounts for 46 (19,6 %) examples, and the epithet **black** – 60 (25,6 %) examples. As a rule, epithets in the works of Stephen King have an expressive function, that is, they convey horror, fear and

hopelessness. However, in this collection, these two color epithets are not emotionally expressive, they carry the function of describing and determining people's belonging to a social group:

"I like to watch you dance, though. You do it like a white guy, but still." Little sister, also white, also liked to dance.

Alton Robinson spent his childhood and early adulthood in Memphis, where a thriving black middle class existed in the latter years of the nineteenth century.

In the novels, a distinction is created between social strata and groups of the American population by using the epithets **black** and **white**, since they are most often used in describing people, as mentioned above.

Another way to use epithets is to determine the qualitative characteristics of objects that allow you to assess in more detail the appearance of the characters or the surrounding reality. Most often we are talking about clothes or accessories:

Mr. Harrigan attended church every week, dressed in his rusty black suit with the sagging seat, wearing one of his unfashionably narrow black ties, and with his thinning grey hair neatly combed. Black-framed glasses.

Red. The next most frequent epithet is the epithet **red** – 30 (12,8 %) examples. The author uses red quite often in his works, since red is associated with blood, pain and evil within the framework of horror literature. The epithet red creates an atmosphere of tension and anxiety:

His eyes are shimmering, and when his lips spread in a wide grin, squirming red bugs spill from his mouth and stream down his chin. Not blood; that red stuff is full of flocking black specks. He glanced into the rearview mirror and briefly regarded his red, watery eyes.

However, as in the case of the epithets **black** and **white**, the epithet **red** sometimes is used as a simple definition describing the surrounding reality and objects:

Before I could go there on the morning after Mr. Harrigan's funeral, I saw a little red circle on the SMS icon, which meant I had a text message. Not surprising, considering that he had rolled out the academic red carpet for me.

Blue. The frequency of the epithet **blue** (20/8,5 %) is quite high due to the fact that it is most often used in determining the color of the eyes and the color of the sky in Stephen King's novels. The blue, cloudless sky becomes the background for the inexplicable and frightening events taking place in the works. This is a kind of antithesis, with the help of which the author opposes a calm, real life and the shadow that something frightening brings into it. Thus, this image becomes more intimidating, as the reader begins to realize that even under a blue sky something bad or incredible can happen.

It was a beautiful late afternoon for walking, the sky still an unblemished blue, and plenty of people were out and about. He looked at me, blue eyes bright beneath his shaggy white brows.

The considered examples of epithets allow us to conclude about their functioning in the text. Most epithets perform the function of determining the characteristics of an object, describing the appearance of characters and the

environment. They allow the reader to more clearly imagine the appearance and character of the character. With the help of color, the author creates a palette of the work, which helps to fix the plot and the outline of the narrative in memory. Four epithets (black, white, red, blue) have expanded functions: they allow you to give an atmosphere of horror, hopelessness and fear, emphasize social differentiation in American society. The other epithets also have definitely little influence, since they are limited only to scenes or chapters. Further research can be carried out with other figures of speech used in the collection, or an analysis of translations of epithets from English into Russian can be carried out.

М. Д. Кравцова

THE REFLECTION OF THE NOTION "PRACTICALITY" IN ENGLISH NAUTICAL IDIOMS

The article deals with the semantic content of the notion "practicality" and its symbolic representation in English nautical idioms. The focus of the analysis is on defining the place, role and symbolic function of these idioms in English phraseological picture of the world.

Phraseological units (PUs) of any language, in the semantics of which the socially most relevant phenomena are actualized at a certain stage of the development of society, contain a large amount of national and cultural information. The peculiarity of such information is that it is not just accumulated knowledge, but the result of their imaginative rethinking. The images, symbols, standards, archetypes and mythologems contained in the PUs reflect the worldview of native speakers of this language, form the so-called national "phraseological picture of the world".

Consideration of the internal form of phraseological units and their figurative component within the framework of the linguoculturological approach helps to reveal the complex of naive ideas of native speakers about a particular concept of national culture. The concept of "practicality" studied by us belongs to the category of abstract everyday concepts, i.e. reflecting the features essential from the point of view of a particular language community and participating in the formation of a national linguistic picture of the world. Despite the fact that this concept is universal and inherent in all linguistic cultures, its semantic scope may differ in different languages. So, in English, the semantic content of the term "practicality" consists of such semantic blocks as "functionality", "realism" and "real facts".

The definitional analysis shows that the semantic block "functionality" includes such values as efficiency, usefulness, ability to be suitable for a specific purpose or situation, convenience, applicability in practice, probability of being successful, feasibility, viability. The semantic block "realism" consists of the following meanings: reasonable attitude to decision-making based on experience and knowledge, reasonable planning, realistic approach, expediency, profitability,

common sense, insight, foresight, wisdom, ingenuity, practical savvy. The meanings of the semantic block “real facts” are distributed as follows: real facts or details of a situation, real circumstances as opposed to theories or ideas, practical details, mechanics, necessary, essential parts, fundamentals, basic working components, practical or technical fundamentals of activity.

Thus, the concept of “practicality” is a concept akin to efficiency. Being practical means using the experience gained in practice in order to perform more effective actions in some direction and achieve the best result, for example, in order to preserve and increase material benefits. The concept of “practicality” in the English phraseological picture of the world is represented by a wide variety of images. The analysis of the sample of idioms shows that most often the figurative component of the studied idioms is associated with the world of science and technology, with sports, with agriculture, with nutrition, with monetary relations, with precious metals, with body parts, with theatrical art. Not the last place in this series is occupied by idioms, the internal form of which is somehow connected with the maritime business.

The abundance of so-called “marine” idioms in English phraseology is not accidental. The geographical (island) position and the cultural and historical development of Great Britain associated with it are among the main factors that caused the peculiarity of the English mentality, which could not but be reflected in the English phraseological picture of the world. Success in the commercial, industrial, economic, military and political spheres largely depended on success at sea. This has developed in the British such qualities as practicality, realism, common sense, the desire for action, the desire to do all the work in the best way. Being representatives of a great maritime power for many centuries, the British have captured these qualities in a huge number of PUs.

Images of marine themes in the studied idioms are reflected in the form of a number of specific symbols.

Ship: to run / keep a taut / tight ship (well, disciplined, effectively manage a company, organization, etc.).

Ship’s rigging and parts of the ship, which include: 1. sail: to trim your sails (to reduce costs; up to “to balance the sails”); to take the rag off (to surpass, outshine everyone, be out of competition, shut up, distinguish yourself, achieve excellent results); to reef sail (take precautions, act more carefully, “tighten the belt tighter”); 2. ropes: to learn the ropes (to learn thoroughly, to find out in detail the circumstances of the case, to get up to date; to the end. “learn the ropes”); to know the ropes (thoroughly know, be aware of the case, understand, navigate well, have experience in a certain area; to know the ropes); 3. hatches: to batten / baton / button down the hatches (take precautions, prepare for difficult times); 4. anchor: to cast (have / lay) an anchor to windward (take precautions, prepare in advance, be ready); 5. deck: all hands on deck (using all workers in an emergency situation); 6. ship flags: with flying colors (successfully carry out the action; pass the test with success).

Natural and weather conditions that promote or hinder swimming: 1. reef: to take in a reef (to reduce costs, start leading a more modest lifestyle; act cautiously); 2. stranded: to make the riffle (to overcome difficulties, succeed in anything); 3. current: to drift (to swim / to go / to sail) with the stream (tide / current) (to use the prevailing circumstances in their favor); tide: to take the tide at the flood (to use a convenient moment, to take advantage of an opportunity); 5. coast: the coast is clear (there is no danger; the situation is favorable for any action); 6. wave: to be on the crest of a wave (to be extremely successful in what you do); 7. weather: to make good weather (to withstand a storm well (about the ship); 8. wind: how (whence / where) the wind blows (how things are); to see which way the wind blows (to take into account the current situation and possible developments before deciding what actions should be taken); the wind is in that quarter (that's how things are); 9. tailwind: to whistle for a wind (to wait for an opportunity); to trim one's sails to the wind (keep your nose in the wind); 10. squall wind: to look out for squalls (beware of danger, be careful, be alert, on the alert); 11. windward side: to get (have) the weather gauge of smb (to get (have) an advantage over anyone; to be in a more advantageous position than anyone; up to. "to be on the windward side"); to get to windward of smb (to have an advantage over someone, to be in more favorable conditions than anyone, to get around, to hold someone; up to. "to be on the windward side relative to the wind"); 12. storm: to weather the storm (to survive a difficult situation or difficult times).

Port: any port in a storm (in difficult circumstances, any solution is acceptable; up to "any port will do during a storm").

Sailor: an old hand (at smth) (experienced in something, an expert in something, a master of his craft, a seasoned person).

As can be seen from the examples, many of these symbols are associated with the ability of a navigator to manage ship equipment well, with certain actions aimed at preserving the ship during a storm or overcoming difficult sections of the way, to obtain certain advantages that contribute to a favorable voyage. Practicality in this case is expressed by the need for such skills and actions that preserve a person's life in the future or provide benefits and benefits to a person. The maritime symbolism of a number of these idioms is associated with the experience, knowledge and achievements of the navigator, as well as with the description of the real situation.

Thus, initially describing certain situations and actions of a practical nature at sea, as a result of metaphorical reinterpretation or metonymic transfer, these idioms began to be used to express practicality in a wide variety of spheres of human activity. An extensive corpus of examples of the use of these idioms in artistic and modern media texts to convey the meanings that make up the semantic content of the concept of "practicality" indicates that the concept of "practicality" is connected in the minds of the British, including with the sea, with maritime affairs. Consequently, marine idioms, evoking certain associations, reflect the national worldview and thereby participate in the formation of the English phraseological picture of the world. It should be noted that the described symbolism of the

maritime theme is expressed mainly by idioms of the semantic block “realism” (16 PUs), implying a reasonable attitude to decision-making based on experience and knowledge, a realistic approach to business, expediency, profitability, common sense. To a lesser extent, the marine theme is represented by idioms of the semantic block “functionality” (10 PUs), conveying efficiency, effectiveness or success. Less common are idioms with marine symbols that belong to the semantic block “real facts” (3 PUs), describing real circumstances as opposed to theories or ideas.

А. А. Мяховский

СПЕЦИФИКА СЕМАНТИЧЕСКОГО НАПОЛНЕНИЯ РАЗНЫХ ПОДГРУПП НАЗВАНИЙ ЖИВОТНЫХ В СОВРЕМЕННОМ АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Ряд исследований показал, что на объемном лексическом материале можно разработать устойчивые лексико-семантические модели для различных ЛСГ (A. Wierzbicka, 1996; C. Goddard, 2008; Ю. Д. Апресян, 1995; И. А. Мельчук, 1973). В таком случае лексико-семантическая модель определенной ЛСГ представляет собой семантический стержень – сконструированную по определенным правилам комбинацию, состоящую из ограниченного количества семантических компонентов (A. Wierzbicka, 1996; М. И. Олейник, 2001).

Важно отметить, что многие ЛСГ имеют *прототипическую организацию*: в составе ЛСГ можно выделить не только ядро / прототип, наполнение которого отражено в семантическом стержне, но и периферию, которая имеет собственную специфику, т. к. семантический стержень в составе значения периферийных представителей ЛСГ может отличаться по качеству и объему заключенной в нем информации.

Цель исследования – выяснить, какова специфика лексико-семантического состава периферийных представителей ЛСГ на примере названий разных типов животных: млекопитающих, птиц, рыб, змей, амфибий, ракообразных, моллюсков, насекомых и паукообразных. В качестве материала использовался фрагмент лексической базы английского языка WordNet, соответствующий целевой ЛСГ. С помощью дефиниционного анализа удалось установить, что семантический стержень в ЛСГ «Названия животных» составляют компоненты значения ‘классовая принадлежность’, ‘место обитания’, ‘типичное поведение’, а также утилитарная и перцептивная информация.

Данный список в целом совпадает со списком компонентов, которые А. Вежбицкая включает в состав семантического стержня данной ЛСГ (Wierzbicka, 1980). Однако примечательно, что в зависимости от принадлежности к определенной группе животных наполнение каждого из вышеперечисленных компонентов может широко варьироваться, несмотря на то,

что мы находимся в пределах одной и той же ЛСГ. Сопоставление дефиниций названий разных типов показало, что для прототипических типов характерно наличие наибольшего числа составляющих семантический стержень компонентов, а также их разнообразие. В целевой ЛСГ наиболее прото-типическими оказались названия млекопитающих и птиц.

В пределах всей ЛСГ дефиниции названий млекопитающих наиболее богаты и разнообразны по своему семантическому наполнению. Они охватывают широчайший спектр перцептивной информации о преобладающей форме (*oval* / *round* / *cone-shaped* ‘овальная / круглая / конусообразная форма’), симметрии тела (*radially* / *biradially symmetrical* ‘с радиальной / бирадиальной симметрией’), а также размере и форме его частей (*paddle-shaped tail* ‘лопатообразный хвост’, *small-headed* ‘с маленькой головой’); плотности, текстуре и окрасе шерсти (*smooth-coated* ‘гладкошерстный’, *short and sleek coat* ‘короткая и блестящая шерсть’). Более того, многообразие перцептивной информации нередко дополняется сведениями о том, какую пользу из этих особенностей извлекает для себя человек (*valued for their soft curly black fur* ‘ценятся за мягкий кудрявый черный мех’, *shells are used for money* ‘раковины используются вместо денег’). Система классовой организации в дефинициях названий млекопитающих весьма развита: в дефинициях встречается не только название класса высокого уровня *mammal* ‘млекопитающее’, но и названия множества отрядов и семейств, таких как *canine* ‘собачьи’, *feline* ‘кошачьи’, *chiropteran* ‘рукокрылые’, *lagomorph* ‘зайцеобразные’, *ungulate* ‘копытные’ и др. В дефинициях можно встретить даже названия более низкого порядка, такие как *odd-toed* ‘непарнокопытные’ и *even-toed ungulate* ‘парнокопытные’.

В дефинициях названий птиц содержится большой объем перцептивной информации, касающейся окраса и особенностей оперения (размера, формы и расположения перьев). Также категориально значимой для названий птиц стала информация о том, певчая ли птица (*songbird*), умеет ли она летать (*flying* vs. *flightless*) и свойственна ли ей сезонная миграция (*migratory*). Однако при этом информация о классовой принадлежности в дефинициях названий птиц весьма ограничена и чаще всего сводится к отнесению птицы к одному из двух крупнейших классов: *passerine* ‘воробьинообразные’ или *non-passerine* ‘неворобьинообразные’ птицы. Также в дефинициях часто встречается неактуальное на сегодняшний день деление на *Old World birds* ‘птицы Старого Света’ и *New World birds* ‘птицы Нового Света’.

В дефинициях названий как млекопитающих, так и птиц в равной мере регулярное выражение получают компоненты значения ‘место обитания’ и ‘типичное поведение’. Например, в дефинициях часто встречается информация о биоме и географическом регионе обитания животного (*rainforest* ‘тропический лес’, *tundra* ‘тундра’, *marine* ‘морской биом’, *southern regions of North America* ‘южные регионы Северной Америки’), сведения о том, является ли животное домашним или диким (*wild* ‘дикое’, *domesticated* ‘одомаш-

ненное', *domestic* 'домашнее'), промысловым или охотничьим (*big game* 'крупная дичь', *game fowl* 'птица-дичь', *caught for food* 'отлавливают ради употребления в пищу', *source of food* 'служит источником пищи').

В плане поведения животного в дефинициях внимание акцентируется в первую очередь **на социальном аспекте**: (а)социальность животного (*hunt in packs* 'охотится в стае', *solitary* 'одиночка'), забота о потомстве (*nourishes their young with milk* 'вскармливает детенышей молоком'), половое поведение (*has elaborate courtship* 'сложные ритуалы ухаживания'), а также на **адаптационном аспекте поведения**: способ добычи пропитания (*herbivore* 'травоядное', *carnivore* 'плотоядное'), время активности (*nocturnal* 'активны ночью', *diurnal* 'активны днем'), способ локомоции (*wading* 'ныряющее', *leaping* 'прыгающее').

Остальные типы животных уступают млекопитающим и птицам по объему и многообразию информации, заключенной в дефинициях. Это выражается в том, что компоненты значения, составляющие семантический стержень ЛСГ, могут: 1) опускаться и не отражаться в словарных дефинициях; 2) охватывать меньший спектр информации.

Определенные типы информации чаще опускаются в дефинициях названий определенных типов животных. Например, утилитарная информация встречается редко в дефинициях амфибий и моллюсков; сведения о поведении почти не встречаются в дефинициях названий паукообразных (за исключением способов плетения паутины) и рыб (только сведения о сезонной миграции ради нереста).

Дефиниции периферийных типов беднее по смысловому наполнению, чем дефиниции прототипических типов животных. Например, утилитарная информация в дефинициях названий змей и паукообразных практически всегда ограничивается тем, является ли животное ядовитым, а также агрессивно ли оно, а ракообразных и моллюсков – тем, съедобно ли животное. Информация о месте обитания амфибий чаще всего ограничивается тем, в какой среде животное проводит бóльшую часть времени (*terrestrial* 'наземное', *mostly / completely aquatic* 'преобладающе / полностью водное', *semiaquatic* 'земноводное').

Перцептивная информация почти всех периферийных типов животных весьма однообразна. Чаще всего в пределах периферийного типа внимание фиксируется на ограниченном наборе внешне-анатомических характеристик: в дефинициях названий ракообразных обычно хранятся сведения о количестве конечностей, окрасе и размере (*large* 'большое', *having five pairs of locomotor appendages* 'имеет пять пар конечностей для передвижения'), моллюсков – о форме и плотности раковины (*thin* 'тонкая', *thick* 'толстая', *conical* 'конической формы', *drill-like* 'по форме напоминает дрель'). Сведения о классовой принадлежности весьма ограничены в дефинициях названий периферийных типов: обычно в дефинициях встречаются лишь названия классов верхнего ранга, такие как *insect* 'насекомое', *snake* 'змея', *mollusc* 'моллюск' и др.

Исключение из общей закономерности составили названия насекомых, в дефинициях которых содержится широкий спектр перцептивной информации о количестве, форме, размере и устройстве крыльев, конечностей, покровных тканей и окрасе насекомых, а также названия рыб, в дефинициях которых обнаружилась развитая иерархическая структура, способная соперничать по богатству и разнообразию с дефинициями названий млекопитающих.

Исследование показало на примере ЛСГ «Названия животных», что в пределах одной и той же категории семантический стержень может быть достаточно пластичен, чтобы отражать различия в качестве информации, заключенной в названиях как ее ядерных, так и периферийных представителей. В целом можно заключить, что прототипические представители категории отличаются от периферийных не столько тем, что содержат большее число компонентов, составляющих семантических стержень, сколько тем, что способны обеспечить наибольшее многообразие различной информации без риска утратить категориальную целостность. Вероятно, это связано с тем, что периферийные представители категории обычно содержат больше компонентов значения, присущих другим близлежащим категориям (Rosch, 2002). Периферийные представители категории не способны к столь широкой вариативности, поскольку для них риск пересечь границу между соседними категориями гораздо выше, чем у представителей, близких к прототипу.

Т. И. Ничипорчик

ОЦЕНОЧНЫЙ КОМПОНЕНТ В НОМИНАЦИЯХ ЯВЛЕНИЙ ПАНДЕМИИ COVID-19

Во время пандемии коронавируса мир оказался в новых условиях, короновирусная инфекция затронула психологически каждого, результатом чего стал приток в язык не только огромного количества новаций, медицинских терминов, но и индивидуально-авторской и окказиональной лексики, поэтому номинации в этой сфере редко бывают нейтральными, в большинстве случаев они характеризуются экспрессивностью. Такая характеристика слова может выражаться несколькими способами.

1. Оценочный компонент содержится в словарной дефиниции в виде интенсификаторов, оценочных предикатов: *Impfmuffel* ‘человек, который показывает нерешительность или малую готовность к вакцинации’, *Maskenmuffel* / *Maskentrottel* ‘человек, который, несмотря на предписания властей, не носит маску в общественных местах’, *Nacktnase* / *Nasenpimmler* ‘человек, который, несмотря на гигиенические предписания, неправильно носит маску, прикрывая только рот’, *Coronahaft* ‘ситуация, которая воспринимается, как обременяющая, когда из-за действующих ограничений люди вынуждены оставаться дома, контактируя только со своей семьей’, *Einkaufsheld* (дословно герой)

‘человек, который берет на себя заботы нуждающихся в помощи людей, делает покупки в супермаркете’, *Coronaheld* 1) ‘(дословно герой) волонтер, доброволец, который вносит большой вклад’; 2) ‘очень востребованный человек в государственно важных профессиях’, *coronaadäquat* ‘адекватный в условиях пандемии COVID-19’, *Hobbyvirologe* совмещает два несовместимых понятия, а именно хобби и профессию вирусолога, ‘человек, чьи высказывания о болезни или ее возбудителе не имеют исчерпывающей доказательной базы’, *Hochrisikogebiet* ‘регион, в котором существует высокая вероятность заражения инфекцией’.

2. Оценочный компонент может выражаться через систему функционально-стилистических или экспрессивных помет, передающих дополнительную информацию об особенностях его употребления: отношение к литературной норме, сфера преимущественного распространения, тип дискурса, наличие эмоциональной или оценочной коннотации. Такие номинации составляют всего около 3 % от всех номинаций. Небольшой процент номинаций, которые содержат экспрессивные пометы, объясняется недостаточной разработанностью системы помет в онлайн-словаре, т. к. словарь постоянно пополняется. В ходе исследования установлены следующие классы помет:

– abwertend – уничижительный, например: *Covidiot/Covididiot* ‘человек, ведущий себя неподобающим образом во время пандемии Covid-19’;

– scherzhaft/spaßhaft – шутливый, так, например, в шуточной форме отзываются о масках, которые не соответствуют санитарным требованиям: *Gesichtskondom, Gesichtslappen, Gesichtsschlüpfer, Schnutenschutz, Schnutenpulli*.

– verniedlichend/verharmlosend – уменьшительный, например: *Vaxxi/Impfie* ‘фотография пластыря, который приклеивается после вакцинации, чтобы показать, что человек прошел вакцинацию и, таким образом, призвать других’, *Coroni/Corönchen* ‘уменьшительно-ласкательное слово для обозначения короновируса’.

– ironisch – ироничный, например: *Impfsaft* ироническое название ‘вакцины против SARS-CoV-2’.

– verhüllend – эвфемистический, например, *C-Wort* ‘завуалированное обозначение коронавируса’, *C-Kriese* ‘кризис, вызванный пандемией коронавируса’.

Проведя анализ, можно сделать вывод, что пандемия воспринимается как негативное явление, т. к. в словаре не представлены номинации с пометой, которая выражает положительное отношение к происходящему.

В словах, содержащих экспрессивные пометы, можно выделить следующие тематические группы:

– «Средства индивидуальной защиты, сделанные вручную», например, *Gesichtsschlüpfer, Gesichtslappen, Gesichtskondom, Schnutenpulli, Schnutenschutz, Coronalappen*, или «маски, которые носятся неправильно»: *Anschoberschürze, Maulkorb, Mundschmutz*.

– «Ограничивающие меры / действия по борьбе с коронавирусом»: *Coronadiktatur, Hausarrest, Hausarrestzeit.*

– «Люди во время пандемии», например, которые ведут себя неподобающе / странно, указывают другим на необходимость соблюдения мер: *Virolügner, Zeugen Coronas*.

– «Обозначения для коронавируса или времени его появления / распространения»: *Rentnervirus, Corönchen, Coroni, Jeckdown*.

В результате исследования оценочного компонента номинаций пандемии можно сделать следующие выводы: в системе функционально-стилистических помет представлена только негативная оценка. Негативно оцениваются люди, ведущие себя неподобающим образом, они осуждаются за неправильное ношение масок, их применение, не соответствующее гигиеническим правилам.

Ю. И. Петракова

СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ СЛОЖНЫХ СЛОВ С СОМАТИЧЕСКИМ КОМПОНЕНТОМ

Словосложение представляет собой такой способ словообразования, в котором взаимодействуют две и более полнозначные единицы, что приводит к высокой степени семантической компрессии готового наименования. В современном немецком языке словосложение занимает ведущее место среди других способов словообразования и предлагает именующему субъекту почти безграничные ономасиологические возможности как с точки зрения выбора производящих единиц, так и с позиций лексико-семантических типов порождаемых наименований и смысловых отношений между источником и целью номинации.

В поле наименований частей тела немецкого языка словосложение задействует 63 % единиц, формируя, таким образом, самую крупную номинативно активную часть данного семантического объединения. Так, в производящее поле иных словообразовательных приемов (суффиксации, конверсии и др.) входит менее 5 % наименований частей тела, а для семантической деривации данный показатель составляет 36 % единиц от общего количества наименований.

Различия в выборе производящих баз разными способами номинации объясняются неоднородным характером исследуемого семантического поля. Наименования частей тела в немецком языке охватывают как простые, так и производные единицы – результаты словообразования или семантической деривации. Как известно, производные единицы реже используются в качестве производящих баз, однако словосложение позволяет задействовать такие наименования, использование которых невозможно в семантической деривации и других словообразовательных процессах: *die Bindehaut* ‘(анат.) конъюнктива’ > *die Bindehautentzündung* ‘(мед.) конъюнктивит’, *das Gebiss* ‘челюсть’ > *die Gebissanomalie* ‘челюстная аномалия’, *der Kehlkopf* ‘гортань’ > *die Kehlkopfbräune* ‘гортанная ангина’, *das Schlüsselbein* ‘ключица’ > *der Schlüsselbeinbruch* ‘перелом ключицы’.

Тем не менее на примере наименований частей тела можно заметить, что возможности словосложения могут сдерживать такие факторы, как стилистическая окраска лексических единиц (*der Ballon* ‘(фам.) голова, башка’, *die Klaue*$_2$ ‘(груб.) рука, лапа’), а также их производный характер: *die Blutbahn* ‘(анат.) кровяное русло’, *das Fettgewebe* ‘(анат.) жировая ткань’, *die Leiste* ‘(анат.) паховая область’, *der Rist*$_2$ ‘тыльная сторона руки’ и др.

Отсутствие абсолютной сдерживающей силы у факторов производности и стилистической окраски свидетельствует, по-видимому, о главенствующей роли номинативной потребности при выборе производящих единиц, которая находит отражение в смысловых заданиях, выполняемых порождаемыми наименованиями.

Диапазон ономасиологических заданий, выполняемых в словосложении на базе наименований частей тела, представлен 28 лексико-семантическими группами, к которым относятся производные наименования. Данный показатель самый высокий по сравнению с семантической деривацией и иными приемами словообразования (22 и 2 ономасиологических задания соответственно).

Словосложение на базе наименований частей тела наиболее часто используется для внутрикатегориальной номинации, выступая средством создания единиц той же лексико-семантической принадлежности, что и производящие базы: *der Fuß* ‘стопа’ > *das Fußgelenk* ‘голеностопный сустав’; *die Kehle* ‘горло, гортань’ > *der Kehldeckel* ‘(анат.) надгортанник’; *der Mund* ‘рот’ > *die Mundschleimhaut* ‘слизистая оболочка рта’ и др.

Кроме того, сложные слова с соматическим компонентом используются для номинации **физиологических состояний живых существ** (*das Bein*$_2$ ‘нога’ > *das Beingeschwür* ‘(мед.) опухоль на ноге’, *die Leber* ‘печень’ > *die Stauungsleber* ‘(мед.) застойная печень’), **предметов одежды**, **обихода и украшений** (*die Feder* ‘перо’ > *die Federblume* ‘цветок из перьев, плюмаж’, *der Hals* ‘шея’ > *das Halstuch* ‘шейный платок, косынка’), **животных** (*der Bauch* ‘живот’ > *der Plattbauch* ‘(зоол.) стрекоза плоскобрюхая’, *der Pelz* ‘шкура, мех’ > *das Pelztier* ‘пушной зверь’), **социальных отношений** (*der Mund* ‘рот’ > *die Mundpropaganda* ‘устная пропаганда, «сарафанное радио»’) и др.

Завершающий этап описания сложных слов касается тех типов связей, которые именующий субъект устанавливает между тем, что уже названо, и тем, что должно получить наименование. Базовые ассоциативные механизмы, основанные на установлении сходства и смежности в широком смысле, обеспечивают конструирование соответствующих симилятивных, гиперо-гипонимических и импликационных семантических отношений. Наименования частей тела, участвуя в словосложении, в большинстве случаев вступают в импликационные отношения: около 70 % готовых наименований связаны с соответствующими производящими базами данным типом отношений: *der Finger* ‘палец’ > *der Fingerring* ‘кольцо на палец’, *das Gesicht* ‘лицо’

> *die Gesichtsmassage* ‘массаж лица’, *der Körper* ‘тело’ > *die Körperbemalung* ‘боевая раскраска (тела)’ и др. Можно предположить, что части тела рассматриваются именующим субъектом как удобные и доступные «точки отсчета», относительно которых конструируются новые концепты.

Поскольку смежность, понимаемая в широком смысле как «совместность» (togetherness) концептов, охватывает целый ряд отношений, имеет смысл проанализировать, какие типы такой «совместности» наиболее часто реализуются в сложных словах с соматическим компонентом. Действуя на базе наименований частей тела, словосложение в немецком языке, как правило, опирается на (1) **локативные**, (2) **объектные** и (3) **инструментативные** отношения: 1) *der Finger* ‘палец’ > *der Fingerling* ‘напальчник’; 2) *das Blut* ‘кровь’ > *die Blutentnahme* ‘(мед.) взятие крови (на анализ)’; 3) *der Fuß* ‘стопа’ > *der Fußtritt* ‘пинок, удар ногой’.

Гиперо-гипонимические связи реализуются в словосложении в том случае, если возникает необходимость в номинации той или иной разновидности части тела, обозначаемой производящей единицей *die Nase* ‘нос’ > *die Stupsnase* ‘курносый нос’; *das Hirn* ‘мозг’ > *das Hinterhirn* ‘задний мозг’ и др. В этом случае наименование части тела является вторым компонентом сложного слова, в то время как первый компонент варьирует, называя разнообразные конкретизирующие параметры: ‘**состояние**’ (*die Haut* ‘кожа’ > *die Problemhaut* ‘проблемная кожа’), ‘**внешний вид**’ (*der Kopf* ‘голова’ > *der Eierkopf* ‘яйцевидная голова’), ‘**принадлежность**’ (*die Klaue* ‘лапа’ > *die Wolfsklaue* ‘лапа волка’).

Реже всего (лишь в 2 % случаев) словосложение на базе наименований частей тела опирается на сходство источника и цели номинации. В этом случае имеет место метафорический перенос с одновременным использованием второго компонента: *das Haar* ‘волосяной покров на коже человека и животного’ > *das Haargefäß* ‘капилляр (тонкий, как волос)’, *der Nabel* ‘пупок’ > *der Pflanzennabel* ‘(бот.) рубчик семени’, *die Niere* ‘почка’ > *die Eisenniere* ‘(геол.) почковидный гематит’ и др.

Таким образом, на базе наименований частей тела немецкого языка словосложение демонстрирует высокий ономасиологический потенциал, активно задействуя лексический фонд для порождения разнообразных семантических типов наименований. Такая активность данного способа словообразования объясняется, вероятно, его эксплицитным характером: в отличие от других способов и приемов номинации, сложное слово достаточно конкретно указывает, между какими предметами мысли конструируются те или иные отношения. Как следствие, при выборе деривационной процедуры именующий субъект в ряде случаев делает выбор в пользу словосложения как номинативного приема, обеспечивающего высокую степень семантической предсказуемости формируемого наименования.

Д. В. Сивченко

ТЕМАТИЧЕСКИЕ ГРУППЫ НЕМЕЦКОЯЗЫЧНЫХ СЛЕНГОВЫХ ЕДИНИЦ

В современном коммуникативном пространстве сленг является универсальным кодификатором разговорной речи, находящим применение в рамках различных социальных групп. Это, прежде всего, проявляется в функционально-прагматических установках, позволяющих реализовать различные коммуникативные намерения говорящих, поскольку сленг обладает особыми чертами и языковым колоритом, радикально отличающим его от литературного языка. Некоторыми исследователями сленг воспринимается как нечто чуждое литературному языку, не свойственное речи интеллигентного человека. Тем не менее на фоне стремительной интеграции медиасферы в повседневную жизнь современного индивида нельзя не отметить тенденцию сленгизмов к массовому проникновению в литературный стандарт языка, который в дальнейшем трансформируется под влиянием сленга.

В контексте немецкого языка самой динамичной категорией субстандартной лексики является молодежный язык (Jugendsprache), которому свойственна широкая сфера распространения, устойчивость в рамках того или иного временного периода, а также высокая степень неоднородности состава. Используя в своей речи сленг, молодые люди получают возможность выразить критическое, ироническое отношение к ценностям мира старших, проявить свою независимость, самоутвердиться, завоевать популярность в молодежной среде, а также стараются выделиться из массы, особенно по отношению к группам взрослых носителей языка. Помимо этого, используя сленговые единицы, молодежь стремится выполнить важную социальную функцию: с одной стороны, обозначить свою принадлежность к определенному сообществу, с другой стороны, противопоставить «свое» сообщество «чужому».

Целью данного исследования является определение тематических групп современного немецкого сленга. Для достижения данной цели была проведена категоризация единиц современного немецкого сленга, вошедших в употребление в период с 2010 по 2022 год, с их последующим распределением по тематическим группам. Источником материала для данного исследования послужил онлайн-словарь немецкого сленга Sprachnudel.de. Выбор данного источника был обусловлен рядом факторов, в частности его удобством и доступностью, а также динамическим характером, позволяющим отслеживать тенденции в изменении современного сленга в реальном времени. Количество рассматриваемых сленговых единиц первичной сплошной выборки – 493. Стоит отметить, что в выборку попали исключительно те единицы, которые в рамках словарной статьи имели указание временного промежутка с 2010 по 2022 год, в рамках которого данная единица была впервые использована.

Под *тематической группой* в контексте данного исследования понимается выделенная в пределах семантического поля или независимо от него лексическая группировка, в которой лексика объединена по денотативному признаку, т. е. по обозначению реалий действительности. Тематические группы используются для классификации всех элементов действительности, от предметов домашнего быта до мыслительных процессов. Они легко поддаются структурированию и дальнейшему членению. Тематическая группа может быть либо относительно замкнутой и ограниченной, либо открытой, проницаемой для элементов другой тематической группы и постоянно пополняющейся новыми элементами.

В результате анализа и категоризации единиц данного корпуса было произведено разделение единиц, входящих в корпус исследования, на тематические группы, представленные в порядке убывания от самой репрезентативной до менее репрезентативной.

1. «Характеристика поведения и действия человека» (113 единиц): (der) *Macher* ‘Person, die handelt/aktiv ist/etwas herstellt’; (die) *Verangstwortung* ‘Angst vor der Verantwortung’; *entprogrammieren* ‘ein gewohntes Verhalten ablegen, sich etwas abgewöhnen’; (der) *Zeitgeistkuschler* ‘jemand, der aus Angst vor einer bestimmten gesellschaftlichen Gruppe deren Meinung annimmt und vertritt’;

2. «Характеристика человека» (96 единиц), в частности: а) умственных способностей (31 слов; 70,7 %): *verbuggt* ‘Personen, die viele Fehler machen oder sich generell eher dumm bei etwas anstellen’; (der) *Dumpfmeister* ‘Dummkopf’; б) характера (24 единицы): *lost* ‘ahnungsloses und unsicheres Verhalten von Personen’; (der) *Pattnaffel* ‘freundliche, minimalinvasiv kritisierende Bezeichnung für einen Menschen, der sich charakter- und / oder situationsbedingt ungeschickt oder unangemessen verhält’; в) внешности (22 единицы): (die) *Bildschirmbräune* ‘den blassen Hautteint, den man bekommt, wenn man zu lange vor dem PC sitzt’; *smash sein* ‘beschreibt eine Person, die man sexuell extrem anziehend findet, weil sie einen im wahrsten Sinne des Wortes zerschmettert’; г) возраста (19 единиц): *tinderjährig* ‘Personnen, die alt genug sind, um die Dating-app Tinder zu nutzen’; *bierfähig* ‘volljährig, nach dem Erreichen des 18. Lebensjahres gesetzlich zur Durchführung von Rechtshandlungen berechtigt’;

3. «Характеристика взаимоотношений» (76 единиц): *bae* ‘als Bezeichnung für die beste Freundin oder generell für jemanden verwendet, der einem extrem wichtig ist’; (der) *Seglerhock* ‘beisammensein zum Umtrunk, nach einer Regatta oder im Rahmen einer Abendgesellschaft’; *resetten* ‘etwas vergessen machen, aus der Welt schaffen, bspw. alle jenes, was man bereut oder was einem peinlich ist’;

4. «Обозначения частей тела и особенностей внешности человека» (27 единиц): *Milchtüte* ‘die weibliche Brust’; (die) *Speckelfe* ‘eine mollige, weibliche Person’; *straßenköterblond* ‘eine Mischung aus blond und brünett darstellend, nicht eindeutig den beiden Haarfarben möglich zuzuordnen’;

5. «Характеристика состояния» (20 единиц): (der) *Swag* ‘beneidenswerte, lässig-coole Ausstrahlung beziehungsweise charismatisch-positive Aura’; *mütend*

‘beim Begriff „mütend“ handelt es sich um eine Mischung aus: „wütend“ und „müde’; *semi-hip* ‘wenn etwas „semi-hip“ ist, dann ist es so lala, einigermaßen, bedingt gut’;

6. «Описание действий и явлений» (17 единиц): *guttenbergern*: ‘ein Synonym für: abschreiben, kopieren’; *fußnotenstark* ‘wenn etwas fußnotenstark ist, dann ist es erklärungsbedürftig’; *gegengoogeln* ‘etwas überprüfen, validieren’;

7. «Умственное состояние» (11 единиц): *unterhopft* ‘wenn im ganzen Körper Biernot herrscht und man dringend ein leckeres, kaltes Pils benötigt’; (die) *Wegwerfqualität* ‘wen etwas „Wegwerfqualität“ hat, dann ist es schlecht, von minderwertiger Güte’;

8. «Названия предметов и элементов одежды» (5 слов; 1,03 %): (das) *Arschfax* ‘ein Etikett einer Unterhose, das aus der Hose herausschaut’ (das) *Zoom-Outfit* ‘Bekleidung, die man zu einer Videokonferenz via Zoom trägt. Typischerweise oben-rum Hemd, Sacko und Krawatte und untenrum eine Jogginghose, da die die Kamera nur den Oberkörper erfasst’.

Прочие категории современного молодежного сленга включают в себя менее значительное количество единиц и в контексте исследования могут считаться непродуктивными. В частности, к ним относятся такие группы, которые связаны с описанием политических и экономических явлений (*der Pflexit* ‘weggang von Pflegekräften aus ihren Berufen. Eine hohe Abwanderungsquote führt zu einem Pflegenotstand’), едой (*fleischnah* ‘etwas das „fleischnah“ ist, das sieht nicht nur ähnlich aus wie Fleisch, es schmeckt auch so’), философскими понятиями (*das Sinnvakuum* ‘sinnlosigkeit, etwas, das keine Bedeutung hat, keinen Zweck erfüllt’), терминологией из сферы информационных технологий (*uncloudable* ‘Daten, die nicht in einer Cloud abgelegt werden können oder dürfen’) и др.

На основе полученных результатов можно сделать следующие выводы. Наиболее многочисленными и, как следствие, более продуктивными являются группы слов, называющие человека и дающие ему характеристику. Такие классы, как «Характеристика поведения и действий человека», «Характеристика человека» и «Характеристика человеческих взаимоотношений» наиболее частотны, т. е. в их состав включены соответственно 22,9 %, 19,4 % и 15,4 % единиц от общего исследуемого объема. Представленная тематическая классификация позволяет говорить о высокой степени антропоцентричности современного сленга в целом и немецкоязычного сленга в частности. В рамках актуальных и регулярно пополняемых онлайн-источников представлены преимущественно единицы, имеющие прямое отношение к человеку и его деятельности, в то время как такие темы, как мир природы, политика и история, представлены в значительно меньшем объеме.

Су Юсян, И. Г. Урбанович

РЕПТЕЗЕНТАЦИЯ ПОНЯТИЯ *ВРЕМЯ* В РУССКОЙ И КИТАЙСКОЙ ФРАЗЕОЛОГИИ

Понятие *время* как универсальная категория определяет человеческое сознание, помогает осознавать и воспринимать действительность, а также содержит национально-культурный компонент. Без употребления фразеологизмов в широком понимании этого термина определение времени было бы неточным и невыразительным, т. к. фразеологизмы являются высокоинформативными единицами языка. Категория времени является важным показателем темпа, ритма, образа жизни любого народа. Кроме этого, разные культуры характеризуются разным отношением ко времени. Оно является объектом научного анализа различных наук: философии, лингвистики, лингвокультурологии и т. д.

Время представляет собой определенную материю, с помощью которой человек постигает мир. Именно фразеологизмы могут передавать особое видение мира, ситуации носителями языка. К основным качественным свойствам времени большинство исследователей относят:

- равномерность: время течет в реальности, не ускоряясь и не замедляясь;
- однонаправленность: время течет из прошлого в будущее;
- линейность: течение времени не пересекается с самим собой;
- необратимость: время необратимо;
- связь с причинностью: процессу развития присуща связь времен;
- неизменность прошлого и возможность корректировки будущего;
- локальность: время всегда соотнесено с определенным моментом;
- связь с движением: время не статично, движение есть форма существования материи (Кравченко, 2001).

Традиционный народный календарь славян, включающий важные для человека периоды времени, демонстрирует взаимодействие язычества и христианства. Понимание времени является антропоморфным: рождение человека, расцвет, увядание и смерть. Это проявляется в семантике и оценке конкретных периодов времени, например: начало – конец, жизнь – смерть, молодость – старость, день – ночь, свет – тьма, лето – зима и т. п. На Руси крестьяне выполняли тяжелую работу, а поскольку работы было много, то им приходилось вставать рано. Понятие «рано» очень ценилось на Руси, т. к. оно было олицетворением трудолюбия и успеха в делах: *ни свет ни заря*; *чуть свет*; *[вставать] с петухами*; *кто рано встает, тому бог подает*; *ранняя пташка*; *до света* и др.

При описании национальной модели времени в антропоцентрических концепциях учитываются и положение времени по отношению к человеку, и позиция человека по отношению к нему. Каждый естественный язык по-своему концептуализирует мир. Современные исследователи русской языковой картины мира отмечают: «Обозначение времени в русской язы-

ковой картине мира <...> зависит от того, какой деятельностью оно заполнено – в отличие от западноевропейской модели, где скорее наоборот, характер деятельности, которой надлежит заниматься, детерминируется временем суток» (Диброва, 1997). Для менталитета русских характерен повышенный интерес к категории пространства и передвижения по нему. Можно сказать, что восприятие времени у русских характеризуется следующими особенностями: 1) склонность обсуждать пройденный путь, важность прошлого; 2) приоритетность выполнения задач во времени определяется настроением, эмоциями, субъективными переживаниями в личной жизни; 3) цикличность времени.

Исследование русских фразеологизмов позволило классифицировать их по следующим тематическим группам:

- «Качество, признак действия» (35 ед.): *время истекло*; *идти в ногу со временем*; *тратить время впустую*; *убить время* и др.
- «Чувство-отношение» (25 ед.): *время не воротишь*; *дефицит времени*; *золотое время*; *смутное время* и др.
- «Констатация факта» (14 ед.): *век живи – век учись*; *всему свое время*; *всякому овощу свое время*; *делу время, потехе час* и др.
- «Характеристика отрезка времени» (13 ед.): *во времена оны*; *во времена царствования*; *времена царя Гороха*; *целый век* и др.
- «Чувство-состояние» (3 ед.): *близок час*; *время лечит*; *время перемен.*

В древнем Китае первоначальное значение времени относилось к смене четырех сезонов. «Шу Вэнь Цзе Цзы» говорило: *время означает четыре часа*; «Гуаньцзы Шань Цюаньшу» (Ван Синго, 2017) указывало: *помните год*. «Мэнсиус Пяньсюй» отмечало: *говорят, что время – это род одиночества и одиночества пяти элементов* (Ван Синго, 2017). Китайские фразеологизмы с обозначением понятия *время* в основном состоят из четырех символов, но есть также три или более символов. Нетрудно увидеть основной источник таких идиом – исторические рассказы, сказочные истории, мифы и легенды, произведения классической литературы.

Китайские фразеологизмы были классифицированы по следующим тематическим группам:

- «Констатация факта» (15 ед.): **寒往暑来**; **日月如梭**; **光阴似箭**; **逝者如斯** и др.
- «Качество, признак действия» (15 ед.): 转眼之间; **夜以**继日; **遥遥无期** и др.
- «Характеристика отрезка времени» (10 ед.): **朝种暮**获; **酒余茶后**; **三**头两日и др.
- «Чувство-отношение» (10 ед.): **只争朝夕**; **争分**夺秒; **度日如年**; **一刻千金** и др.
- «Характеристика явления» (9 ед.): **一**时半刻; **枉**费工夫; 昙花一现 и др.
- «Интеллектуальная деятельность» (1 ед.): **苦心**积虑.

Таким образом, фразеологизмы с обозначением времени имеются в культуре обоих народов и отражают глубоко народный, самобытный характер как русского, так и китайского языка. Несмотря на то, что время – универсальная категория, оно приобретает характерные для каждой лингвокультуры особенности. Обнаруженные сходства и различия обусловлены национально-культурной спецификой представлений о времени в русской и китайской культурах. Однако общие понятия о времени в данных культурах совпадают.

В. С. Туровец

СЕМАНТИЧЕСКИЕ ОТНОШЕНИЯ МЕЖДУ КОМПОНЕНТАМИ СУБСТАНТИВНЫХ СОСТАВНЫХ НОМИНАТИВНЫХ ЕДИНИЦ ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКОГО ПОЛЯ «ПРОДУКТЫ ХОЗЯЙСТВЕННОЙ И ТЕХНИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЧЕЛОВЕКА»

В номинативной системе русского языка обнаруживается особый тип раздельнооформленных единиц номинативной направленности, принадлежащих субстантивным образованиям, имеющих высокую степень семантической спаянности, выступающих как единая лексема и соотнесенных с одним денотатом. *Субстантивные составные номинативные единицы* (ССНЕ) представляют собой сочетание двух или трех компонентов, объединяющихся в одну единицу на фоне определенных семантических отношений между ними. Изучение присутствующих семантических отношений дает возможность определить сущность таких номинативных единиц, характер их семантической организации. В этой связи возникает необходимость установить типы семантических отношений между компонентами ССНЕ.

Материалом исследования послужили 210 субстантивных составных номинативных единиц лексико-семантического поля «Продукты хозяйственной и технической деятельности человека», которое объединяет названия продуктов труда, всего создаваемого руками и умом человека, а именно сооружений, построек, путей транспорта и коммуникаций, названий транспорта, машин, механизмов, инструментов, приборов, а также их частей, орудий труда, продуктов обработки, продуктов питания, одежды, предметов обихода и повседневной жизни.

Основанием для выделения типов семантических отношений послужили признаки, выражаемые в субстантивной составной номинативной единице главным и определяющим компонентами. В результате анализа нами было выявлено 8 типов семантических отношений. В таблице ниже приведены количественные данные о их представленности.

Данные о типах семантических отношений между компонентами ССНЕ

№ п/п	Тип семантических отношений	Кол-во единиц, %
1	Функциональное отношение	40
2	Квалитативное отношение	18,1
3	Партитивное отношение	11,9
4	Отношение средства	9,5
5	Локальное отношение	8,1
6	Фабрикативные отношения	7,1
7	Проприативное отношение	2,9
8	Объектное отношение	2,4

Рассмотрим выявленные типы семантических отношений более подробно, а также представим их в виде моделей, где А – определяющий компонент, Б – главный компонент.

1. Функциональное отношение

Наибольшее количество субстантивных составных номинативных единиц характеризуется наличием функциональных семантических отношений. Такие единицы содержат в определяющих компонентах информацию о том, для чего и для какой цели предназначены, служат те или иные предметы, названные базовым компонентом: *гаечный ключ*, *доска объявлений*, *записная книжка*, *зарядное устройство*. Модельно данный тип отношений можно представить следующим образом: [Б] + предназначен / служит / используется для + действие [А] / действие с [А]. Например, *гаечный ключ* ‘инструмент, который предназначен для завинчивания и отвинчивания гаек’.

2. Квалитативное отношение

Особое место занимает квалитативное отношение, возникающее между семантическим признаком свойства, качества, характера действия, выраженным определяющим компонентом субстантивной составной номинативной единицы, и объектом, представленным главным компонентом: [А: качественный признак] + [Б: объект]. Например, *вечный двигатель*, *общая тетрадь*, *сухие фрукты (сухофрукты)*.

3. Партитивное отношение

Объект, выраженный главным компонентом, относится к определенному роду либо называет целостный предмет, а определяющий компонент называет вид, отдельную часть, содержимое (*ванная комната*, *телефонная книга*). Таким образом, компоненты единицы соотносятся как «целое – часть / компонент»: [А] + является частью / разновидностью / содержимым + [Б]; например, субстантивная составная номинативная единица *ванная комната* определяется как ‘комната [Б], в которой установлена ванна [А]’.

4. Отношение средства

Данная разновидность семантических отношений возникает между признаком зависимого компонента, называющим вспомогательное средство

или метод для выполнения определенной функции, либо при функционировании объекта, выраженного главным компонентом, например: *водяной знак, газовая колонка, духовой шкаф, паромная переправа*. Эта разновидность отображена в виде модели: [Б] + действие, функция + при помощи, посредством, методом [А]. Например, субстантивная составная номинативная единица *тушёное мясо* (*тушёнка*) – это [Б: консервированный мясной продукт] + приготовленный + посредством [А: тушения].

5. Локальное отношение

В данном типе отношений определяющий компонент дает информацию о месте расположения и применения указанного в базовом компоненте объекта: [Б] + расположено в / используется в [А], например, *головной убор, воздушный лайнер, губная гармоника, космический корабль, лобовое стекло*.

6. Фабрикативное отношение

При фабрикативном отношении определяющий компонент называет материал, вещество, из которого изготовлен предмет, выраженный главным компонентом: [Б] + изготовлено из [А]. Примерами могут служить следующие ССНЕ: *бумажный змей, глазированный сырок, карточный домик, минеральная вода*.

7. Проприативное отношение

В ССНЕ *английская булавка, французская булка, финский дом, шведская стенка* прослеживается данный тип семантических отношений. В них определяющий компонент имеет отношение к имени собственному. В отличие от иных типов семантических отношений, в данном типе определяющий компонент, в основе которого лежит имя собственное, напрямую не отражает ни признак, ни внутреннюю форму обозначаемого понятия. Значение заключается в его связи с денотатом через признак исторической закономерности наименований. Например, в единице *французская булка* (или багет) одной из основ номинации является происхождение объекта. Модельно такой тип отношений представлен следующим образом: [Б] + изобретено (в) / происходит из [А].

8. Объектное отношение

При объектном семантическом отношении определяющий компонент субстантивной составной номинативной единицы называет объект, на который воздействует что-либо, указанное в главном компоненте единицы: [действие Б] + направлено на [объект А]. Такими единицами являются *детектор лжи, машина времени, посудомоечная машина*. Например, в ССНЕ *посудомоечная машина* действие устройства (мойка) направлено на объект *посуда*.

В результате рассмотрения данного вопроса можно сказать, что установленный широкий спектр семантических отношений является средством процессов языковой категоризации. Совместное использование слов-компонентов ССНЕ обеспечивает постоянную связь понятий и отражает единую для обоих компонентов номинативную направленность. При этом присущая ССНЕ семантическая спаянность строится на определенных видах семанти-

ческих отношений, в которых один из компонентов является обязательным уточняющим элементом, который конкретизирует значение цельной единицы, отражает мотивирующий признак. В рамках ССНЕ лексико-семантического поля «Продукты хозяйственной и технической деятельности человека» отмечается разнообразие семантических отношений, которые представлены 8-ю разновидностями, среди которых наиболее распространенными являются функциональные, партитивные, квалитативные отношения.

И. Г. Урбанович

НЕУЗУАЛЬНАЯ ДЕРИВАЦИЯ: ОККАЗИОНАЛИЗМЫ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ

Окказиональное словотворчество является закономерным процессом, поскольку на протяжении всей истории существования языка происходило расширение словарного запаса не только с помощью словообразовательных средств, но и благодаря работе творческой мысли художников слова. Новые слова, появляющиеся в языке, обозначались различными терминами, в том числе неологизмами, потенциализмами, словами-самоделками и т. д. Изучение лингвистической природы окказионализма является одной из проблем в современном языкознании. Диапазон работ, посвященных классификации новообразований, широк, но, тем не менее, проблема остается актуальной.

Разработка комплексной системы классификации окказионализмов позволит выявить причины появления новых слов, среди которых следует рассматривать и экстралингвистический аспект. Трансформация и появление на базе узуальных слов новообразований затрагивают такие вопросы, как специфика словообразовательной структуры, семантическая наполняемость, статус закрепленности в языке, функционирование в речи и т. д.

Попытки классификации окказионализмов привели к разработке теорий, рассматривающих природу их одноразовости и лишенности воспроизводимости (О. А. Габинская, Р. Ю. Намитокова, Э. Ханпира и др.); временности новизны, поскольку они «не растягиваются по глубине диахронного среза»; отнесенности только к определенному контексту и, как следствие, их одномоментности (Е. А. Земская); экспрессивности семантического сдвига (Н. Г. Гольцова).

Анализируя механизмы создания окказионального слова, Е. А. Земская приходит к выводу, что в основе рождения окказионализма лежит аналогия: «Если в рождении окказионального слова аналогия часто действует как конкретный образец, то в порождении слов узуальных действуют абстрактные аналогические правила, причем чем продуктивнее тот или иной тип, тем абстрактнее правило, т.е. тем менее оно отягощено лексико-семантической конкретностью».

По мнению А. Г. Лыкова, окказионализмы создаются из языкового материала, но не входят в язык: «Они факты речи, а не языка. Все ново-

образования будут называться окказионализмами и будут делиться на две группы: потенциализмы и собственно окказионализмы. Это возможно, так как те и другие в самом общем виде можно определить как слова, создаваемые самим автором в устной или письменной речи для нужд данного контекста». В качестве специфических признаков, отличающих окказионализмы от узуальных слов, ученый называет следующие: 1) принадлежность к речи; 2) творимость окказионализма; 3) словообразовательная производность; 4) функциональная одноразовость; 5) зависимость от контекста; 6) экспрессивность окказионального слова; 7) нормативная факультативность; 8) синхронно-диахронная диффузность; 9) индивидуальная принадлежность.

Интересным является рассмотрение точки зрения ученого на вопрос признака синхронности / диахронности окказионализмов. Автор считает, что наличие признака синхронности / диахронности у окказионального образования объясняется следующим образом: признак сихронности вытекает из ассоциативной связи окказионализмов с узуальными словами «словообразовательными, семантическими, грамматическими и другими отношениями», диахронность объясняется тем, что «окказионализмы, будучи фактами чисто речевыми и невоспроизводимыми, в самих актах своего рождения включаются в линейную цепочку временной последовательности других речевых актов, протяженных во времени».

Итак, окказиональное слово отсутствует в традиционном лексиконе языка, создается словообразовательными средствами на базе узуальных слов в определенный момент речи и функционирует только в конкретном контексте, оставаясь порождением индивидуально-авторской мысли. Способами создания окказионализмов являются: контаминация, усечение, субституция, рифмованные звуковые комплексы, редеривация, тмезис и др.

Окказиональность является частотным явлением в художественной и публицистической речи. В публицистической речи, стремящейся к установлению связи с аудиторией, использование окказионализмов дает возможность создания емкого смысла, экономии языковых средств, определенного стилистического эффекта. «Публицистическая сфера наиболее ярко отражает названные явления, потому что она напрямую связана с областью социальных отношений носителей языка, изменениями в политике, экономике и с другими социальными преобразованиями общества. Перемены охватывают разные социальные сферы и формируют новые стереотипы и модели поведения в широком спектре коммуникативных ситуаций».

Стремление к нарушению стереотипа восприятия, эмоционально-экспрессивной выразительности речи в публицистике приводит к привлечению внимания массового читателя. Окказиональность проявляется не только на лексическом, но и на фразеологическом уровне. Фразеологическая трансформация может реализовываться в следующих направлениях: замена лексических компонентов; создание контекстуальных вариантов и синонимов; введение добавочного компонента с целью конкретизации какого-либо факта действительности; разрушение грамматической структуры фразеологизма;

приращение смысла дополнительной семантизацией; расфразеологизация; создание нового фразеологизма по существующим моделям; варьирование грамматических особенностей и др.

Возникающие лексические и фразеологические окказионализмы выполняют роль стилистических маркеров и способствуют созданию образности, их ситуативность обслуживает определенный фрагмент действительности.

«Изменение лексического и фразеологического составов языка – закономерный и предсказуемый процесс. Необходимость пополнения лексического и фразеологического фондов, в первую очередь, связана с формированием такой языковой системы, которая должна удовлетворять растущие потребности в новых обозначениях», поскольку такой процесс способствует заполнению лакун в лексической системе русского языка.

И. Г. Урбанович, **Е. Альховик**

ЭТНОКУЛЬТУРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ И ЯЗЫКОВЫЕ УНИВЕРСАЛИИ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ С КОМПОНЕНТОМ-ЧИСЛИТЕЛЬНЫМ В РУССКОМ И КИТАЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Изучение ценностных доминант фразеологических единиц с компонентом-числительным помогает понять русскоязычный и китаеязычный народы и их отношение к данной категории.

В славянской культуре число 1 всегда связано с началами и первопричинами, что определяет его особую символическую роль в монотеизме. *Один Бог знает – неизвестно кто*; о ком-, чем-л. плохом, не очень хорошем. В Древнем Китае единица – символ целостности и мудрости. ***心口如一*** *– прямодушный, чистосердечный*. Число 2 в русском языке – зачастую негативный компонент. *Черта с два* – категорическое возражение, что является противоположностью китайской культуре: *双喜临门 – в доме двойная радость*. В обоих языках 3 – символ святости, достоинства. *三从四德* – традиционная формула требований к женщине; *Святая Троица – единосущность, триединство*. В Древнем Китае 4 – символ пространства. ***五湖四海*** *– со всего света*, что наблюдается и в русском языке – *сидеть в четырех стенах – вне общества*. В китайском языке прослеживается связь фразеологизмов с компонентом 5 с древнекитайской концепцией У-син (五行). ***五行八作*** *– различные отрасли занятий*. В русском языке число 5 – ключ к пониманию культуры, выраженный через соматический признак. *Знать как свои пять пальцев – т. е. досконально.* Число 6 выступает символом равновесия (*шестое чувство*). Существует последовательность, включающая шесть частей. ***身怀六甲*** *– забеременеть*. В китайской культуре число 7 – хаос. ***七零八落*** *– рассыпаться в беспорядке*. Число 7 нередко употребляется по фразеологизмах, по своему происхождению восходящих к Библии (*семь смертных грехов*). В даосизме 8 – олицетворение мудрецов. ***八仙过海*** *–*

стараться превзойти один одного. В русском языке 8 часто придает ироничную окраску. *Восьмое чудо света* – о чем-либо причудливом. В русской традиции число 9 – большая степень проявления какого-либо признака (*девятый вал*). В китайской культуре число 9 ассоциируется с императором. *九五之尊 – императорский трон, императорское положение*. Число 10 выводит единое, общее значение из большого количества. *Не из трусливого десятка – смелый.* В китайском языке 10 – множество. *十步芳草 – таланты есть везде*.

Таким образом, анализ фразеологических выражений двух языков показал их тесную связь с ключевыми категориями славянской и китайской культур.

Д. Шавловская, И. Г. Урбанович

ФРАЗЕОЛОГИЯ ПРОИЗВЕДЕНИЯ ДЖЕЙН ОСТИН «ГОРДОСТЬ И ПРЕДУБЕЖДЕНИЕ» И ОСОБЕННОСТИ ЕГО ПЕРЕВОДА НА РУССКИЙ ЯЗЫК

Метафоричность, эмоциональность и экспрессивность – все эти качества фразеологической единицы придают речи образность и выразительность. Фразеологические единицы также широко используются в языке художественной литературы, в частности в произведении Джейн Остин «Гордость и предубеждение». Предметом нашего исследования являются фразеологизмы в пространстве художественного текста, их структурно-семантический анализ и перевод на русский язык.

Фразеологические единицы (ФЕ) – это стереотипные сочетания слов, которые передают специфическое значение, отличное от значений компонентов. Они не могут быть созданы в процессе речи, а передаются из поколения в поколение и имеют культурно-исторические корни. Перевод фразеологизмов – сложная задача, т. к. они могут иметь не только буквальное значение, но и культурно-исторические оттенки, которые не всегда можно передать в другом языке. Кроме того, ФЕ могут использоваться для создания определенного эффекта в тексте, поэтому переводчик должен быть очень внимателен к контексту и цели оригинального текста. Важно сохранить стилистическую окраску и передать все оттенки и эффекты, которые хотел выразить автор.

В ходе работы над практическим материалом было исследовано 80 фразеологических единиц, из которых: 45 % являются фразеологическими единствами (пример: *For Heaven's sake*); 12 % – фразеологическими сращениями (пример: *To run out*); 43 % – фразеологическими сочетаниями (пример: *Beyond a doubt*).

Проанализировав особенности методов перевода фразеологизмов, можно отметить, что самыми часто используемыми методами являются лексический перевод (30 % случаев), примером такого перевода может являться фраза

“Lizzy”, cried her mother, “remember where you are, and do not run on in the wild manner that you are suffered to do at home”, которую И. Маршак перевел следующим образом: *– Лиззи, – вмешалась мать, – пожалуйста, не забывай, где ты находишься, и не* ***болтай*** *всякие* ***глупости****, которые ты себе позволяешь дома*; описательный перевод (16 % случаев), пример – фраза *She remembered that he had boasted of having no fear of seeing Mr. Darcy – that Mr. Darcy might leave the country, but that he should* ***stand his ground***, которую указанный автор перевел как *Ей припомнилось, как он хвастался, что ему нечего бояться встречи с мистером Дарси и что пусть мистер Дарси сам покинет эти места, а он и* ***не подумает уезжать***; употребление относительного фразеологического эквивалента (15 % случаев), например, фраза *...though I must* ***throw in a good word*** *for my little Lizzy* была переведена таким образом: *…Пожалуй, надо будет только* ***замолвить словечко*** *в пользу моей крошки Лиззи*.

Можно сделать вывод, что зачастую фразеологические единицы английского языка передаются на язык перевода посредством нефразеологического перевода. Это может свидетельствовать о том, что, скорее всего, в русском языке просто не существует эквивалентного фразеологизма, который в полной мере соответствовал бы фразеологической единице английского языка.

Также нами были выявлены следующие структурные особенности фразеологизмов:

- глагольные конструкции (48 ед.). Пример: *keep your breath to cool your porridge*;
- именные конструкции (2 ед.). Пример: *the olive branch*;
- глагольные конструкции, которые являются полными эквивалентами русских ФЕ (6 ед.). Например: *to hope for the best*;
- наречная конструкция (10 ед.). Например: *once and for all*;
- описательная конструкция (13 ед.). Например: *to be out of spirits*;
- наречная конструкция, которая является полным эквивалентом русской ФЕ (1 ед.): *tete-a-tete*.

Отобранные в ходе исследования фразеологические единицы в английском тексте были переведены на русский язык такими способами перевода, как лексический, описательный и с использованием относительного фразеологического эквивалента.

Таким образом, при исследовании особенностей перевода художественного текста существует проблема необходимости учета специфики менталитета носителей языка, т. к. лексика фразеологического уровня является основным фоном различных сфер жизни народа. В процессе перевода также необходимы страноведческие знания, знания особенностей перевода и, конечно же, высокий лексический уровень.

В. А. Шевцова

ПОНЯТИЕ АКТИВНОСТИ СЛОВА И ЕЕ ПРОЯВЛЕНИЕ ВО ФРАЗЕОЛОГИИ

Актуальность данной темы обусловлена необходимостью дальнейшей разработки вопросов фразеологической номинации, связанных с выявлением закономерных связей между свойствами слов и свойствами фразеологизмов. Исследования, посвященные различным аспектам активности слов и связанным с ними проблемам, актуальны по многим причинам. Многие исследователи считают, что фразеологизм наделен целым комплексом признаков. Исследование активности слова и ее проявлений во фразеологии позволяет выявить критерии, необходимые для составления так называемых активных словарей, включающих слова более или менее часто реализуемые в процессе говорения. Слова активного запаса, с точки зрения И. В. Рахманова, должны обладать следующими свойствами: 1) сочетаемостью; 2) стилистической неограниченностью; 3) семантической ценностью; 4) словообразовательной ценностью; 5) многозначностью; 6) строевой способностью; 7) частотностью [1, с. 15].

Эти признаки составляют надежный комплекс черт, обеспечива-ющий оптимальный выбор лексических единиц не только в лексикографи-ческих, но и в учебных целях, поскольку некоторые характеристики присущи слову как единице языка (многозначность, способность к словосложению), а сочетаемость, стилевая окраска, соотносятся с единицами речи.

В данной работе предлагается рассмотреть такие свойства слов, как языковая употребительность (частотность), степень полисемичности, словообразовательная продуктивность на материале русских и немецких цветообозначений в аспекте их фразеологической активности.

Определить языковую употребительность, или частотность слова не представляется сложным ввиду того, что существуют специальные частотные словари, где можно установить место или ранг слова в списке по убывающей частоте. Наиболее активные или частотные лексемы занимают, соответственно, ранг выше, а менее употребительная лексика характеризуется более низкой позицией. По данным частотных словарей наибольшей частотностью обладают обозначения ахроматических цветов *черный, белый, серый*, а также хроматические цветообозначения *красный* (цвет крови) и *зелёный* (цвет растений), называющие в природе наиболее частые и полярные (яркие, контрастные) по отношению к друг к другу и поэтому как будто более важные качества, способствуя развитию у соответствующих цветообозначений многозначности.

Фразеологическая активность слова существенно зависит от его многозначности. Количество значений, которые устанавливались по обобщенным данным толковых (одноязычных) и двуязычных (общелексических и фразеологических) словарей современных литературных русского и немецкого языков, у разных цветообозначений оказалось различным.

Семантика цветообозначений-прилагательных редко исчерпывается одним значением. Каждое слово можно сопоставить с количеством его значений, являющегося мерой семантического содержания. Так, в рассматриваемых языках из цветообозначений, входящих в состав фразеологических оборотов, только рус. *синий*, *коричневый* и нем. *gelb* ‘желтый’ представлены как однозначные. Оказалось, что русские цветообозначения, входящие в состав фразеологизмов, расположенные по мере уменьшения степени полисемичности (количество узуальных значений), образуют следующую последовательность: 1) *черный* – 13; 2) *белый* – 7; 3) *красный* – 7; 4) *зеленый* – 5; 5) *серый* – 5; 6) *голубой* – 3; 7) *розовый* – 3; 8) *желтый* – 3; 9) *сивый* – 2; 10) *синий* – 1, 11) *коричневый* – 1. Соответствующая последовательность для 9 немецких цветообозначений выглядит так: 1) *schwarz* – 6; 2) *weiß* – 6; 3) *grün* – 5; 4) *grau* – 5; 5) *rot* – 4; 6) *rosa* / *rosig* – 3; 7) *blau* – 2; 8) *braun* – 2; 9) *gelb* – 1. Как оказалось, самый темный цвет (*черный*) и самый светлый (*белый*) обладают наибольшим числом семантических дериватов в обоих языках. При этом многозначные цветообозначения, представленные в русских оборотах, характеризуются значительно большей степенью полисемичности в сравнении с немецкими оборотами. Бралось во внимание также то, что количество значений в разных словарях может варьироваться, поэтому учитывались различия между лексикографическими источниками, т. к. количество специфических значений в слове ограничено и словари определяют их с достаточным приближением.

Как показал проведенный количественный анализ, максимальная словообразовательная активность цветообозначений характерна для наиболее частотных и обладающих развитой полисемией цветообозначений *черный*, *белый*, *красный* в русском языке и их соответствий в немецком языке. Цветообозначения *черный*, *белый*, *красный* являются психологически особенно значимыми, поскольку длительность употребления цветообозначений связана с человеческой природой, т. к. лексическое различение *темного* и *светлого* является универсальным в любом языке, а красный цвет, благодаря своей яркости среди других цветов солнечного спектра, закономерно определяет соответствующую лидирующую позицию. Так, многозначные цветообозначения, представленные в русской фразеологии, характеризуются значительно большей степенью полисемичности, чем немецкие. Следует отметить, что количественные оценки многозначности цветообозначений рассматриваются в качестве иллюстрации семантического содержания данных слов. Таким образом, степень полисемичности цветообозначений-прилагательных, представленных в русской и немецкой фразеологии, можно разделить на 3 группы: 1) многозначные цветообозначения с количеством семантических дериватов не менее трех; 2) цветообозначения, имеющие хотя бы одно переносное значение; 3) однозначные цветообозначения. К первой, «самой полисемичной», группе относятся одни и те же цветообозначения в обоих языках: *белый*, *чёрный*, *красный*, *зеленый*, *серый*, что подтверждается общеязыковыми тенденциями; самые частотные слова в естественном языке, как

правило, являются самыми краткими, наиболее древними, простыми по морфологической структуре, многозначными. При этом, несмотря на однородность первой (наиболее полисемичной) группы, иерархичность по признаку полисемичности цветообозначений в рассматриваемых языках наблюдается не всегда. Так, вторую группу составляют *голубой*, *розовый*, *желтый*, *сивый* в русском материале и *blau*, *braun* в немецком. К моносемичным цветообозначениям относятся рус. *синий*, *коричневый* и нем. *gelb*.

В исследуемом материале русские и немецкие цветообозначения, входящие в состав фразеологизмов, довольно активны в словообразовательном отношении: на их основе образуются многочисленные существительные, прилагательные, а также глаголы и наречия, причем семантика производных значительно отличается от семантики производящих. Семантическая связь русских цветообозначений с производными словами устанавливалась по показаниям толковых словарей; для немецкого материала – по показаниям толкового и двуязычного словарей с целью получения полноты количественных данных. В лексикографических источниках представлено 954 деривата от 9 немецких цветообозначений и 345 дериватов от 11 русских цветообозначений, что свидетельствует о различии словообразовательной активности цветоообозначений в русском и немецком языках.

При установлении деривационных связей принималось во внимание, что толкование производного слова хотя бы в одном из значений включает прямое или переносное значение производящего, это свидетельствует о живой связи данного цветообозначения с его дериватом в современном языке. Как отмечает Е. С. Кубрякова, данная связь ощущается на основании так называемой «отсылочной части», т. к. «…она отсылает нас непосредственно к структурно-семантическим характеристикам мотивирующей единицы, к области ее референции, и обеспечивает возможность хотя бы частичного угадывания значения производного на основе знания семантики его источника». Например, лексемы *зеленка, синька* мотивированы прямыми значениями русских цветообозначений *зеленый* и *синий*, лексема *черновой* ‘написанный начерно, не окончательно’ относится к словообразовательному гнезду цветообозначения *черный*, а именно к переносному значению ‘не обработанный или частично обработанный, без отделки’. Что касается словообразовательной продуктивности, то самыми активными оказались наиболее частотные лексемы, которые к тому же обладают развитой полисемией и широко представлены во фразеологии. Это прилагательные *черный*, *белый*, *красный* в обоих языках. Затем в русском материале следуют лексемы *желтый, голубой, зеленый, синий*; в немецком – *blau*, *grün*, *grau*, *gelb*. Третью и наименее активную группу составляют цветообозначения *серый*, *розовый*, *коричневый* в русском языке и *braun*, *rosa / rosig* в немецком языке. Все немецкие цветообозначения являются продуктивными по количеству сложных слов. Большинство сложных производных в русском материале составляют дериваты, мотивированные активными цветообозначениями *белый*, *черный*, *красный*.

Подводя итог проведенному количественному анализу активности слова на примере русских и немецких наименований цвета, можно утверждать, что «активность» лексемы можно рассматривать как производную, суммарную характеристику слова, объединяющую свойства частотности, полисемии, словообразовательной и фразеологической активности.

А. С. Ященя

СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ НЕОЛОГИЗМОВ В СФЕРЕ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Лексика – самая подвижная часть языка. Она постоянно формируется, обновляется, реагирует на изменения в окружающей нас действительности, т. е. развивается вместе с жизнью.

По большей части причины возникновения новых слов в основном связаны с изменениями в общественных отношениях, развитием производства и других отраслей человеческой деятельности. Каждое новое слово появляется через 98 секунд (в соответствии со стандартом GLOBAL Language). Новые слова в языке называют *неологизмами*.

Сегодня одна из наиболее быстро развивающихся отраслей деятельности человека – компьютеризация. Со временем меняются взгляды людей на жизнь, появляются новые технологии в сфере информационных технологий, социальные сети и т. д. В связи с высоким уровнем развития и широкой известностью данной отрасли возникла необходимость в создании неологизмов.

В ходе исследования методом сплошной выборки было отобрано 100 неологизмов из статей журналов *Cosmopolitan*, *Elle*, *Forbes*, *Wired*, *The Verge*; газет *The BBC*, *The New York Times*, *The Globe and Mail*, *The Guardian*, *Daily Mail*, *The Telegraph*, *Daily Mirror*, *The Economist*, *Houston Press* и других в выпусках 2022–2023 гг. в сфере «Компьютеризация». За основу брался метод исследования, который подразумевает отбор неологизмов и проверку их нахождения в онлайн-словарях *urbandictionary.com* и *wordspy.com*. Мы придерживались точки зрения лингвистов-неологов о том, что слово считается неологизмом в течение одного поколения. За основу взята выбранная классификация неологизмов по способу образования Луи Гилберта и проведен комплексный анализ языковых единиц.

В результате анализа практического материала было установлено, что 100 % отобранных неологизмов образовались морфологическим способом.

Самым продуктивным способом словообразования является способ сокращения. Из 100 неологизмов 46 были образованы способом сокращения (46 %). Способом словосложения был образован 31 неологизм (31 %). Аффиксальным способом было образовано 16 неологизмов (16 %), а способом конверсии – 7 слов (7 %).

При рассматрении способа сокращения было выяснено, что в большинстве случаев неологизмы образуются слиянием слов. Из 46 слов, образованных способом сокращения, 37 были образованы слиянием, что составляет 80 %.

Например, лексическая единица *appscriptions* образована способом слияния слов *applications* ‘приложения’ + *prescriptions* ‘предписания’. Неологизм обозначает то, что цифровые технологии становятся новыми лекарствами.

Неологизм *gloatgram* образован способом слияния слов *gloat* ‘восхищение’ и *Instagram* ‘Инстаграм’ и имеет следующее семантическое значение: фотографии в сети Инстаграм, демонстрирующие успешную жизнь их автора, путешествия или еду.

Примером акронима выступает неологизм *FOMO*, образованный сокращением фразы *fear of missing out* – страх пропустить важное или интересное событие, он часто появляется при просмотре френдленты в соцсетях.

Неологизм *SoLoMo* образовался способом сокращения выражения *social + location (or local) + mobile*. Это слово обозначает приложения для мобильных телефонов, объединяющие данные о социальных сетях и местоположении.

3 слова подверглись усечению (7 %): *app* является апокопой, т. к. образовано от слова *applications* ‘приложения’ путем сокращения.

Слово *tek-savvy* образовалось путем сокращения слова *high-tech savvy*, означающего человека, который в совершенстве владеет компьютерными технологиями.

Способом аббревиации образовалось 2 слова (5 %): *IRL* – аббревиатура *in real life* ‘в реальной жизни’. Часто используется в интернет-чатах, чтобы люди могли говорить о чем-то в реальном мире, а не в мире Интернета.

Неологизм *DWT* является аббревиатурой *driving while texting* и обозначает вождение автомобиля во время чтения или отправки текстовых сообщений.

Самая распространенная модель словосложения – N + N (58 %), например: слово *Facetime* ‘Фэйстайм’ образуется сложением существительных *face* ‘лицо’ и *time* ‘время’. Обозначает мобильное приложение.

Неологизм *pancake people* образован сложением слов *pancake* ‘блин’ и *people* ‘люди’. Данное словосочетание обозначает поколение активных интернет-пользователей, которые на первый взгляд знают много, но на самом деле все их знания довольно поверхностны.

Рассмотрим примеры суффиксальных, префиксальных и суффиксально-префиксальных единиц аффиксального способа образования неологизмов.

Слово *influencer* образовалось аффиксальным способом при помощи суффикса *er*. Неологизм появился в результате развития социальной сети Инстаграм. Он обозначает блогера, который известен только в Инстаграме, покупает за деньги фолловеров и лайки, часто получает бесплатные продукты от компаний за размещение рекламы. Дословный перевод: ‘оказывающий влияние’.

Лексическая единица *hashtag-friendly* образована аффиксальным способом при помощи полусуффикса *friendly*, имеющего широкое значение ‘находящийся в согласии, доступный для понимания’, которое сформировалось на основе значения прилагательного *friendly* ‘дружественный, дружелюбный’. Неологизм *hashtag-friendly* употребляется с короткими и запоминающимися словами или фразами, которые используются в качестве хэштега в Твиттере.

В слове *misophonia miso* – приставка, обозначающая ненависть по отношению к чему-либо, прибавлена к глаголу *phone* ‘звонить’. К основе сложившегося слова добавляется суффикс существительного *ia*. Так происходит образование неологизма со значением ‘крайняя нетерпимость или ненависть к определенным звукам’

В *cybercasing* префикс *cyber* имеет значение ‘относящийся, связанный с компьютерами’. Слово *casing* образовано суффиксальным способом: *case* ‘доводы, аргументы’ + суффикс *ing*. В соединении эти части образовали новое понятие со значением ‘использование информации из социальных сетей для планирования грабежа’.

Слово *retweet* произведено аффиксальным способом при помощи префикса *re*, который образует слова от глагольных основ со значением ‘повторить, сделать повторно’. Неологизм имеет значение ‘поделиться сообщением в Твиттере с кем-то’.

Неологизм *outernet* образован при помощи префикса *outer,* имеющего значение ‘внешний, наружный’. Данное слово обозначает традиционные средства информации (газеты, радио, телевидение) в противоположность Интернету.

Были проанализированы конвертированные неологизмы, образованные по следующим моделям:

Слово *screen-grab* образовано способом конверсии согласно модели N → V: *screen* ‘экран’, *grab* ‘хватать’. Оно обозначает снимок экрана для человека, который не разбирается в компьютерных технологиях.

Неологизм *hate-linking* отражает процесс размещения ссылки на статью или веб-сайт, который не нравится. Словосочетание состоит из слова *hate* ‘ненавидеть’ и *linking* ‘связывание’. Происходит конверсия по модели V → N в образовании существительного от глагола *link* ‘связать’.

Слово *dark social* обозначает скрытое общение в социальных сетях. Словосочетание включает слово *dark* ‘темный’ и *social* ‘социальный, общественный’. Наблюдается конверсия по модели Adj → N в образовании существительного от прилагательного *social* ‘общение’.

Вследствие семантического анализа усановлено, что 17 % неологизмов обозначают мобильные устройства и сервисы для удобства пользователей (*phablet, SoLoMo*); 16 % составляют неологизмы, характеризующие болезни и психологические состояния людей, связанные с использованием мобильных устройств и социальных сетей (*digital hangover, FOMO*); 13 % неоло-

гизмов имеют отношение к социальной сети Twitter (*bashtag*, *death tweet*). Неологизмы, характеризующие негативное влияние людей друг на друга в процессе мобильной коммуникации, остались в меньшинстве – 3 % (*phubbing*, *textlationship*).

Итак, компьютерная сфера является неиссякаемым источником неологизмов. Стремительно развиваясь, она обогащает языковую систему новыми терминами. Эти изменения отражаются в цифровых версиях журналов и газет, по этой причине компьютерные неологизмы являются неотъемлемой частью культуры и английского языка в целом.

Круглый стол
«PROБЛЕМЫ И PROГНОЗЫ. ТЕХНОЛОГИИ ОБЩЕНИЯ В PR-ДЕЯТЕЛЬНОСТИ»

А. Ануфриенко, Н. Н. Максименя

СПЕЦИФИКА КОНТЕНТ-ПЛАНА ОФИЦИАЛЬНОГО АККАУНТА УЧРЕЖДЕНИЙ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В INSTAGRAM

С целью выявления специфики контент-плана официального аккаунта учреждений высшего образования в Instagram были проанализированы публикации аккаунтов Минского государственного лингвистического университета (МГЛУ) и Университета Аделаиды в Австралии (УА) за 3 месяца. В ходе анализа были выявлены следующие закономерности.

Общее количество публикаций в инстаграм-аккаунте МГЛУ (@mslu.by) за указанный период составило 24 поста. В первую очередь следует отметить нерегулярность публикаций, промежуток времени между двумя постами порой достигает 2 недель, иногда в один день может быть опубликовано 2 поста. В среднем посты выходят каждые 3–4 дня. Первая фотография каждого поста оформлена одинаково (внизу присутствует синий градиент, на котором размещена надпись), это способствует созданию единого стиля аккаунта, а также быстрому нахождению поста с нужной информацией. Поиск информации осуществляется с помощью хэштегов: *#МГЛУ, #твойМГЛУ, #МГЛУ2022, #minskmslu, #МГЛУМинск* и др. В закрепленных историях размещена актуальная информация о факультетах МГЛУ, волонтерстве, общежитиях, а также о социальных сетях, в которых представлен университет. Альбомы сохраненных историй (хайлайтс) оформлены в едином стиле (голубой фон с тематическими значками на нем).

Тексты постов структурированы и разделены на блоки, каждый из которых маркирован соответствующим ситуации невербальным символом, что способствует лучшему восприятию текста.

Преобладающим типом контента является информационный. В большинстве случаев в аккаунте рассказывается о мероприятиях, проводимых в стенах университета и за его пределами, о республиканских акциях, конкурсах, поездках, в которых приняли участие студенты МГЛУ. В среднем, посты информационной направленности набирают около 500 лайков, количество комментариев при этом незначительное. В некоторых постах имеются элементы вовлекающего контента: *самое то в канун праздников, не так ли?, листайте и читайте подробнее, подробнее на сайте нашего университета и в группе МГЛУ в VK, пожелаем им удачи и победы.*

Стиль изложения материала преимущественно нейтральный, в некоторых постах (например, «Битва за Медиум», «Твое время», постах, приуроченных к праздничным датам) присутствует экспрессивная лексика. В тех

случаях, когда в качестве инфоповода выступает праздничная дата или тематическое мероприятие, в конце поста присутствует благодарность за проделанную работу, пожелание плодотворной рабочей недели, поздравление с тем или иным достижением: *желаем всем плодотворной работы, вдохновения и удачи!*, *поздравляем участников с победой и желаем успехов в дальнейших состязаниях, благодарим участников за такое трогательное выступление*, что способствует выстраиванию доверительных отношений с целевой аудиторией.

Истории (сторис) в инстаграм-аккаунте @mslu.by также публикуются нерегулярно. В основном преобладает информационный контент, специфика ведения сторис заключается в репостах сторис / постов других аккаунтов (факультетов, профсоюзов, творческих объединений). Рубрики «Полезно и точка», «Слово дня», «Лингвистическая кухня» являются примерами обучающего контента. Вовлекающий контент представлен в незначительной степени (опрос «Какие равиоли Вы бы выбрали?», «С чего начинается Ваше утро?», также ссылки на аккаунты в VK или телеграм).

Общее количество публикаций в инстаграм-аккаунте Университета Аделаиды (@uniofadelaide), старейшего государственного университета Австралии, за указанный период составило 23 поста. Посты публикуются каждый день, иногда промежуток между публикациями достигает 10 дней, что свидетельствует об их нерегулярности. В среднем посты выходят каждые 4 дня. Важно отметить визуальное оформление публикаций. Все фотографии в постах отличаются яркостью и отличным качеством. В закрепленных историях представлена актуальная информация о буднях университета, важных событиях и мероприятиях (например, «ThincLab», «2023 Offers», «Open Day 2022»).

Тексты постов четко структурированы и разделены на блоки, важная информация отмечена соответствующим эмодзи, так текст легче воспринимается и с большей вероятностью будет прочитан до конца. Преобладающим типом контента является пользовательский. В профиле публикуются новости из жизни университета, забавные фото студентов и пса Buddy, который часто появляется в аккаунте, фотографии кампусов университета на фоне природы. Как правило, посты набирают около 1 500 лайков, среднее количество комментариев – 15. Следует упомянуть, что во многих постах присутствуют элементы информационного: *Here's how to win...,* вовлекающего: *Learn more about Bobbie via link in our bio* и репутационного контента: *At the University of Adelaide, we believe in the power of international education to open doors and expand horizons.*

Стиль изложения материала преимущественно неформальный, в тексте постов присутствует экспрессивная лексика, что позволяет сократить дистанцию между адресантом и адресатом.

Сторис публикуются нерегулярно, их количество в течение указанного периода увеличивается изо дня в день. В основном преобладает пользовательский контент, публикуется много фото и видео, информации о собы-

тиях из жизни университета. Специфика ведения сторис в данном аккаунте заключается в том, что в профиле часто появляются студенты университета, обучающиеся по разным специальностям, имеющие различные интересы, и предлагают провести с ними день. В значительной степени представлен вовлекающий контент: проводятся опросы, прикрепляются ссылки на другие источники, разыгрываются билеты на фестивали. Стиль изложения сторис неформальный.

Таким образом, результаты проведенного анализа показали, что преобладающим типом контента в аккаунте МГЛУ является информационный, в то время как в аккаунте УА преобладающим типом контента является пользовательский. Тон коммуникации варьируется в зависимости от типа контента и целевой аудитории. Эффективность контент-плана может быть повышена путем увеличения объема вовлекающего и пользовательского контента («закулисье» мероприятий, рубрика «вопрос–ответ», «день со студентом» и т.д.), регулярной публикацией постов и сторис, а также за счет введения новых рубрик, которые позволят разнообразить контент и сделают его интересным для целевой аудитории.

Ю. Бакановская, **Н. Н. Максименя**

КОММУНИКАТИВНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УЧРЕЖДЕНИЙ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЯХ (на примере Instagram)

С целью выявления коммуникативной деятельности учреждений высшего образования в социальных сетях были проанализированы публикации и истории Instagram-аккаунтов Стэнфордского университета (@stanford) и Мюнхенского технического университета (@tu.muenchen).

Количество публикаций в Instagram-аккаунте Стэнфордского университета за 3 месяца – 34. Итоговое количество историй за 11 дней – 54. Аудитория – 1 млн подписчиков. Основная цель большинства постов – информирование о событии либо освещение деятельности персоны. Почти каждый пост представляет собой цитаты людей, их рассказы, опыт и воспоминания, это помогает больше узнать об университете и лицах, причастных к нему. Основной тип контента – пользовательский. Данный тип контента комбинируется с репутационным и информационным.

Тон коммуникации как в постах, так и в историях, – неформальный, часто используются цитаты. Такой тон общения легко воспринимается, что положительно влияет на заинтересованность подписчиков. Большое количество лайков собирают посты с фотографиями корпусов университета, публикации об интересных местах и событиях университета.

Среди положительных моментов коммуникативной деятельности Стэнфордского университета в Instagram следует отметить большой объем

пользовательского контента, который привлекает подписчиков, единый стиль всех публикаций, одинаковый тон коммуникации как в постах, так и в историях.

Количество публикаций за 3 месяца в Instagram-аккаунте Мюнхенского технического университета – 29, количество историй за 11 дней – 17. Общая аудитория – 64 000 подписчиков.

Основная цель большинства постов и всех историй – оповестить подписчиков о предстоящем мероприятии, открытии, событии (например, о выходе новой статьи в газете университета). Основной тип контента – информационный. Данный тип контента комбинируется с репутационным, когда речь идет об интервью с экспертом или о достижениях университета. Тон коммуникации как в постах, так и в историях, – официальный. Часто внизу под основным текстом публикации можно увидеть хэштеги, например, *#tumünchen #tum #education*, соответствующие теме поста. Это помогает в поиске похожих постов.

Представляется целесообразным разнообразить контент-план в Instagram-аккаунте Мюнхенского технического университета другими видами контента, в том числе вовлекающим и обучающим. Примером обучающего контента могли бы служить публикации с инфографикой различных технических устройств и технологических процессов.

Н. Н. Максименя

ИМИДЖЕОБРАЗУЮЩИЕ ЭЛЕМЕНТЫ ОРГАНИЗАЦИИ (на примере учреждений высшего образования)

В настоящее время любая организация стремится к созданию собственного положительного образа для установления и поддержания благоприятных отношений с целевыми аудиториями. Вопросы формирования имиджа актуальны не только для крупных коммерческих организаций, но и для учреждений высшего образования (УВО). Растущая конкуренция на рынке образовательных услуг, демографические кризисы и ряд других факторов определяют необходимость систематической работы по созданию и поддержанию эффективного имиджа вузов.

Позитивный имидж УВО имеет важное значение как для его абитуриентов и студентов, так и для выпускников. Выпускники престижных, известных вузов испытывают положительные эмоции, обладают более высоким социальным статусом, они конкурентоспособны на рынке труда и, как следствие, имеют больше возможностей для карьерного роста. Мировая практика показывает, что выпускники престижных университетов имеют в среднем на 25–30 % выше начальную заработную плату по сравнению с выпускниками иных учебных заведений и на 2–3 года опережают их в развитии карьеры.

Понятие *имидж* получило широкое распространение в самых разных областях научного знания (Г. Г. Почепцов, Е. А. Блажнов, О. В. Данчеева, Ю. М. Швалб, В. Г. Зазыкин, Е. Б. Перелыгина, Е. А. Петрова, О. А. Феофанов и др.). Сопоставив различные трактовки данного понятия, можно сделать вывод о том, что его существующие определения весьма разнятся между собой, но в своем большинстве сводятся к образу, выполняющему определенные функции.

Эффективный имидж вуза – это комплекс положительных характеристик, создающий у целевых аудиторий устойчивую ассоциативную связь между определенным образом и субъектом PR-деятельности и способствующий достижению основных целей УВО. Следует отметить, что имидж высшего учебного заведения обладает большей стабильностью, чем имидж организации другой отрасли или рынка.

Поскольку имидж – это обобщенный образ, необходимо выделить те аспекты, которые важны для разных групп общественности. Под *общественностью* понимается группа людей внутри организации или вне ее, с которыми организация взаимодействует. Целевая аудитория образовательных учреждений специфична и подразделяются на внешнюю и внутреннюю. К внешней целевой аудитории относятся абитуриенты и их родители, потенциальные студенты, молодые люди в возрасте от 17 до 28 лет, окончившие школу или иное образовательное учреждение, люди, желающие получить второе высшее образование. Не менее важной целевой аудиторией является внутренняя – студенты и профессорско-преподавательский состав.

Поскольку имидж должен соответствовать ожиданиям потребителей образовательных услуг, представляется целесообразным подробнее рассмотреть имиджеобразующие элементы УВО.

В структуре имиджа вуза выделяют следующие компоненты (Н. К. Моисеева). Во-первых, имидж образовательной услуги – это представления об уникальных характеристиках, которыми обладает образовательная услуга конкретного вуза, в том числе дополнительные услуги (атрибуты) – то, что обеспечивает вузу отличительные свойства (новые специальности, специализации и т. д.). На формирование имиджа УВО оказывает влияние весь спектр предоставляемых учебным заведением услуг: подготовительные курсы, система дополнительного образования, программы стажировок, система трудоустройства, наличие аспирантуры и докторантуры.

Во-вторых, внутренний имидж организации – это представления сотрудников о своем учебном заведении, имидж образовательного учреждения как работодателя (как он обращается со своими сотрудниками и преподавателями, как поддерживается творческая и научная инициатива, какой предлагается профессиональный рост и т. д.). Основными детерминантами внутреннего имиджа вуза являются корпоративная культура и организационная структура управления. Говоря о внутреннем имидже вуза, следует помнить о представителях внутренней субкультуры – студентах и слушателях учреждения образования. В-третьих, имидж руководителя вуза включает пред-

ставления о способностях, установках, ценностных ориентациях, психологических характеристиках, внешности. В-четвертых, имидж персонала – это собирательный, обобщенный образ преподавательского состава, раскрывающий наиболее характерные для него черты: профессиональную компетентность (мобильность, аккуратность в выполнении должностных обязанностей, точность выполнения работы, информированность, высококвалифицированную профессиональную подготовку, коммуникативную культуру (коммуникабельность / приветливость в общении / улыбчивость), правильность речи, социально-психологические характеристики преподавателей), социально-демографические и физические данные (возраст, пол, образование). В-пятых, социальный имидж учебного заведения – это представления широкой общественности о социальных целях и роли вуза в экономической, социальной и культурной жизни общества. В-шестых, бизнес-имидж учебного заведения – это представления о вузе как о субъекте деловой активности, управленческий и финансовый имидж (эффективно ли управляют вузом, насколько оптимально распределяются бюджетные и внебюджетные средства). В качестве составляющих бизнес-имиджа организации выступают деловая репутация, информация о знаменитых выпускниках, докторантуре, аспирантуре, инновационных технологиях, разнообразии факультетов, новых специальностях и т. д.

Наконец, еще одним компонентом является визуальный имидж учебного заведения – это представления об организации, в основе которых лежат зрительные ощущения, фиксирующие информацию об интерьере корпусов, лекционных аудиторий, фирменной символике организации.

Таким образом, имидж является неотъемлемой частью любой организации, направляющей свои действия на формирование благоприятного образа в условиях рыночной экономики для установления гармоничных отношений с общественностью. Формирование устойчивого положительного имиджа образовательного учреждения и эффективное управлением им повышает конкурентоспособность УВО на рынке образовательных услуг.

Ю. Рисник, Н. Н. Максименя

СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ВЕДЕНИЯ ОФИЦИАЛЬНОГО АККАУНТА УЧРЕЖДЕНИЙ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

С целью выявления социокультурных особенностей ведения официальных аккаунтов учреждений высшего образования были проанализированы публикации в Instagram-аккаунтах Белорусского государственного университета (БГУ) и Национального университета Сингапура (НУС) за 3 месяца. В ходе анализа были выявлены следующие закономерности.

Аккаунт БГУ (@official.bsu) насчитывает 10,7 тыс. подписчиков, 2 078 публикаций. В оформлении аккаунта преобладают синий и белый цвета,

посты-рубрики поданы в едином стиле, обложки сохраненных историй (хайлайтс) оформлены лаконично и не перегружают внешний вид аккаунта, в них содержится информация о проектах, факультетах университета, студенческой жизни.

Контент не отличается разнообразием. Основную тематику постов составляют поздравления с государственными праздниками, видеорепортажи с мероприятий и рубрика «Ученый будущего», которой уделяется особое внимание. В ленте редко размещаются посты обучающего или развлекательного характера.

Публикация постов нерегулярная, промежуток времени между размещением некоторых постов может достигать от одного до нескольких дней. Преобладающий тип контента – репутационный (38,5 %), информационный (58,5 %). Поскольку данный аккаунт является официальной страницей университета, в нем рассказывается как о важных событиях, проходящих в учреждении высшего образования, так и о людях, представляющих различные подразделения. В свою очередь факультеты и подразделения размещают в собственных аккаунтах более детальную информацию. Наибольшее количество лайков набирают информационные посты, связанные с изменениями вступительной кампании либо с открытием новых программ в университете.

Что касается стиля изложения постов, то в 18 % постов используется апелляция к авторитету. В качестве примера можно привести репортажи с государственных мероприятий, рубрику «Ученый будущего», где упоминаются высокопоставленные личности, повлиявшие на героев рубрики. Говоря об эмоционально-стилистической силе публикуемого материала, следует отметить, что 34 % постов (видеорепортажи, новости, касающиеся вступительной кампании, Дня открытых дверей) имеют нейтральный стиль изложения, 26 % постов эмоционально окрашены (поздравления с праздниками, видеорепортажи). Тон коммуникации в основном официальный, в некоторых типах контента – неформальный.

Исходя из проведенного анализа, можно сделать вывод о том, что более приоритетным стилем подачи информации является нейтральный (34 %). Это связано с тем, что аккаунт является платформой для размещения важных событий в жизни университета. Информация подается четко и лаконично, всегда есть упоминание о том, что продолжение новости можно найти в таплинке: *подробнее читайте по ссылке в шапке профиля.*

Сторис также публикуются непостоянно. 78,4 % сторис представляют собой репосты из других аккаунтов университета. 44,1 % составляет информационный тип контента, 8,8 % – репутационный. Вовлекающий тип контента представлен опросниками и возможностью поставить реакцию на новость. Тип изложения преимущественно нейтрален (91,7 %). Тон коммуникации более неформальный, по сравнению с постами.

Аккаунт НУС (@nus_singapore) имеет 92,6 тыс. подписчиков и содержит 2 774 публикации. Посты выдержаны в яркой цветовой гамме, на некоторых

фотографиях можно заметить символ университета (оранжевого льва с синей гривой), в хайлайтс размещают актуальные сторис (День открытых дверей, сторис с кампуса, выпускной).

Основная тематика постов – опыт выпускников университета, информация о нынешних студентах вуза, которые занимаются различными проектами, новости из научной области, репосты постов президента университета, поздравления с праздниками.

Публикация постов регулярная, они размещаются каждый день, иногда выкладывается несколько постов в день. Преобладающий тип контента – репутационный (50 %), информационный (45,1 %). Под каждым постом размещаются хештеги, что помогает быстрее с ориентироваться в поиске информации.

Фотографии разбавляются трендовыми видеоматериалами, которые, как правило, высоко оцениваются пользователями. Каждая фотография в карусели имеет описание, которое размещается под основной частью поста. Это представляется удобным для пользователя, поскольку помогает лучше понять контекст сообщения.

Тон коммуникации можно определить как неформальный, что позволяет легче наладить контакт с целевой аудиторией. Апелляция к авторитету отмечается в постах, сообщающих о важных мероприятиях в общественной и научной жизни университета, а также в постах президента вуза, содержащих новости про официальные встречи и поездки.

Сторис публикуются каждый день в количестве 6–10. Преобладает информационный тип контента. Большую часть сторис составляют репосты постов и видео из своего аккаунта либо других аккаунтов университета.

Таким образом, результаты проведенного анализа показали, что преобладающим типом контента как в аккаунте БГУ, так и в аккаунте НУС, является репутационный, информационный, тон коммуникации варьируется в зависимости от типа контента и целевой аудитории.

Ю. И. Солянка

МИФЫ И СИМВОЛЫ КАК СМЫСЛООБРАЩУЮЩИЕ ЭЛЕМЕНТЫ КОРПОРАТИВНОГО МЕДИАДИСКУРСА

На протяжении многих десятилетий различные ученые исследуют понятие корпоративного дискурса. В последнее время этому понятию уделяется еще большее внимание в условиях процессов глобализации и интернационализации, развития виртуальных миров общения, распространения влияния СМИ на общественное сознание в качестве координатора публичной мысли.

Исследователь Т. Г. Добросклонская определяет *медиадискурс* в глобальном смысле «как совокупность процессов и продуктов речевой деятельности в сфере массовой коммуникации во всем богатстве и сложности их взаимодействия».

Ученый Е. А. Кожемякин дает два определения понятию *медиадискурс*. В первом он описывает *медиадискурс* как специфический тип речемыслительной деятельности, характерный только для информационного поля масс-медиа. Во втором он определяет *медиадискурс* как любой вид дискурса, который реализуется в поле массовой коммуникации и продуцируется СМИ.

Под *корпоративным медиадискурсом* Н. В. Гвозданная понимает «уникальное явление, соединяющее личное обращение к читателям, предоставление отраслевой информацией, продвижение торговой марки, развитие имиджа компании, при этом оно представляет собой неотъемлемый элемент программы формирования лояльности сотрудников в отношении деятельности компании». Л. В. Минаева описывает диалогический формат корпоративного медиадискурса, а также важность такого формата в транслировании ценностей компании.

Одной из целей корпоративного медиадискурса является продвижение корпоративного бренда, повышение уровня лояльности целевой аудитории, а также формирование положительного имиджа организации.

Исследователь Г. Г. Почепцов говорит об *имидже* как о достаточно свободном образовании, «которое в то же время покоится на жестких требованиях, выдвигаемых целевой аудиторией».

Формирование связи между имиджем организации и внешней аудитории может основываться не только на радостных эмоциях, но и знакомых с детства образах, появившихся, например, из сказок, легенд или мифов.

Миф – одно из важнейших явлений культурной истории человечества. Являясь способом понимания мира для первобытного человека, миф давал обоснование и объяснение всего того, что происходило вокруг. То есть мифология, как совокупность мифов, является одной из наиболее ранних форм мировосприятия, мироощущения и миропонимания (О. А. Сарилова).

Мифологизация продолжает являться для современного человека важным способом восприятия себя и мира, несмотря на современный уровень развития науки и техники, а также современные способы передачи информации. Именно поэтому различные бренды используют мифы в своих названиях, пытаясь построить эффективную коммуникацию со своей внешней аудиторией.

Название организации, или эргоним является одним из важнейших коммуникативных атрибутов продвижения бренда, элементом коммуникации с внешней аудиторией. Оно может характеризовать сферу услуг или товаров, предлагаемых организацией, заключать в себе культурный код производителя, формировать ассоциации у аудитории.

Нейминг, как процесс разработки названия бренда для компании, товара или услуги, является инструментом формирования и продвижения бренда компании. Цель нейминга – донести до потребителя ценностные установки бренда через символы, которые должен декодировать потребитель.

Если эргоним – сообщение, которое организация хочет донести до своей аудитории, то в нем обязательно присутствует и символический аспект.

Семантика названия, его оформление, написание, отражение организации в целом – символы, которые внешняя аудитория получает и расшифровывает. Эти символы помогают покупателям «понять» организацию, ее миссию, деятельность и / или предлагаемые ей услуги или товары. Так, например, кондитерская «Pãte bakery» в названии содержит элементы из двух языков: французского и английского. Слово *bakery* ‘булочная, пекарня’ описывает предлагаемый компанией товар – кондитерские изделия, в то время как слово *Pãte* ‘тесто’ говорит не только о товаре, но и о его происхождении, выстраивая ассоциации у аудитории с французской выпечкой. Оформление кондитерских также помогает аудитории сформировать образ компании: светлые тона, минимализм в оформлении напоминают французскую булочную или кондитерскую. Меню заведения включает в себя французские булочные изделия (например бриошь, эскарго, круассан, профитроль), что также несет в себе культурный код Франции.

Схожим образом аудитория расшифровывает символ в названии кафе «Chef Simit», предлагающее блюда и десерты из Турции. Симит – хлебобулочное изделие типа бублика, распространенное в Турции и других странах Ближнего Востока. В названии также присутствует слово *chef* ‘шеф-повар’, которое в сочетании со словом *simit* помогает покупателям понять, что главным поваром в заведении является турецкий шеф-повар. В меню заведения предлагаются многие позиции турецкой кухни: пахлава, тава кавурма, кёфте, чай, который подается в традиционных турецких стаканах, что выстраивает образ заведения турецкой кухни.

Ресторан итальянской кухни «Dialoghi» в названии содержит символ итальянской культуры, т. к. название написано на итальянском языке. Заведение предлагает блюда средиземноморской кухни, а также национальные итальянские блюда: пасту, ризотто, пичи, ньокки, равиоли, пиццу.

Названия заведений восточной кухни часто написаны кириллицей для понимания и расшифровки их символов потребителями. Например, бистро азиатской кухни «Панда Экспресс» несет в себе символ китайской культуры. Панда – национальный символ Китая, а слово *экспресс* помогает аудитории расшифровать тип заведения – столовая типа бистро. Заведение не оформлено согласно правилам китайской культуры, однако в меню представлено множество позиций китайской кухни: лапша, рис, китайские пельмени, мясные блюда. Названия блюд дублируются и на китайском языке, что еще раз помогает «расшифровать» специфику заведения.

Ресторан японской кухни «Сакагучи» в своем названии также использует кириллицу для удобного прочтения, однако данное название информирует внешнюю аудиторию о культуре и кухне, блюда которой будут представлены в меню. Этот ресторан символизирует японскую культуру не только благодаря своему названию и меню, но и интерьеру: в заведении, как часто бывает в Японии, всего несколько низких столиков и пуфики, клиенты прежде, чем сесть за стол, снимают обувь, а блюда готовит японский шеф-повар.

Стоит отметить, что все «намеки» на конкретные страны и культуры, используемые в корпоративном медиадискурсе, не являются стремлением создать полную иллюзию аутентичности. Это адаптация представления местной аудитории о культуре этих стран, в определенном смысле символизм, который создает определенные мифологические образы.

Е. В. Шилей

ПРЯМАЯ РАССЫЛКА КАК ИНСТРУМЕНТ ВНЕШНЕЙ КОММУНИКАЦИИ УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ

Количество учреждений, предлагающих образовательные услуги, растет с каждым годом. Следовательно, эта сфера становится все более конкурентной, по форме деятельности сближаясь с бизнес-сообществом. Учебные заведения прибегают к разнообразным способам для того, чтобы отделиться от конкурентов, привлечь внимание целевой аудитории и увеличить количество клиентов. Одним из эффективных инструментов коммуникации с внешней целевой аудиторией, который используют учреждения образования, является прямая электронная рассылка, или direct-mail, сущность которой будет проанализирована ниже.

Direct-mail как форма прямого маркетинга доказала свою эффективность в коммерческом секторе, что способствовало ее широкому внедрению в сегмент образовательных услуг. Прямые электронные рассылки позволяют создавать и актуализировать базы данных имеющихся и потенциальных клиентов. В случае учреждений образования речь идет о студентах, слушателях курсов, участниках образовательных программ. Кроме того, direct-mail позволяет проводить анализ конъюнктуры рынка образовательных услуг, например, методом анкетирования выявлять спрос на предлагаемые специальности.

Преимуществами прямой рассылки являются невысокая стоимость передачи сообщений, возможность получения быстрой обратной связи, отсутствие географических и временных ограничений. Ко всему прочему, это эффективный инструмент позиционирования образовательного учреждения и создания положительного имиджа.

Тем не менее при значительных преимуществах у direct-mail есть ряд особенностей, незнание или игнорирование которых может привести к снижению эффективности. Во-первых, формирование базы электронных адресов потенциальных потребителей образовательных услуг должно быть добровольным. Это означает, что все участники базы данных дают согласие на получение сообщений. В противном случае рассылка будет восприниматься как спам, она не поспособствует формированию положительного имиджа организации, а, наоборот, навредит ему. Во-вторых, быстрота рассылки и получения обратной связи ведет к тому, что также скоро о письме можно

забыть, проигнорировать или просто удалить его. Здесь необходимо учитывать, насколько целевой является база данных образовательного учреждения и насколько полезно содержание самого письма.

Материалом для исследования direct-mail учреждения образования послужила рассылка университета Georgetown. В частности, речь идет о последипломном образовании и программах, которые предлагает этот университет для повышения квалификации. Анализ структуры и содержания сообщений позволил выделить ряд особенностей рассматриваемого инструмента.

Первое, что привлекает внимание при анализе, – временные характеристики. Сообщения приходят раз в неделю, иногда раз в две недели по средам. Исследования в области связей с общественностью показывают, что среда является наиболее удачным днем для отправления рекламных сообщений. Этот день является пиком трудовой активности, поэтому существует наибольшая вероятность того, что письмо будет прочитано.

Далее была проанализирована структура сообщений. Письма являются примером креализованного текста, содержащего изобразительный и текстовый элементы. Тематическое изображение, которое соответствует теме письма, предшествует тексту. Текст письма начинается с личного обращения к адресату по имени, за которым следует основная часть, в которой в общих чертах раскрывается тема письма, и заканчивается активной ссылкой в виде кнопки для перехода на сайт университета. Эта структура является типовой для всех писем. Обращение к получателю по имени реализует идею индивидуального подхода к каждому клиенту и формирует у него образ собственной избранности. Активная ссылка в конце письма позволяет провести количественный анализ эффективности инструмента и подсчитать, сколько человек перешли по ссылке, сколько затем зарегистрировались на программу. Кроме того, текст письма обрамляет рамка в корпоративном цвете университета Georgetown с размещенным на ней логотипом.

Осуществлялся анализ и содержания писем. Коммуникативная интенция отправителя позволяет разделить сообщения на три группы. В первую очередь следует выделить письма, целью которых является информирование целевой аудитории. Таких писем присылается подавляющее большинство. Они содержат информацию о существующих грантах, стипендиях, сроках регистрации на курсы и датах начала обучения, расположении корпусов университета. Письма этого типа также содержат информацию об уникальном товарном предложении университета, т. е. о тех уникальных особенностях, которые отличают конкурентный университет от других университетов, предлагающих схожие образовательные услуги. Переходя по активной ссылке, адресат получает более подробную текстовую информацию или видеотуры по территории университета. Следующая группа писем направлена на предоставление какого-либо обучающего или полезного для аудитории контента. Это могут быть инструкции по написанию рекомендательных писем, советы по подготовке необходимых документов,

различные чек-листы. Наконец, университет отправляет письма развлекательного характера. Количественно такие письма составляют наименьшую группу. Одно из последних сообщений содержало информацию о талисмане университета Georgetown – бульдоге по имени Джек. В тексте письма рассказывается об истории возникновения питомца, его предпочтениях, а при переходе по ссылке читатель перенаправляется на аккаунт Джека в социальной сети Инстаграм.

Коммуникация университета Georgetown с внешней целевой аудиторией посредством прямой рассылки является примером удачного использования этого инструмента для увеличения количества слушателей программ и формирования положительного образа учреждения образования.

Е. М. Яркова

О ПРОЕКТЕ «KEP ITALY»: ОПЫТ НЕУДАЧНОГО МАРКЕТИНГА

В маркетинговой сфере проект «KEP Italy» можно классифицировать как уникальное торговое предложение, которому всегда сопутствует разносторонняя PR-кампания. Так, по географии распространения данный проект представляет собой международную PR-кампанию; по сфере воздействия – это бизнес-PR, когда продвигают бренд или продукт; по субъекту – это PR-кампания территории; в плане содержания – это событийная PR-кампания, поскольку ее основными инструментами являются мероприятия и события. В современном мире PR-кампании используют не только для продвижения личностей и игроков рынка, но и социальных объектов и территорий. В качестве примера можно привести продвижение озера Байкал как объекта внутреннего туризма для россиян (https://skillbox.ru/media/marketing/glavnoe-o-prkampaniyakh).

В настоящее время, когда в Беларуси введен безвизовый режим, и иностранные граждане могут беспрепятственно посещать наше государство, существует необходимость создания благоприятного имиджа туристических направлений с целью увеличения потока туристов, раскрытия потенциала как уже разрекламированных, так и малоизвестных мест отдыха. Однако на осуществление подобных проектов часто недостаточно средств, в связи с чем прослеживается тенденция к привлечению не только регионального капитала, но и создания совместных межгосударственных предприятий. Одним из таких проектов был «KEP Italy» (Know-How Exchange Project: Italy), информация о котором поступила в НАН Беларуси от Министерства иностранных дел в 2016 году. Начало работы над проектом планировалось в 2018 году, окончание было намечено на 2019 год. Белорусская сторона сформулировала цели и задачи проекта, была создана рабочая группа.

Целью проекта являлось повышение эффективности управления природоохранной, хозяйственной и туристической деятельностью в аспекте устойчивого регионального развития в белорусском Национальном парке

«Нарочанский», через внедрение инноваций в области проектного тренинга и стратегического консалтинга итальянской компании «Sciaky Europe Srl», а также геоинформационных технологий НАН Беларуси.

Итальянская компания «Sciaky Europe» поддерживает компании в достижении их целей по росту и развитию, сдерживанию или консолидации. Достижение поставленных задач осуществляется с помощью двух шагов: первой целью является улучшение структуры и производственных процессов, будь то фактический продукт или оказание услуг, особенно анализ бизнес-данных; вторая цель – развитие знаний, навыков и потенциала вовлеченных человеческих ресурсов в инновационном ключе, повышение производительности и организаторской эффективности. Подразделение «Sciaky Europe» посвятило много профессиональных усилий сектору ресторанного и гостиничного бизнеса, накопило 15-летний опыт, что сделало эту область основным направлением специализации фирмы.

С белоруской стороны партнерами проекта были названы Национальный парк «Нарочанский» (получатель ноу-хау), а также ряд институтов НАН Беларуси. Предполагалось, что реализация данного проекта позволит удовлетворить потребности в развитии региона Национального парка «Нарочанский» и Lago Maggiore (Италия).

Среди **проблем развития** природоохранных территорий в Беларуси, включая Национальный парк «Нарочанский», решению которых мог способствовать данный проект, были следующие: невысокое качество и слабое разнообразие туристических услуг на природоохранной территории; недостаток развития сопутствующего ресторанного и гостиничного бизнеса; нереализованный экспортный потенциал курортной зоны Национального парка «Нарочанский». **Полезными шагами** выступали: необходимость улучшения туристической инфраструктуры Национального парка «Нарочанский» и предоставление услуг с использованием новых подходов на основе информационных технологий, с учетом требований природоохранного законодательства. Была подчеркнута и необходимость в исследованиях и разработке научно-методических подходов, направленных на уменьшение противоречий между рекреацией, хозяйственной деятельностью и охраной природы.

От итальянской стороны требовалось следующее: а) адаптация программ проведения проектного тренинга для специалистов в области туризма, ресторанного и гостиничного бизнеса для условий Национального парка «Нарочанский»; б) проведение мастер-класса (семинара) для экспертов по практическому освоению ноу-хау (программ обучения) итальянской кампании «Sciaky Europe Srl» в области проектного тренинга и стратегического консалтинга; с) передача ноу-хау (программы) с целью проведения проектного тренинга для специалистов в области туризма, ресторанного и гостиничного бизнеса. Одним из итогов работы должно было стать создание демонстрационной модели и методических рекомендаций по использованию геоинформационных систем и технологий в области продвижения туристических продуктов природоохранных территорий и устойчивого управления их биоразнообразием; разработка единого туристического маршрута Lago

Maggiore, Италия – Нарочь, Беларусь, включая разработку web-приложения с туристическим маршрутом проектных территорий. Это обеспечит доступ туристов к информации о туристическом потенциале данных регионов в любом уголке земного шара, что позволит привлечь их на эти территории.

Следует отметить, что национальный парк «Нарочанский» имеет множество разноплановых направлений хозяйственной деятельности (охрана природы, туризм, лесное хозяйство, сельское хозяйство, охота, рыболовство). В связи с этим парку приходится обеспечивать взаимодействие всех этих направлений. Между тем, отмечается недостаток компетенций у руководителей хозяйствующих субъектов природоохранных территорий по организации партнерского взаимодействия и новым методам управления на основе проектных подходов с применением информационных технологий, а также отсутствие заинтересованности местных органов власти в распространении проектных подходов, ИТ и кластерной модели управления на другие территории природоохранного региона. Были зафиксированы невысокие туристические потоки отдыхающих для увеличения доходности местного населения от сферы туризма. Однако отмечалось, что реализация проекта и обеспечение устойчивости его результатов возможны при существующем законодательстве в Беларуси. Руководящие органы республики заинтересованы в создании инновационного механизма по эффективному управлению природоохранных территорий на локальном уровне.

С учетом перечисленных трудностей специалистам по связям с общественностью потребовалось бы интенсивное продвижение потенциала и туристических услуг на пилотной территории через СМИ, портал природоохранной территории и другие информационные туристические ресурсы. В рамках проекта предусматривались мероприятия по представлению и изучению современных подходов к управлению природоохранных территорий на основе современных ИТ, что позволило бы в том числе усовершенствовать и расширить экспортные возможности курортной зоны Нарочанского региона посредством эффективного продвижения туристических продуктов и услуг в сети Интернет.

Несмотря на значимость данного проекта, ему не суждено было осуществиться ввиду недостаточной заинтересованности итальянской стороны. Вероятно, итальянская компания была не готова сотрудничать с регионом, в котором нет достаточного взаимодействия между субъектами хозяйствования на местах (предполагается и взаимодействие с природоохранными объектами, т. е. с учетом законодательства о природопользовании). Нельзя не упомянуть и недостаточно развитую инфраструктуру Мядельского района; значительную удаленность потенциальных партнеров (Беларусь и Италия) друг от друга (это противоречит условиям уникального торгового предложения). Отрицательную роль в привлечении партнеров сыграла и разноплановость предполагаемого проектного тренинга (основное направление итальянской компании – сектор ресторанного и гостиничного бизнеса, что делает эту область основным направлением специализации фирмы).

Круглый стол
«ИТАЛЬЯНИСТИКА: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ»

Г. В. Ивашень

ЛИНГВОКУЛЬТУРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ЛИТЕРАТУРНЫХ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ И БИБЛЕИЗМОВ ИТАЛЬЯНСКОГО ЯЗЫКА

Фразеологическая картина мира – это образная система особых языковых единиц, передающих особенности национального мировидения. Библейская фразеология является частью фразеологической картины мира, она отражает особенности мировоззрения, привнесенные в картину мира христианством.

Библейские фразеологизмы (БФ) итальянского языка представляют особый интерес с точки зрения изучения их лингвокультурного аспекта функционирования, т. к. данные единицы отражают опыт познания мира итальянским народом, его историю и культуру.

Большинство БФ итальянского языка являются первичными, т. е. непосредственно отражают библейский сюжет, но встречаются и вторичные БФ, которые лишь отдаленно и ассоциативно связываются с текстом Библии (*essere dalla costola di Adamo* ‘быть представителем знатного рода’).

С точки зрения соотнесенности с текстом Библии среди БФ итальянского языка выделяются цитатные БФ, представляющие элемент текста Библии (*pietra dello scandalo* ‘камень преткновения’), и ситуативные БФ, которые лишь резюмируют библейский сюжет или ситуацию (*bacio di Giuda* ‘поцелуй Иуды’).

Уже в самом тексте Библии можно обнаружить существование как прямых, так и переносных значений. Выражения, которые употреблялись в Библии в прямом значении, а затем были переосмыслены, рассматриваются как переосмысленные БФ (*trenta denari* ‘тридцать сребреников’), а те выражения, которые несли метафорическую нагрузку уже в тексте Библии, рассматриваются как образные БФ (*gettare le perle ai porci* ‘метать бисер перед свиньями’). Существует третья категория – двойственные БФ, совмещающие в себе как прямое, так и переносное значение (*lavarsi le mani* ‘умыть руки’).

БФ итальянского языка реализуются во множестве семантических полей, на основе чего было выделено несколько тематических групп БФ: с номинацией лиц, событий, природных объектов и явлений, географических объектов, с компонентом-зоонимом и с компонентом-фитонимом. Самой многочисленной является группа БФ с номинацией лиц, что объясняется прецедентностью имен библейских персонажей, которые стали именами-символами в современном итальянском языке (*Giuda* ‘Иуда’, *Gesù Cristo* ‘Иисус Христос’, *Ponzio Pilato* ‘Понтий Пилат’, *Matusalemme* ‘Мафусаил’).

Итальянские БФ описывают разнообразные фрагменты мира, формируя характерную для итальянского языка совокупность семантических полей, анализ которых позволяет выделить 3 основных тематических блока БФ: «Человек», «Человек и общество» и «Мировосприятие».

Тематический блок БФ «Человек» раскрывает способы репрезентации следующих антропометрических показателей: *внешний вид* (*sembrare Lazzaro risuscitato* ‘букв.: казаться воскресшим Лазарем’, т. е. быть худым, бледным), *возраст* (*essere un Matusalemme* ‘быть Мафусаилом’, т. е. долгожителем), *черты характера и личностные качества* (*fare il buon samaritano* ‘быть добрым самаритянином’, *servitore di due padroni* ‘слуга двух господ’), *эмоциональное состояние* (*salire al terzo (settimo) cielo* ‘быть на третьем (седьмом) небе от счастья’), *деятельность* (*sudare sette camicie* ‘работать до седьмого пота’).

Отметим, что тематический блок БФ «Человек и общество» включает в себя выражения, отражающие человека с точки зрения его социально обусловленных качеств, поступков и отношений. Подобные БФ дают оценку поведению в обществе и взаимоотношениям между людьми (*porgere l’altra guancia* ‘подставить другую щеку’, *guardare la paglia e non vedere la trave* ‘в чужом глазу соломину видеть, а в своем бревна не замечать’), а также выражают моральные принципы, назидания, предостережения (*chi semina vento raccoglie tempesta* ‘кто сеет ветер, пожнет бурю’).

Тематический блок БФ «Мировосприятие» представляет фрагмент итальянской фразеологической картины мира, отражающий мировоззрение человека: качества и свойства предметов и явлений (*manna celeste* ‘манна небесная’), философские концепты (*l’alfa e l’omega* ‘альфа и омега’), а также метафизическую картину мира (*da Adamo in qua* ‘от Адама, испокон веку’).

БФ являются яркими прецедентными феноменами, за которыми стоит уникальная система ассоциаций, вызываемых в сознании носителей языка. Отсылка к прецедентным феноменам имеет прагматическую направленность, выявляя цели, мотивы, ситуационные интенции языковой личности. Таким образом, в языке массовых коммуникаций БФ в качестве прецедентных феноменов могут выполнять разнообразные функции: *функцию оценки, моделирующую функцию, прагматическую, эстетическую, парольную эвфемистическую*, а также *людическую* (т. е. функцию языковой игры: *non si vive di solo pane, ci sono anche le brioches* ‘не хлебом единым жив человек, ведь есть еще и булочки’).

БФ, являясь прецедентными феноменами, выступают как средство речевого воздействия и широко используются в языке СМИ. В дискурсе языковой личности БФ выполняют сразу несколько функций: номинации, аргументации и самопрезентации.

Функционируя в современном итальянском языке, БФ приобретают новые смыслы и смысловые оттенки благодаря своей способности к символическому переосмыслению.

А. А. Иващенко

ПСИХОЛОГО-ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ГРАММАТИЧЕСКОГО МЕХАНИЗМА ОФОРМЛЕНИЯ РЕЧЕВОГО ВЫСКАЗЫВАНИЯ

Операция воспроизведения речевого высказывания основана на работе долговременной памяти и имеет своей целью автоматизацию порядка следования элементов в образце.

В практике обучения формирование грамматических механизмов выбора и конструирования находит выражение в формировании и совершенствовании грамматических навыков, которые в соответствии с выделением активной и рецептивной грамматики подразделяются на продуктивные грамматические навыки и рецептивные грамматические навыки.

Грамматические навыки являются компонентами разных видов речевой деятельности и отличаются друг от друга настолько, насколько различны сами эти виды речевой коммуникации. Поэтому определим сначала основные виды продуктивных грамматических навыков.

Под *продуктивным грамматическим навыком* говорения понимается стабильно правильное и автоматизированное, коммуникативно-мотивированное использование грамматических явлений в устной и письменной речи. Такое владение грамматическими средствами языка основывается на речевых динамических стереотипах формы в единстве с их значением, «звучания и значения». Основными качествами грамматического навыка говорения, таким образом, являются автоматизированность и целостность в выполнении грамматических операций, единство формы и значений, ситуативная и коммуникативная обусловленность его функционирования.

Грамматические навыки, обеспечивающие правильное и автоматизированное формообразование и формоупотребление слов в устной речи на данном языке, можно назвать речевыми морфологическими навыками.

Речевые грамматические навыки, обеспечивающие стабильно правильное и автоматизированное расположение слов (порядок слов) во всех типах предложений в устной речи, в соответствии с языковыми направлениями, можно определить как синтаксические речевые навыки, т. е. навыки владения основными синтаксическими схемами (стереотипами) предложений.

Морфологические и синтаксические речевые навыки письменной речи при совершенном владении языком имеют те же механизмы, что и устно-речевые навыки, с тем, однако, добавлением, которое обусловлено письменной формой речи, т. е. графическими и орфографическими навыками.

Под *рецептивными грамматическими навыками* подразумеваются автоматизированные действия по узнаванию и пониманию грамматической информации (морфологических форм и синтаксических конструкций) в письменном и устном тексте. Поскольку рецепция устного и письменного текста может иметь место как при активном, так и при пассивном знании

языкового материала, рецептивные грамматические навыки следует классифицировать на рецептивно-активные и рецептивно-пассивные грамматические навыки чтения и аудирования. С учетом вышеизложенного следует, что термин *рецептивные навыки* нельзя отождествлять только с термином *пассивные навыки*, они могут быть и рецептивно-активными (при чтении и слушании текста, материалом которого обучающиеся владеют активно).

Рецептивно-активные грамматические навыки аудирования базируются на речевых автоматизированных связях слухо-речемоторных образов грамматических явлений и их значений. Рецептивно-активные грамматические навыки чтения основываются на связях зрительно-графических и речемоторных образов этих явлений с их значениями. Эти связи проявляются в автоматизированности процесса восприятия и беспереводности (непосредственности) понимания читаемого (аудируемого) текста и грамматической информации, содержащейся в нем, обусловливаемого уровнем развития индивидуально-речевого опыта в данных рецептивных видах речевой деятельности, т. е. опыта в чтении и аудировании.

Степень совершенства индивидуально-речевого опыта выражается в наличии прочных и развитых слухо-речемоторных и зрительных образов с их значением в долговременной речевой памяти человека.

Наряду с активно-рецептивными речевыми грамматическими навыками у обучающихся должны быть сформированы также пассивно-рецептивные навыки (в рамках пассивно усваиваемого грамматического материала). К таким навыкам относятся:

– навыки узнавания и понимания грамматических явлений в тексте на основе имеющихся в зрительной памяти образов, созданных в процессе формирования и развития читательского опыта;

– дискурсивно-операционные языковые грамматические навыки анализа (аналитического декодирования) грамматической информации текста.

Грамматический навык есть синтезированное действие по выбору модели, адекватной речевой задаче в данной ситуации, и правильному оформлению речевой единицы любого уровня, совершаемое в навыковых параметрах и служащее одним из условий выполнения речевой деятельности.

Выбор говорящим какой-то конкретной модели зависит уже от конкретных условий: личности собеседника, отношений с ним, настроения, его и своей культуры и т. п. Выбор модели можно назвать функциональной стороной навыка. В отличие от нее есть и формальная сторона – оформление. От нее зависит правильность с точки зрения данного языка и скорость говорения. Та сторона (оформление) теснейшим образом связана с обеими операциями лексического навыка, вызовом слова и сочетанием, более того, оформление основанное на них, зависит от их уровня. Поэтому формировать грамматический навык можно лишь на основе тех лексических единиц, которыми обучающийся владеет достаточно свободно.

Характеристика грамматических навыков была бы неполной без упоминания *языковых грамматических навыков*, под которыми понимаются

дискурсивно-аналитические навыки оперирования грамматическим материалом (навыки словоизменения и словорасположения), формируемые и осуществляемые на основе грамматических знаний в процессе выполнения языковых упражнений.

Как и одноименные речевые грамматические навыки, они могут быть рецептивными (при опознании грамматических явлений в письменном и устном тексте), а также продуктивными и использоваться в основном в письменной речи, реже в говорении, как фоновый компонент.

Для языкового грамматического навыка характерными являются дискурсивность, некоммуникативность, неситуативность его функционирования. Этот навык можно отнести к навыкам, которые в психологической литературе получили название «умственных», «интеллектуальных».

В советской методической литературе долгое время языковые навыки отождествлялись с речевыми. Впервые термин *речевой навык* был введен в широкое употребление Б.В. Беляевым, который не пользовался термином *языковой навык*.

Необходимость формирования языкового навыка объясняется рядом причин, среди которых следует назвать следующие. Во-первых, языковые навыки могут выступать в качестве «запасных» в случае отказа речевого грамматического навыка (при забывании, при деавтоматизации, при сбоях в речи, выражающихся в грамматических ошибках) или его недостаточной автоматизированности. Во-вторых, языковой навык входит в состав механизма, контролирующего правильность выполнения речевого действия самим говорящим, и при его ошибочном выполнении обеспечивает исправление ошибки. В-третьих, параллельные формы языковых и речевых грамматических навыков предоставляют сознательную ориентировочную основу для создания речевых навыков.

М. А. Набатова

СЕМАНТИЧЕСКАЯ СОЧЕТАЕМОСТЬ АНГЛИЙСКИХ И ИТАЛЬЯНСКИХ ГЛАГОЛОВ ЦВЕТОВОГО ОБОЗНАЧЕНИЯ
(на примере интранзитивной модели)

В настоящее время задачи, связанные с исследованием семантики слова и его сочетаемости, рассматриваются в рамках комбинаторной семасиологии. Как отмечает М. В. Влавацкая, комплексное рассмотрение значения слова и его сочетательных особенностей способствует детальному исследованию природы сочетаемости лексических единиц, ограничений на сочетаемость, функций сочетаемости, следовательно, и дальнейшему становлению комбинаторной семасиологии как науки.

Одним из центральных понятий теории сочетаемости слов является понятие валентности, т. е. способности слова присоединять к себе другие

слова и таким образом заполнять «пустые места» в значении слова. Как подчеркивает М. В. Влавацкая, валентность представляет собой языковой аспект синтагматики, или потенциальную сочетаемость лексических единиц. Это возможность соединения единиц языка в речи, заложенная в его системе. Как отмечает автор статьи, на речевом уровне проявляет себя сочетаемость, т. е. реализация валентности слова. Одним из типов сочетаемости является семантическая сочетаемость, т. е. способность слова синтаксически связываться с любой лексической единицей, в значение которой входит определенный семантический признак.

Данное исследование посвящено анализу семантической сочетаемости английских и итальянских цветовых глаголов. С этой целью из английских и итальянских корпусов текстов, а именно British National Corpus, Corpus of Contemporary American English и PAISÀ, были отобраны контексты с отадъективными глаголами цветового обозначения. Всего методом поиска по ключевому слову было отобрано 670 контекстов с английскими глаголами и 705 контекстов с итальянскими глаголами.

В данном исследовании нас интересовала именно семантическая сочетаемость отадъективных глаголов цветового обозначения, что и предопределило алгоритм анализа. Прежде всего в обоих языках мы отобрали контексты с исследуемыми единицами, которые, в зависимости от переходности / непереходности входящих в них цветовых глаголов, были отнесены либо к группе контекстов, следующих интранзитивной модели, либо к группе контекстов, следующих транзитивной модели. Далее нами была проанализирована поверхностная (синтаксическая) структура предложений, при этом особое внимание было уделено непереходности (интранзитивности) глагола. На следующем этапе мы рассмотрели денотативную (референтную) сторону предложений, а именно лексико-семантические классы, к которым относится именное окружение предиката, что позволило в обобщенном виде представить модели семантической сочетаемости отадъективных глаголов цветового обозначения в английском и итальянском языках.

Интранзитивная модель цветовых глаголов английского языка реализуется в том случае, если в роли сказуемого выступает глагол в активном залоге, а позиция подлежащего заполняется следующими классами слов:

1) одушевленными именами существительными (в т. ч. личными местоимениями, указывающими на них):

Richard ***would redden*** *suddenly, for no apparent reason*;

2) неодушевленными именами существительными. К данной подгруппе относятся такие классы имен, как:

а) части тела человека:

He apologized, then, his face ***purpled*** *by rage and shame*;

б) технические средства:

Then the display ***greened***;

в) продукты питания:

Stir in the beef and red pepper and continue to fry until the meat ***has browned***;

г) объекты живой природы:

After months at sea, the ducks ***had whitened*** *and the beavers* ***had yellowed***;

д) объекты неживой природы:

The partially clouded sky above ***purpled*** *and* ***blackened***;

е) материалы:

He put the helmet on the top, watching the leather ***blacken***;

ж) предметы гардероба:

It [bamboo hat] has ***yellowed****, turned brown, and finally become black*.

Интранзитивная модель цветовых глаголов итальянского языка также реализуется в том случае, если в роли сказуемого выступает глагол в активном залоге, а позиция подлежащего заполняется следующими классами слов:

1) одушевленными именами существительными:

Le mamme invecchiano, i figli ***imbiancano*** *e i padri perdono i capelli*;

2) неодушевленными именами существительными. В роли подлежащего в данной подгруппе могут выступать следующие классы слов:

а) части тела человека:

Misteriosamente però la pelle del suo viso col tempo non appassisce, i capelli ***non imbiancano****, per Dorian il gli anni non passano mai*;

б) объекты живой и неживой природы (в т. ч. ее составные части):

La pianta era come sfinita per quell' impetuoso sforzo di crescita e ad una ad una lasciò cadere le sue foglie che ***ingiallivano***;

в) явления природы:

La primavera barese ***ingrigisce*** *in uno squallido autunno inerte*;

г) вещества и металлы:

L'argentite è molto malleabile e ***annerisce*** *più facilmnente della galeba*;

д) продукты питания:

Pulisci i funghi champignon rapidamente, poi tagliali a lamelle e irrorali con qualche goccia di limone perché ***non anneriscano***.

В отдельную подгруппу интранзитивных моделей мы отнесли конструкции с возвратными глаголами. Подлежащее в подобных конструкциях выражено в основном неодушевленными именами существительными, называющими следующих референтов:

а) место:

Puntualmente all'apparire della stagione invernale la città ***s'imbianca*** *ma la neve non è persistente e in genere dopo 4–5 giorni si scioglie*;

б) технические средства:

Le afferra e, dopo averle guardate, salta in aria e le conficca per terra, distruggendo tutto grazie ai suoi poteri: lo schermo ***si imbianca*** *di nuovo e la musica cessa*;

в) химические элементы:

Il radio metallico puro è di colore bianco brillante, ma ***si annerisce*** *se esposto all'aria, probabilmente per formazione di nitruro*;

г) явления природы:

Subito dopo tutto il sole ***si annerisce***;

д) части тела человека:

Il loro volto ***si annerisce*** *per il fumo del tempio*;

е) абстрактные понятия:

Perché farlo ora che la sua vena creativa ***si è rinverdita*** *con la riscoperta del noir e i fasti di Match Point?*

В отдельную подгруппу мы распределили предложения, в которых в роли подлежащего выступает местоимение *esso* ‘он, она, оно’. Данное местоимение может заменять как одушевленные, так и неодушевленные имена существительные.

Esso vive delle nostre energie, prospera e ***verdeggia*** *mentre noi ci consumiamo davanti ai pc.*

Таким образом, анализ линейных отношений английских и итальянских цветовых предикатов с именными компонентами предложения выявил сходные интранзитивные модели семантической сочетаемости при реализации таких глаголов в письменной речи, а также позволил определить уникальные модели сочетаемости итальянских отадъективных глаголов цветового обозначения.

М. В. Потапова

ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКИЙ АСПЕКТ В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

В современном мире глобализации и новых технологий большое значение приобретают знание и понимание других культур. Овладение иностранным языком тесно связано с приобщением к иноязычной культуре. Каждому языку присущи национально-культурные особенности, обусловленные жизнью и развитием определенного общества. Эти особенности могут включать в себя традиции, обычаи, социальные нормы, религию, искусство, литературу, музыку и многое другое.

Лингвострановедческий аспект в преподавании иностранного языка является неотъемлемым компонентом, который позволяет студентам не только учить язык, но и понимать культурный контекст, в котором этот язык используется. Кроме того, лингвострановедение помогает студентам расширить свой кругозор и понимание мира, повысить культурный уровень, развить навыки критического мышления, анализа и интерпретации информации. Знание культурных особенностей и норм поведения дает возможность успешно общаться с представителями других культур и находить общий язык в различных ситуациях. При этом изучение иных лингвокультур помогает лучше понимать собственную культуру.

Систематическая работа по реализации лингвострановедческого аспекта на занятиях создает положительную мотивацию при усвоении языковых средств и при приобретении культуроведческой информации с помощью и на основе этих средств. Сегодня существует много возможностей для зна-

комства с лингвострановедческими реалиями. Это материалы аудирования, чтения, видеоматериалы, фильмы, мультимедийные презентации, содержащие информацию об иноязычной культуре.

Одним из главных способов является художественный текст. Как правило, в таком тексте отображается более полная информация о стране, замечательно представлен национальный и исторический колорит. Социокультурный уклад определенной национальной общности имеет особенности, которые отличают его от других национальных укладов. Эта самобытность отражается в лексике и составляет фоновую информацию, позволяющую глубже проникнуть в иноязычную культуру, проанализировать и сравнить ее со своей.

Кроме литературных произведений, важным источником информации о культуре являются видеоматериалы. Высокий уровень технического оснащения учебного процесса дает возможность получать самую актуальную культурно-страноведческую информацию благодаря фильмам, телепередачам, новостным и образовательным каналам, иностранным сайтам. Видеоматериалы позволяют не только понять особенности менталитета и поведения людей, но и увидеть различные паралингвистические средства общения, в частности мимику и жесты, дистанцию между собеседниками, их местоположение во время коммуникации. Такими коммуникативными движениями носители языка могут дополнять и даже заменять речевые действия. Наглядная презентация речевой ситуации позволяет студентам лучше понимать диалекты, специфические черты регионального акцента, особенности произношения представителей разных общественных слоев и социальных групп. Актуальные и правильно подобранные видеоматериалы способствуют созданию реальной языковой коммуникации, когда студенты вступают в дискуссию друг с другом, сравнивают и анализируют различные культуры и их влияние на язык. Это содействует развитию межкультурной компетенции и пониманию многообразия культурного наследия.

Мультимедийные презентации также очень полезны при изучении различных аспектов культуры, т. к. они могут содержать фотографии, видео, аудиофайлы, графики и другие элементы, которые помогают студентам визуализировать информацию и делать ее более понятной. Кроме того, презентации могут стимулировать обсуждения и дискуссии в аудитории, что помогает студентам развивать навыки коммуникации и сотрудничества.

Другим эффективным методом исследования культур является создание проектов. В основу данного метода положена идея о направленности учебно-познавательной деятельности на результат, который достигается благодаря решению значимой, интересной и актуальной для студента проблемы. Важно не только дать информацию о культуре, традициях, истории и географии страны, но и организовать поисковую деятельность студентов на основе материала, представляющего иноязычную культуру. Метод проекта развивает у студентов умение работать в команде, генерировать идеи, критически анализировать культурно-исторические, политические, социально-экономические реалии стран, дискутировать.

В процессе обучения стоит использовать не только пару методов, но и идти в ногу со временем и применять новые материалы и способы. Например, можно использовать приложения для изучения языка, онлайн-игры, квизы, видеоуроки и т. д. Использование интерактивных технологий и онлайн-ресурсов может значительно облегчить процесс обучения и сделать его более интересным и увлекательным для студентов. Важно также учитывать индивидуальные особенности каждого студента и адаптировать методы обучения под его потребности и уровень знаний.

В целом, использование лингвострановедческого аспекта в обучении иностранным языкам помогает студентам не только развивать языковые навыки, лучше понимать культуру и обычаи стран, где применяется изучаемый язык, но и становиться более толерантными, открытыми и успешными людьми в условиях глобализации и международного взаимодействия.

М. Н. Романкевич

ИСТОРИКО-КУЛЬТУРНЫЙ КОНТЕКСТ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ИТАЛЬЯНСКОГО И ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКОВ

С учетом того факта, что наиболее распространенными критериями изучения заимствованной лексики являются хронологический и семантический / тематический, мы тем не менее остановимся на последнем, поскольку анализ с такого ракурса позволит выявить то, какие элементы в пределах одного уровня оказываются более способными к проникновению в чужой язык и почему.

Франко-итальянские языковые контакты определены исторически и территориально: в частности, итальянизмы связаны с французскими военными кампаниями в Италии (с 1494 по 1558 г.), влиянием итальянской культуры в XVI в.; галлицизмы активно проникали в итальянский язык в XIX в. и др. Ursula Reutner в своей статье «Les emprunts récents de l'italien au français» выявляет широко известные исторические факты, послужившие причиной массового наплыва итальянизмов во французский язык: *Un des points culminants dans l'histoire des rapports franco-italiens fut sans aucun doute le mariage de Henry II avec Catherine de Médicis, en 1533, un mariage qui italianisa la cour par l'arrivée de nombreux Italiens*. Одним из ярких моментов в истории франко-итальянских отношений был, несомненно, брак Генриха II с Екатериной Медичи в 1533 году, брак, который итальянизировал двор с прибытием многих итальянцев. Причем интересно, что отношение к словам итальянского происхождения менялось со временем: если в начале XVI в. энтузиазм к итальянской культуре, Ренессансу передавался как *une véritable italophilie* 'настоящая любовь к итальянскому', то во второй половине XVI в. данное явление характеризуется как *italomanie* (selon Wartburg, à partir de 1560) и даже как *une sorte d'italophobie*. Заимствования отмечаются во многих сферах, особенно в области культуры, литературы, военного дела

(*balcon, façade, sonnet, madrigal, attaquer, campagne, sentinelle* и др.). В целом XVI век во Франции объединяет в себе ту совокупность условий, которые, по мнению Л. М. Скрелиной, «способствует наиболее яркому проявлению таких свойств словаря, как его подвижность и открытость экстралингвистическим явлениям» (Л. М. Скрелина, 1977). Подобного рода любовь к французскому можно отметить в Италии с середины XVII в., когда двор Людовика XIV «светил» для всей Европы (*parrucchiere, rendez-vous, buffet, moda, stoffa, cravatta, toilette* и др.) и XVIII в. Как и во Франции засилье галлицизмов вызвало неприятие в итальянском обществе: *éveil d'un amour-propre linguistique*.

Вместе с тем, констатируя тесные франко-итальянские связи, которые в языковом плане проявились в том числе в обоюдном обогащении словарного состава, в настоящее время доля такого рода заимствований мала, ввиду огромного количества англицизмов в двух языках. Так, в 1980 г. было отмечено 75 слов французского происхождения, вошедших в итальянский язык (dans le Zingarelli) (всего слова французского происхождения составляют почти 4 % от лексического состава итальянского словаря).

Тематически превалируют галлицизмы, связанные с:

– политикой и военным делом: *avanguardia, artigleria, cavaliere, votazione, dimissioni, burocrazia* и др.;

– модой: *palto, foulard, scialle, elite* и др.;

– культурой (кино, музыкой, литературой): *livre de poche, nom de plume, nouvelle critique, chanson de geste, d'antan, recherche, découpage, noir* и др.;

– кулинарией: *pure, maionese, besciamella, cognac, omlette, bigne, ragu nouvelle cuisine, vinaigrette, fondue, madeleine* и др.;

Французский язык заимствовал:

– военные термины: *alerte, alarme, brigade, brave, bataillon canon, cartouche, caporal, cavalier, infanterie, escadron, sentinelle, soldat, vedette* и др.;

– архитектурные термины: *balcon, corridor, loggia* и пр.;

– термины, связанные с одеждой: *pantalon* < *um. Pantalone*;

– термины из области музыки: *cantate, concerto, sonate, violoncelle, allegro, musica, adagio, compositeur, pianiste, opéra, trio, fiasco, libretto, maestro* и др.;

– термины, имеющие отношение к придворной жизни: *courtisan, festin, carrosse, altesse, favori, intrigue, bouffon, carnaval, caprice, brocart, escarpin, camisole, pommade, parfum* и др.

Как видим, тематическая классификация заимствованных слов показывает, что на этапе проникновения главным фактором является социальный (такие факторы социальной психологии, как стихийность, субъективный вкус, статус высокого стиля, отношение французов в определенные периоды времени к итальянской культуре, науке и цивилизации как превосходящей собственную (духовный и культурный престиж страны языка-отправителя)).

Остановимся на наиболее чувствительных к франко-итальянским заимствованиям сферах жизнедеятельности: модная индустрия, гастрономия, повседневные практики. Словарь итальянской моды полон французских

терминов, некоторые из них известны всем (*griffe* ‘лейбл’, *collant* ‘колготки’, *lingerie* ‘нижнее белье’, *prêt-à-porter* ‘готовая одежда’), другие используются в более техническом регистре, для обозначения отделки материалов (*bouclé* ‘букле’, *jacquard* ‘жаккард’ и т. д.) или одежды (*pinces* ‘вытачки’, *ruches / ruchés* ‘рюши’). Если они часто сохраняют то же значение, что и во французском языке, то их употребление иногда радикально отличается в итальянских контекстах. Так, для итальянки *culotte* (*coulotte*), на самом деле, особый тип женских трусиков; *décolleté* приобретает дополнительное значение в итальянском языке и обозначает также модель обуви; *gilet* для итальянцев – жилет исключительно без рукавов, будь то третья часть костюма, например, анорак или свитер без рукавов; *bohémien* ‘богемный’ соответствует стилю, даже искусству жизни, это то, что называется богемным духом на французской стороне.

Кулинарные традиции Франции прочно укоренились в итальянском словаре: *champignon* в итальянском языке обозначает исключительно шампиньоны, а не все грибы, *gâteau* (ou *gattò* !) для итальянцев не сладкое, а, скорее, пикантное блюдо, часто приготовленное из картофеля и запеченное, *pâté,* в более широком смысле итальянское *patè,* относится именно к макаронам, приготовленным из мяса или рыбы, *ragout* (в итальянском написании *ragù*) – то, что обычно называют соусом Болоньезе. Французское блюдо на основе тушеных кусочков мяса по эту сторону границы называется *spezzatino*.

Во французский спортивный сленг заимствуются многочисленные термины из итальянского языка: например, во французском языке *le Calcio* используется для обозначения серии А первого профессионального дивизиона чемпионата по футболу: *La Juventus de Turin n'a pas pu remporter le Calcio cette année*.

Отмечая большой наплыв англицизмов, которые проникли в разные языки в пандемийный и постпандемийный период, типа *cluster, corona bond,* французские лингвисты и лексикографы говорят о том, что французский язык пытается бороться с англицизмами в большей степени, чем итальянский. Так, К. Жирак-Маринье, осмысливая неологизмы, которые вошли в словарь «Ларусс» в 2023 году, сравнивает использование слова *lockdown: Les Italiens ont quasiment toujours utilisé des mots anglais, comme “lockdown”, alors que nous avons utilisé “confinement”. Nous avons beaucoup adapté,* т. е. итальянцы почти что всегда используют англицизм, в то время как французы пытаются найти аналог французского происхождения. В отличие от Французской академии как кодифицирующего института, итальянские исследователи не пытаются объявить войну тем заимствованиям, которые обозначают термины, не имеющие итальянских эквивалентов, а лишь заявляют о необходимости сокращения избыточных заимствований, навязывающих понятия и ценности иноязычной, чужой культуры итальянскому языку (типа *jeans, killer, kit, okay, partner, punk, puzzle, scout, spray*), который из-за этого иронично называют *italiese* / *itanglese* / *itangliano*. Профессор Пакканьелла

прямо называет английский язык культурным адстратом по отношению к итальянскому, отмечая, что такие факторы, как миграция населения, торговые и культурные связи, влияние средств массовой информации и Интернета обеспечивают гораздо более тесный контакт между языками, чем географическая близость.

Таким образом, близость итальянского языка к французскому, тесные торговые (Италия является вторым по величине торговым партнером Франции), культурные и общественно-политические франко-итальянские отношения находят свое отражение в динамике развития двух языков. Можно начать со знаменитых марок Ferrero Rocher, Nutella, Fiat Lancia, Ferrari или Lamborghini, Gucci, Prada, Dolce & Gabbana и продолжить перечислением названий кулинарных продуктов (*моцарелла, карбонара, паста, равиоли* и др.), если речь идет об огромном культурном вкладе (Римская империя, средневековая Италия, флорентийский и римский ренессанс, Рисорджименто и др.).

Т. В. Тропец

СЕМАНТИЧЕСКОЕ ОСВОЕНИЕ АНГЛИЦИЗМОВ

Среди аспектов изучения заимствованных слов важное значение имеет проблематика, связанная с формированием значения иноязычного слова. Одним из признаков семантического освоения лексических заимствований является появление новых значений на почве языка-реципиента (Добродомов, Крысин, Сорокин).

Цель данной работы – установить типы семантических изменений, лежащие в основе появления новых значений у англицизмов в итальянском языке. Материалом исследования послужили английские заимствования, проникшие в итальянский язык в конце XX – начале XXI в. Анализ проводился с опорой на лексикографические источники итальянского и английского языков.

Сопоставление семантики англицизмов и их прототипов в английском языке позволило выявить значения, отсутствующие у слов, послуживших прототипом заимствования. Анализ показал, что в основе появления новых значений лежат следующие типы семантических изменений: метонимический и метафорический переносы, смещение, сужение и обобщение.

Метонимический перенос заключается в использовании одного и того же наименования для обозначения «соприкасающихся» предметов, явлений и ситуаций реальной действительности. Появление нового значения на почве итальянского языка вследствие метонимического переноса имеет место, например, в случае англ. *beachwear* ‘предметы одежды, предназначенные для ношения на пляже, но не обязательно для плавания’ (ODE) – итал. *beachwear* ‘1. совокупность предметов, одежды для моря; 2. отрасль, которая производит данную одежду’ (GRADIT); англ. *half-pipe* ‘жёлоб, сделанный из бетона

или вырезанный в снегу, в форме буквы U в поперечном сечении, который использует скейтбордисты, роллеры или сноубордисты для выполнения прыжков и других маневров' (ODE) – итал. *half pipe* '1. дорожка для скейтборда, роликовых коньков, сноуборда (в случае, если покрыта снегом), имеющая форму английской буквы U, на которой спортсмены выполняют спортивные и акробатические упражнения; 2. спортивная дисциплина, которая практикуется на таких дорожках' (ZING).

В основе метафорического переноса лежит сходство признаков, визуальных либо ассоциативных. Метафорический перенос послужил основанием для образования новых значений у англицизмов в итальянском языке, например, англ. *advisor* 'человек, который дает совет, обычно тот, кто является экспертом в какой-либо области' (NOAD) – итал. *advisor* 'экон[омика], фин[ансы] 1. человек или группа экспертов, которые предоставляют профессиональные консультации; 2. международный банк, который определяет рыночную стоимость государственных предприятий, подлежащих приватизации' (GRADIT); англ. *cybercafé* 'кафе, в котором клиенты могут сидеть за компьютерами и пользоваться Интернетом, в то время как они едят и пьют' (ODE) – итал. *cybercafé* '1. кафе, бар и под., где клиенты могут получить доступ к Интернету; 2. информ[атика], интернет-сайт, на котором пользователи взаимодействуют, посылая друг другу сообщения и участвуя в чатах' (GRADIT).

Процесс смещения имеет место в тех случаях, когда англицизм в итальянском языке начинает использоваться также и для наименования смежного видового понятия в рамках одного родового понятия, например, англ. *safety car* 'брит[анский английский], автоспорт, автомобиль, который в случае возникновения временной опасности едет перед участниками соревнования и контролирует их скорость' (AHD) – итал. *safety car* '1. (спорт) в автомобильном спорте, служебная машина, которая, в случае аварии или опасной ситуации, размешается перед участвующими в соревновании машинами и замедляет их скорость; 2. машина дорожной полиции, которая в случае сильного тумана, едет по дороге со скоростью, обеспечивающей безопасность движения и, таким образом, заставляет следующие за ней транспортные средства соблюдать скоростной режим' (ZING); англ. *smart card* 'пластиковая карточка со встроенным микропроцессором, которая обычно используется для финансовых операций' (ODE) – итал. *smart card* '1. тв., карточка, которая вставляется в декодер и позволяет пользователю смотреть программы платного телевидения; 2. карточка с микропроцессором, позволяющая сохранять и обрабатывать данные, которая используется, в частности, в банковских системах и в системах телефонной связи' (ZING).

Сужение, приводящее к появлению нового значения у англицизма на базе заимствованного из английского языка значения, идет по пути изменения объема понятия, его перехода от родового к видовому, например, англ. *golden boy* 'неоф., очень популярный и успешный мужчина' (ODE) – итал. *golden boy* '1. богатый и успешный молодой человек; 2. спорт., очень

талантливый и способный молодой футболист, который высоко котируется на трансферном рынке’ (GRADIT); англ. *soft cover* ‘книга в обложке из плотной бумаги или мягкого картона’ (ODE) – итал. *soft-cover* ‘изд., 1. печатное издание в мягком переплете, дешевое и обычно неболь-шого формата; 2. карманная книга’ (GRADIT).

При образовании нового ЛСВ, в основе которого лежит обобщение значения, происходит обратный процесс, имеет место изменение объема понятия от видового к родовому, например, англ. *Baywatch* ‘американская телевизионная программа о команде спасателей, которые работают на пляже в Калифорнии’ (LDCE) – итал. *baywatch* ‘спасатель, в частности на американских и австралийских пляжах | шутл[иво], спасатель на морском курорте, бассейне и под.’ (GRADIT).

Проведенный анализ позволяет сделать вывод о том, что в основе появления новых значений у англицизмов в итальянском языке лежат различные типы семантических изменений. Формирование нового значения идет как по пути изменения денотативной отнесенности, так и объема понятия. Ведущая роль в образовании новых значений принадлежит метонимическому переносу.

Е. В. Чеснокова

СОН И РЕАЛЬНОСТЬ В СБОРНИКЕ ПРОЗЫ АНТОНИО ТАБУККИ «СНЫ СНОВ»

Тема сновидений присутствует в литературе с давних времен и в творчестве различных писателей разных эпох выражается по-своему. Сновидения, как сюжет или литературный прием, встречаются в мифах, эпосе, религиозных текстах, прозе и поэзии и т. д. Первым письменным упоминанием о сновидении стал «Эпос о Гильгамеше» (2 000 г. до н. э.), изучением сновидений занимались Аристотель (трактат «О сновидениях») и Артемидор Далдианский («Онейрокритика», II в. н.э.). В период Средневековья к мотивам сновидений обращались Данте Алигьери в произведениях «Новая жизнь» и «Божественная комедия», Уильям Ленгленд «Видение о Петре-пахаре», Уильям Шекспир «Укращение строптивой», «Сон в летнюю ночь» и многие другие.

В качестве литературного приема сновидение «служит для самых разнообразных целей формального построения и художественной композиции всего произведения и его составных частей, идеологической и психологической характеристики действующих лиц, а также изложения взглядов самого автора» (Дынник).

В современной итальянской литературе одним из тех, кто обращался к сновидениям в своих литературных текстах, был А. Табукки.

Антонио Табукки (1943–2012) – один из самых известных современных итальянских писателей, переводчик, филолог-португалист, автор таких

произведений, как «Площадь Италии» («Piazza d'Italia», 1975), «Индийский ноктюрн» («Notturno indiano», 1984), «Реквием» («Requiem», 1992), «Три последних дня из жизни Фернандо Пессоа» («Gli ultimi tre giorni di Fernando Pessoa»), «Утверждает Перейра. Свидетельские показания» («Sostiene Pereira. Una testimonianza») и т. д.

Темы его литературных текстов разнообразны: проблема идентичности, время, память, смерть, отношения реальности и вымысла, роль литературы и т. д.

Сборник рассказов «Сны снов» (1992) представляет собой пример онирического (имеющего отношение к сновидениям или сну) повествования. В двадцати коротких рассказах А. Табукки воображает и описывает сны своих любимых писателей, художников и музыкантов: Дедала, Овидия, Апулея, Франсуа Вийона, Франсуа Рабле, Франсиско Гойа, Джакомо Леопарди, Карло Коллоди, Чехова, Маяковского и др. Сам автор в предисловии к книге пишет: *Mi ha spesso assalito il desiderio di conoscere i sogni degli artisti che ho amato* ('Мною часто овладевало желание узнать сны представителей искусства, которых я любил') (Табукки, с. 13). Вероятно, таким образом, автор совершил попытку понять психологию творчества.

На русский язык сборник был переведен Еленой Дмитриевой и опубликован в журнале «Иностранная литература», номер 12 от 2003 года под заголовком «Сны о снах». Перевод рассказов на белорусский язык появился в 2017 году и принадлежит Ольге Колос.

А. Табукки посвятил сборник своей дочери Терезе, которая *ha regalato il quaderno dove è nato questo libro* ('подарила тетрадь, где и появилась эта книга'). Примечательным является эпиграф – отрывок древнекитайской песни, в котором говорится: *Sotto il mandorlo della tua donna, quando la prima luna d'agosto sorge dietro la casa, potrai sognare, se gli dèi sorridono, i sogni di un altro* ('Под миндальным деревом твоей жены, когда за домом взойдет первая луна августа, если боги улыбнутся, ты сможешь видеть чужие сны') (Табукки, с. 11). Согласно китайской мифологии, «древо» было местом обитания богов. Божественное древо связывает небо и землю, и человек через него общается с богами. Неспроста, «если боги улыбнутся» (т. е. если позволят), ты сможешь увидеть чужие сны. Любопытно, что А. Табукки именно под миндальным деревом описывает Артюра Рембо, который отдыхает там перед любовными играми.

В книге «Сны снов» А. Табукки реализует идею о том, что искусство способно соединить во сне рациональное и иррациональное, реальность и то, что находится за ее гранью. В каждом сне тот, кто его видит, преодолевает свои несовершенства, слабости или осуществляет какую-либо свою мечту. Например, во сне архитектор Дедал освобождает из лабиринта Минотавра, поэт Леопарди находит Сильвию на Луне, художник Караваджо, засыпая в объятьях девушки с низкой социальной ответственностью, во сне встречает Бога, художник Тулуз-Лотрек становится человеком обычного роста, что

помогает ему добиться расположения любимой девушки, писатели Апулей, Рабле и Чехов встречают во снах своих персонажей и общаются с ними, как с реальными людьми и мн. др. То, что неосуществимо в реальности, становится возможным во сне.

Все сны начинаются приблизительно одинаково: дата, место, имя того, кто видит сон, и основная информация о нем. Например: *In una notte di ottobre del 165 dopo Cristo, nella città di Cartagine, Luceo Apuleio, scrittore e mago, fece un sogno. Sognò di…* (Табукки, с. 22); *All'alba del Natale del 1451, quando era immerse nell'ultimo sonno, François Villon, poeta e malfattore, fece un sogno. Sognò che…* (Табукки, с. 29) и т. д. Персонажи представлены в хронологическом порядке, кроме Дедала, все они реально существовавшие люди, краткие биографические сведения о которых расположены в конце книги и подобраны самим автором, они могут стать ключом для толкования их сновидений.

Самый первый сон – «Сон Дедала, архитектора и авиатора» – неслучайно выбран автором в качестве такового. Дедалу приснилось, будто он находится в недрах огромного дворца и бежит по его нескончаемым коридорам: он не может найти выход из лабиринта. Подземелья, коридоры, лабиринты, а также спуски или блуждание по оным являются символом погружения в подсознание. Сон есть не что иное, как путешествие к глубинам психики человека, процесс познания самого себя, встреча со страхами или скрытыми желаниями: *Solo io posso sapere come uscire di qui* (Табукки, с. 16). Лишь с восьмого раза Дедалу удалось найти выход, который привел его в комнату, где он увидел плачущего человека с головой быка. Важно отметить, что в рассказе А. Табукки ни разу не называет это существо Минотавром, а использует следующие выражения: *un uomo snello, dalle agili e giovanili fattezze <…> aveva una testa di toro* ('молодой стройный мужчина <…> с головой быка') (Табукки, с. 16) или *l'uomo-bestia* ('человек-зверь') (Табукки, с. 16). Он плакал, потому что был влюблен в луну, Дедал помог ему до нее добраться, разгадав загадку с двумя стражниками и отдав человеку-зверю крылья, которые заранее приготовил для своего побега из дворца. Таким образом, главный герой первого рассказа остается и, вероятно, продолжает блуждать по недрам дворца, а читатель в свою очередь по глубинам подсознания других персонажей.

Примечательно, что последний рассказ посвящен Зигмунду Фрейду, основателю психоанализа и толкователю сновидений. В этом сне он превратился в одну из своих пациенток по имени Дора, в данном облике он идет по разрушенной бомбардировками Вене 1939-го года. Он направляется к своему дому и по очереди встречает на пути трех человек: женщину (фрау Марту) и двух мужчин – молодого помощника мясника и хамоватого мужика. Последний спал на лавочке около дома Фрейда. Оба мужчины признавались в любви Доре и никак не хотели верить, что на самом деле это Фрейд в ее образе. По нашему мнению, А. Табукки завершил сборник рассказов «Сны снов» именно сновидением Зигмунда Фрейда, т. к. только

толкователь сновидений может помочь читателю выбраться из лабиринта иллюзий и грез.

Таким образом, несмотря на то, что мотив сновидений является довольно распространенным в литературе различных стран и эпох, на данный момент нет аналогов сборнику рассказов, написанному А. Табукки. Каждый текст заслуживает отдельного и детального исследования, что планируется осуществить в наших дальнейших публикациях.

М. П. Якубовская

ОБУЧЕНИЕ ПОНИМАНИЮ И ПЕРЕВОДУ НЕОЛОГИЗМОВ В СТРУКТУРЕ ТЕКСТА ИТАЛЬЯНСКОЙ ГАЗЕТНОЙ СТАТЬИ
(в рамках учебной дисциплины «Язык средств массовой коммуникации»)

В последние годы стремительное развитие различных сфер жизни, в том числе науки и техники, экономики, политики, приводит к тому, что многие аспекты человеческой деятельности претерпевают постоянные качественные изменения. Результат этого процесса выражается в появлении огромного массива новых слов в языке, которые вместе с тем находят широкое практическое применение в современных СМИ.

Проблема понимания и перевода неологизмов особенно актуальна в ходе изучения студентами учебной дисциплины «Язык средств массовой коммуникации», поскольку за относительно сжатые сроки (2 учебных семестра) необходимо осуществить качественную подготовку будущих специалистов с целью развития компетенций, связанных с коммуникативной деятельностью в сфере массмедиа. Следует в том числе сформировать у обучающихся практические навыки анализа сложных языковых явлений, встречающихся в массмедийном дискурсе, к которым относятся и неологизмы.

Большинство ученых и лингвистов сходятся во мнении о том, что *неологизмы* – это слова или словосочетания, а также семантические дериваты, которые недавно появились в языке и воспринимаются его носителями как новые. Неологизмы постепенно становятся частью словарного запаса и закрепляются в соответствующих словарях. Так итальянский словарь «Zingarelli» каждый год дополняется появившимися в итальянском языке новыми словами. На лингвистическом и энциклопедическом портале www.treccani.it создан специальный раздел, где еженедельно размещаются последние неологизмы, а итальянская Академия делла Круска посвятила целый раздел своего сайта неологизмам-заимствованиям, цитируя десятки новых образований, пополняющих лексику итальянского языка.

В рамках исследования нами был проведен опрос среди студентов, изучающих дисциплину «Язык средств массовой коммуникации», с целью выявления уровня узнавания и определения значения неологизмов, обладающих высокой частотностью употребления в современной итальянской

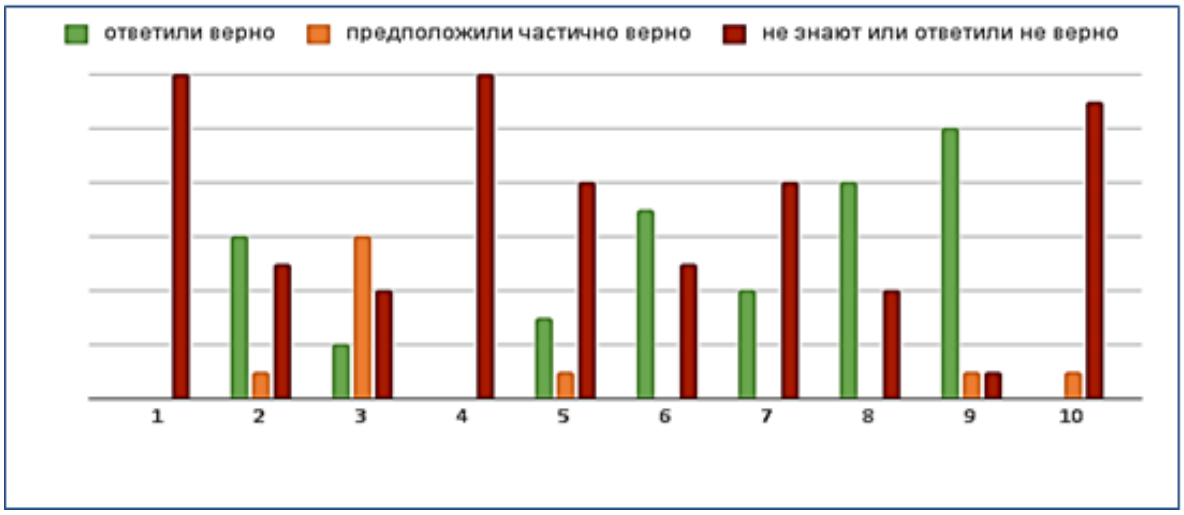
публицистике. Обучающимся было предложено без каких-либо контекстуальных подсказок определить значение следующих 10 неологизмов, отобранных из текстов газетных статей (основным материалом послужили статьи из архива газеты «La Repubblica»): *blastare*, *catcalling*, *doomscrolling*, *droplet*, *fomo*, *ghostare*, *ludopatia*, *mobbing*, *spoilerare*, *tamponare* (табл. 1).

Результаты выборки неологизмов
для проведения экспериментальной работы

Неологизм	Значение	Частотность употребления[1]
1. *blastare*	attaccare, deridere o zittire, con violenza (soprattutto sui social network), chi ha palesemente detto una sciocchezza	101 resultati
2. *catcalling*	molestia verso le femmine, prevalentemente verbale, che avviene in strada	94 resultati
3. *doomscrolling*	L'azione di scorrere compulsivamente le pagine di un sitoe sim., alla ricerca di cattive notizie	92 resultati
4. *droplet*	la distanza di sicurezza interpersonale da mantenere affinché le goccioline di saliva non arrivino alle persone circostanti	161 resultati
5. *fomo*	paura di essere tagliati fuori, estromessi da un evento o un'esperienza piacevole	154 resultati
6. *ghostare*	porre fine a una relazione con una persona cessando improvvisamente ogni forma di comunicazione con quest'ultima	101 resultati
7. *ludopatia*	condizione patologica di dipendenza dal gioco, in particolare dal gioco d'azzardo	959 resultati
8. *mobbing*	comportamento persecutorio, nei confronti di una persona, solitamente in ambiente lavorativo	>2000 resultati
9. *tamponarsi*	eseguire autonomamente un autotest COVID-19	95 resultati
10. *spoilerare*	rivelare, in rete o anche in altri contesti, dettagli rilevanti della trama di un libro, un film, una serie televisiva, ecc., rovinando l'effetto sorpresa	1991 resultati

Результаты опроса показали, что только 20 % студентов (4 студента из 21) смогли объяснить значение по крайней мере половины предложенных неологизмов, что еще раз доказывает актуальность темы исследования (рисунок).

[1] По результатам поиска в газетном Национальном корпусе (https://ricerca.repubblica.it/ricerca/repubblica)



Уровень способности студентов определять значения неологизмов

Проанализировав работы специалистов в области перевода (В. В. Лопатина, О. Д. Мешкова, Р. Ю. Намитоковой, А. Л. Пумпянского и др.), теории и методики профессионального образования (Т. Г. Аркадьевой, О. П. Белой, Ю. Н. Дрешера, И. Ю. Соколовой и др.), а также собственный опыт, мы выделили 5 основных этапов работы с неологизмами:

1. **Этап предпереводческого анализа** – заключается в выявлении неологизма в тексте итальянской газетной статьи и определении функции, которую он выполняет в предложении.

2. **Этап поиска эквивалента или дефиниции** в соответствующих словарях и на электронных ресурсах (www.treccani.it; www.accademia-dellacrusca.it)

3. **Этап определения способа образования**. В случае отсутствия неологизма в словарях или несоответствия значения контексту необходимо проанализировать неологизм с целью определения способа его образования (аффиксальный способ, словосложение, смысловое развитие, звуковое подобие, конверсия, сокращение, фразеология и т. п.).

4. **Этап консультации**, к которому прибегают, если определение значения неологизма особенно затруднено. В подобных случаях имеет смысл активно обсудиить возможные варианты значения неологизма в учебной группе с помощью активных и интерактивных методов.

5. **Этап перевода** происходит на основе выявленного значения неологизма с помощью общепринятых переводческих приемов калькирования, транслитерации, транскрипции или описательного перевода.

В ходе ознакомления обучающихся с неологизмами мы также используем следующие методические принципы:

- **Неологизмы должны предлагаться в контексте**. Данное условие обязательно для выполнения, т. к. без учета контекста многие неологизмы теряют часть своего значения.
- Кроме проведения практической работы с конкретными неологизмами, необходимо обсудить со студентами и некоторые **теоретические аспекты**, прежде всего, способы словообразования.
- При обсуждении конкретных случаев употребления неологизмов следует касаться не только лексического значения новых слов, но и их **внутренней формы**, **стилистической принадлежности** и **коннотации**.

В заключение необходимо отметить, что работа над неологизмами в рамках изучения дисциплины «Язык средств массовой коммуникации» не только тесно связана с развитием лингвистической и межкультурной компетенции, способствует формированию аналитического подхода к содержанию дискурса массмедиа, но и помогает студентам осмыслить новый культурный опыт италоязычного общества, способствует развитию языкового воображения и творческих способностей обучающихся.

Круглый стол
«КОГНИТИВНАЯ ПСИХОЛОГИЯ КАК ОСНОВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА»

Т. Л. Валуйская

РАЗВИТИЕ ВЕРБАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА

Проблема развития вербального интеллекта у студентов лингвистических специальностей стоит достаточно остро, поскольку их будущая профессиональная деятельность предъявляет повышенные требования к развитию этого вида способностей. Активное оперирование знаковыми системами различных языков опирается на совокупность ментальных репрезентаций, сформированную в индивидуальном опыте каждого студента. Стоит согласиться с А. О. Прохоровым, что ментальные репрезентации являются внутренними структурами, в которых представлена как картина мира человека, так и образ самого себя. В эти внутренние структуры включаются схемы действий, «конструкторы» образов, различные конфигурации форм хранения и переработки разнообразной информации (Прохоров, 2022). Это не просто индивидуальные ментальные модели внешнего и внутреннего мира субъекта, но также и весьма избирательные саморазвивающиеся информационные системы. Как считал В. Н. Дружинин, «содержание понятия “ментальный опыт” в основном соответствует содержанию понятия “кристаллизованный интеллект” по Р. Кэттеллу и понятия “операциональные механизмы способностей” по В. Д. Шадрикову» (Дружинин, 1999). Вероятнее всего, структура индивидуального ментального опыта обладает устойчивым ядром, представляющим ценностно-смысловую составляющую личности.

Рассматривая вслед за М. А. Холодной и А. П. Лобановым вербальный интеллект как сложную систему ментальных репрезентаций, подчеркнем ее специфичность, состоящую в том, что системообразующим фактором является слово-понятие как единство знака, значения, образа и смысла.

Как любая саморазвивающаяся система, вербальный интеллект подчиняется принципу системной дифференциации и интеграции (Чуприкова, 2007). Вербальный интеллект, как способность, обладает свойствами устойчивости и динамичности. Будучи системой открытой, вербальный интеллект подвержен формирующему образовательному влиянию. Ведутся дискуссии об уровне вклада обучения в вербальный интеллект, однако сама необходимость обучения для развития вербальных способностей не оспаривается.

Обоснованная А. П. Лобановым структура вербального интеллекта в контексте образовательного подхода включает два ведущих фактора:

абстрактный и *конкретный* (Лобанов, 2014). Абстрактный вербальный интеллект репрезентирует реальность по иерархическому принципу, соподчиняя элементы, упорядочивает, систематизирует, конструирует древо понятий, опираясь на меру обобщенности, четко дифференцируя главное и второстепенное. Конкретный вербальный интеллект образует цепочки связей, объединяя элементы по сходству, смежности во времени, пространстве, привязывая детали к ситуациям восприятия, не следуя четкой иерархии. Тем не менее в таком структурировании также прослеживается нормативность, т. к. можно четко выделить общие критерии связывания элементов. Свободные и максимально индивидуализированные ассоциации при их уникальности и соответствии контексту относятся к области креативности.

Абстрактный вербальный интеллект в студенческом возрасте, как правило, доминирует, а конкретный вербальный интеллект играет подчиненную роль, но не утрачивает своего значения. Однако возрастные особенности могут не совпадать с индивидуальными.

Обратившись к дифференциальным аспектам общих умственных способностей, Г. Гарднер представил концепцию множественного интеллекта, имеющую немало сторонников и противников. Рассматривая сам интеллект как умственный потенциал, автор уделил особое внимание жизненному контексту, в котором этот потенциал развивается. Обозначив интеллект как спектр различных специальных способностей, которые слабо связаны между собой, Г. Гарднер выделил такие типы интеллекта, как лингвистический, логико-математический, визуально-пространственный, телесно-кинестетический, музыкальный, внутриличностный и межличностный (Гарднер, 1983, 2007). У каждого человека доминирует один или несколько вышеуказанных типов интеллекта, но все варианты не могут быть развиты в равной мере.

Рассмотрев развитие вербального интеллекта в профессиональной подготовке специалистов лингвистического профиля, мы провели констатирующий эксперимент со студентами старших и младших курсов, выбрав в качестве стимульного материала задания методики ВСГ А. П. Лобанова в оригинальном и переводном вариантах (на русский, английский и испанский языки). С помощью методики ВСГ удалось выявить меру и динамику развития вербального абстрактного и вербального конкретного интеллекта будущих специалистов – преподавателей иностранного языка как на русском, так и на первом изучаемом иностранном языке. Кроме того, в исследовании был применен тест-опросник «Multiple Intelligences Test» (V. Chislett, A. Chapman, 2006), который направлен на выявление преобладающих типов интеллекта согласно концепции Г. Гарднера (интеллектуальных способностей второго порядка, соотносимых со специальными способностями).

В исследовании удалось установить некоторые закономерности.

Во-первых, во всей выборке студентов, специализирующихся на изучении иностранного языка, лингвистический интеллект (способность к порождению речи, включающая механизмы, ответственные за фонетическую,

синтаксическую, семантическую и прагматическую составляющие речи по Г. Гарднеру) не является преобладающим ни на младших, ни на старших курсах. Так, в группе студентов первого года обучения лишь у 3 % студентов было выявлено преобладание лингвистического интеллекта над его другими видами. К моменту окончания университета количество студентов с превалированием лингвистического интеллекта над другими видами возросло до 13 %. Средние выборочные значения лингвистического интеллекта также возросли от младших курсов к старшим, что свидетельствует о развитии этого типа интеллекта в образовательной среде лингвистического университета (это, безусловно, ожидаемо). Положительная динамика от младших к старшим курсам была выявлена также по музыкальному типу интеллекта. Вероятно, эти результаты могут косвенно подтверждать положение о взаимосвязи музыки и речи на иностранном языке. Неожиданным оказался рост показателей визуально-пространственного интеллекта – эти данные достаточно сложно объяснить особенностями образовательной среды лингвистического университета. Однако можно предположить, что данный результат связан с возрастанием значения образной составляющей в интеллектуальной переработке речевого материала, на которую студенты учатся опираться при формулировании мыслей на иностранном языке. Отрицательная динамика от младших к старшим курсам наблюдалась по внутриличностному интеллекту обучающихся. Можно предположить, что это следствие коммуникативно-ориентированного подхода к преподаванию иностранного языка, диктующего необходимость обращенности на собеседника.

В исследовании была зафиксирована положительная динамика в развитии вербального интеллекта у студентов: как абстрактного, так и конкретного. Но гораздо более существенный рост от младших к старшим курсам наблюдался по линии совершенствования конкретного интеллекта студентов на родном и иностранном языках. К старшим курсам у большинства обучающихся максимального развития достигла способность к образованию ассоциативных связей между словами-понятиями как на родном, так и на иностранном языках. При этом ассоциации в большинстве случаев не являются максимально индивидуализированными, оригинальными. Они образуются с опорой на самостоятельно выявленные студентами четкие критерии объединения элементов в ассоциативные цепочки.

Корреляционный анализ показал наличие статистически достоверной умеренной взаимосвязи между лингвистическим и конкретным вербальным интеллектом студентов на родном языке ($r = 0{,}49$, $p < 0{,}01$). Это значит, чем больше ассоциативных группировок лексического материала создают студенты, тем выше уровень их лингвистического интеллекта.

Было также выявлено отсутствие взаимосвязи абстрактного вербального интеллекта на родном языке с лингвистическим интеллектом ($r = -0{,}19$, $p > 0{,}1$).

Таким образом, интеллектуальное развитие студентов лингвистического профиля в образовательной среде более интенсивно происходит в направле-

нии максимальной актуализации конкретного вербального интеллекта, предполагающего ориентацию на контекст ситуации, общие представления, логику приведения конкретных примеров, на практическое применение языка в повседневной жизни и профессиональной деятельности, что может быть связано со спецификой профиля получаемого образования. Практико-ориентированный подход в системе высшего профессионального образования, вероятно, усиливает эту тенденцию.

Е. О. Ганзеева

РАЗВИТИЕ ВОСПРИЯТИЯ УСТНОЙ РЕЧИ КАК ФАКТОР ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ АВИАЦИОННЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ

Восприятие устной речи – сложный процесс, требующий от человека сосредоточенной работы всех психических процессов и, главным образом, мыслительной деятельности. Данный процесс включает в себя восприятие устного речевого сообщения на сенсорном уровне, вычленение семантических единиц звукового сообщения и их опознание на перцептивном уровне, установление смысла предложения (целого сообщения) и представляет собой построение субъективной модели осмысленного сообщения на основе процесса активного слушания. Иными словами, восприятие речи представляет собой извлечение смысла из акустического сигнала, который представляет собой речь говорящего.

Процесс восприятия звукового сообщения в условиях радиопереговоров между пилотами воздушных судов (ВС) и диспетчерами управления воздушным движением (УВД) существенно отличается от процесса восприятия иной звучащей речи. Во-первых, это объясняется использованием особой фразеологии радиообмена (ФРО) в переговорах «воздух–земля», характерной чертой которой является наличие «нестандартных» языковых форм и высокоспециализированной лексики, которую трудно или невозможно понять тем, кто не принадлежит к специализированному сообществу пользователей (Руководство по внедрению требований ИКАО к владению языком). Во-вторых, авиационная радиотелефонная связь имеет следующие особенности:

• четкость, логичность, конкретность, точность и однозначность в передаче информации, что связано с временными ограничениями, накладываемыми не только на продуцирование речи, но и на восприятие ее слушателем. Говорящий, понимая это, старается использовать дополнительные средства, такие как интонация и просодика, которые позволяют ему выделить информативно значимые элементы речевого сообщения, обратить внимание слушателя на нужные смысловые участки;

• фрагментарность и эллиптичность речи авиационных специалистов за счет использования грамматических имплицитностей (пропуск тех или

иных членов предложения) являются важнейшими средствами уплотнения информационного потока, снижения его емкости и повышения информативности;

• особой акцентной выделенностью и смысловой нагрузкой во ФРО обладают термины и терминосочетания, которые не только коммуникативно маркируют ее отдельные участки, но и предупреждают реципиента о том, что далее будет важная информация (*MayDay*, *Pan-Pan*, *Correction*, *Break-break* и т.д.)

• отсутствие визуального / кинетического канала восприятия предопределяет повышенную зависимость понимания сообщения адресатом от четкой и правильной речи, поскольку в контексте авиационной связи нельзя воспользоваться такими привычными невербальными средствами общения, как жесты, позы, взгляд и т. д. Поэтому очень часто правильная интерпретация высказывания слушающим зависит от дополнительных «подсказок» говорящего, передаваемых прежде всего с помощью интонации и пауз, о которых упоминалось ранее;

• разделенность говорящих в пространстве и вытекающее из нее отсутствие общих точек отсчета означают, что для достижения взаимопонимания приходится обмениваться значительно большим объемом информации;

• акустические условия, в которых осуществляется коммуникация, как правило, значительно хуже, чем при личном общении, вследствие узкого частотного диапазона канала связи, затрудняющего восприятие некоторых звуков (к примеру, *s* и *f*) и таких фоновых шумов, как импульсные помехи электростатического происхождения или рабочие шумы в кабине экипажа.

Исходя из вышесказанного, мы можем заключить, что при восприятии авиационной фразеологии участники речевого акта вместо мгновенного комплексного восприятия содержания речевого сообщения актуализируют действия, направленные на восприятие отдельных сторон организации содержания информации речевого сообщения, к которым относятся термины, терминосочетания, первостепенная информация (цифровые значения скорости, набор высоты, снижение, удаленность и т. п.). Причем при восприятии устноречевого высказывания реципиент должен идентифицировать и увязать в единый понятийно-смысловой комплекс всю полученную информацию, содержащуюся в сообщениях. Занижение уровня понимания ФРО абсолютно неприемлемо, т. к. даже незначительные пропуски информации, нарушения в точности идентификации понятий или установленных связей между ними могут привести к существенным сбоям и неточностям, которые в конечном итоге не позволят слушателю правильно воссоздать тот фрагмент данных, который представлен в исходном звуковом сообщении, что в свою очередь может привести к авиационному инциденту или катастрофе. Иными словами, для безопасного и эффективного осуществления своей профессиональной деятельности авиационные специалисты должны быстро и точно понимать

общие, конкретные, связанные с работой темы, осмысливать передаваемую информацию и оперативно реагировать на возникновение нестандартных ситуаций в воздушном движении.

Принимая во внимание тот факт, что эффективность восприятия и понимания речи на слух у авиационных специалистов является важнейшим фактором, обеспечивающим безопасность полетов на воздушном транспорте, мы предполагаем, что именно этому аспекту следует уделять должное внимание при профессиональной подготовке авиационных специалистов. Главная задача развития восприятия устной речи у членов летного экипажа и диспетчеров УВД – научить естественно воспринимать звучащую речь. Исходя из этого, можно определить один из основных принципов подбора текстов для формирования навыков восприятия речи на слух у авиационных специалистов – подбор аутентичных текстов (например, аудиоматериалы, взятые из «живых» записей радиопереговоров). Кроме «живой» речи, аутентичные тексты формируют навыки восприятия речи на фоне разнообразных помех, техногенных шумов, индивидуальных особенностей предъявления речи (акцента, дикции, тембра, темпа, пола), с которыми авиационные специалисты неизбежно сталкиваются при осуществлении своей профессиональной деятельности. Это оказывает существенное влияние на оптимизацию процесса обучения восприятия речи на слух.

Подводя итоги, можно сказать, что отбор, содержание и презентация учебных материалов и текстов, направленных на формирование навыков восприятия и понимания речи на слух у авиационных специалистов, должны осуществляться с учетом потребностей, возникающих в процессе реального общения, это, в свою очередь, способствует оптимизации учебного процесса и повышает эффективность подготовки авиационных специалистов к успешному общению в условиях естественной коммуникации.

О. В. Иванов

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ЗНАНИЯ КАК ОСНОВА ДЛЯ СОЗДАНИЯ ЭФФЕКТИВНОГО ШКОЛЬНОГО УЧЕБНИКА

Данный тезис может показаться банальным, однако, на наш взгляд, его нельзя не привести снова: на сегодняшний день психология необходима образованию как никогда ранее. Без психологии невозможно говорить про эффективные учебные программы, адекватные оценки и прогрессивные методы, основанные на научных данных и передовом опыте. Психология лежит в основе формирования критического мышления, творчества, саморегуляции, социально-эмоциональной компетенции – аспектов, которые играют ключевую роль в современной жизни. Психология, здесь мы в первую очередь имеем в виду когнитивную психологию, помогает и учителям, и

ученикам понять, как именно происходит процесс обучения. Как показывают данные исследований, в итоге это может стать главным фактором, побуждающим людей учиться и преодолевать учебные трудности.

Данную проблему можно рассматривать с разных ракурсов, но в первую очередь хотелось бы затронуть психологические аспекты создания школьных учебников. Полученный опыт рецензирования последних изданий указывает на то, что им катастрофически не хватает психологического фундамента.

Учебник – один из краеугольных источников информации и знаний в системе образовании. Он предоставляют учащимся структурированный и организованный способ изучения различных тем и предметов. Учебник помогает учителям планировать уроки в соответствии с целями и стандартами обучения. Поэтому первое, что требует особого внимания в процессе оптимизации образования, – разработка качественных учебников. Несмотря на новые тенденции в образовании, учебник по сей день остается самым главным источником информации для учащихся по различным предметам. Однако, как известно, не все учебники одинаково эффективны или увлекательны.

В данном случае мы не затрагиваем общесоциальные и межкультурные проблемы разработки учебников: например, то, что многие из них не отражают разнообразие точек зрения и опыта различных групп людей или культур, то, что они нередко содержат устаревшую или неточную информацию. В первую очередь в данном контексте хотелось бы изучить роль психологии в когнитивном аспекте: как на основе психологических знаний можно разработать учебник, который мы ранее охарактеризовали как «качественный». Учитывая, что психология помогает учителям и ученикам понять механизмы процесса обучения, именно данная наука помогает раскрыть особенности когнитивных, эмоциональных, социальных и мотивационных факторов, влияющих на результаты обучения и получаемый образовательный опыт, разрабатывать эффективные учебные программы, методы оценки и воздействия, основанные на научных данных.

Несомненно, именно психология может помочь педагогу организовать адекватное обучающее воздействие с использованием актуальных и привлекательных материалов, соответствующих потребностям, интересам и способностям учащихся. При этом не следует забывать, что интересы, потребности и в целом мотивация ученика не единственный фактор усвоения новых знаний; второй аспект – это особенности когнитивных процессов (восприятия, мышления, памяти).

Познавательные процессы определяют способность ученика воспринимать, обрабатывать и запоминать информацию. Если учитель не будет учитывать индивидуальные особенности протекания этих процессов, то он не сможет адаптировать учебный материал к индивидуальным особенностям когнитивной сферы учащегося, что в итоге приведет к его плохому усвоению и косвенно может повлиять на снижение учебной мотивации. Например, не имея представления о том, какие индивидуальные особенности вос-

приятия и памяти преобладают у учеников, учитель не сможет предложить эффективные задания, стимулирующие их познавательную активность и любознательность. Психология помогает преподавателю понять, как функционирует познавательная сфера ученика, каким образом можно улучшить восприятие программного материала с учетом различных факторов и с использованием разных инструментов (например, с помощью мультимедийных инструментов). В данной связи можно сделать вывод, что наиболее эффективным в современной образовательной среде можно считать учебник, который максимально полно использует психологические знания, богатый эмпирический опыт когнитивной психологии.

Е. А. Климович

ВРЕМЕННЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ РЕАГИРОВАНИЯ СТУДЕНТОВ НА КОНКРЕТНЫЕ И АБСТРАКТНЫЕ СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫЕ

Для изучения временных характеристик реагирования студентов на конкретные и абстрактные существительные на родном (русском) и иностранном (французском) языках было проведено экспериментальное исследование. В качестве экспериментального материала были отобраны 200 существительных французского и такое же количество слов русского языка. Списки словесных стимулов обоих языков были пропорционально уравнены по количеству абстрактных и конкретных существительных.

Все словесные стимулы, записанные на диктофон, были начитаны женским голосом, более привычным для студентов, т. к. большинство преподавателей являются лицами женского пола. В качестве дикторов выступили носители языка, что обеспечило четкость и нормативность произнесения всех слов русского и французского языков.

Оптимальный интервал между словесными стимулами был установлен экспериментальным путем, он составил одну секунду. С помощью компьютера был точно выверен интервал между предъявляемыми словами. Необходимость быстро реагировать на словесные стимулы обеспечила интуитивный характер, спонтанность ответов испытуемых, поскольку времени на размышления у них не было.

В качестве испытуемых выступили 30 студентов 4 курса МГЛУ, изучающих иностранный язык в искусственных условиях, для которых русский язык является родным, а французский – первым иностранным.

Для минимализации интерферирующего влияния русского языка на французский сначала выполнялось задание на французском языке, а потом на русском. Испытуемого знакомили с инструкцией, согласно которой нужно было определить как можно быстрее род существительных, сказав *он* для слов мужского, *она* для слов женского, *оно* для слов среднего рода. Инструкция, предъявляемая как на слух, так и в печатном виде, была на том же языке, что и следующее за ней задание.

Затем следовало врабатывание, в ходе которого участник эксперимента определял род словесных стимулов, знакомясь со скоростью их предъявления. После ответов на вопросы испытуемого и разъяснения возникших сложностей следовало экспериментальное задание на определение рода имен существительных.

Следует также отметить, что эксперимент проводился с каждым испытуемым индивидуально. Все ответы записывались, и потом с помощью компьютерной программы измерялась скорость реагирования на словесные стимулы.

Таким образом, по каждому испытуемому нужно было вычислить 400 латентных периодов. Процесс их измерения достаточно трудоемок и долговременен. Один латентный период вычислялся в среднем за 2 минуты, т. к. необходимо точно найти окончание звучания стимула и начало реакции на него. Следовательно, для измерения латентных периодов одного испытуемого требовалось около 14 часов (таблица).

Анализ результатов эксперимента показал, что продолжительность латентного периода зависит от того, является ли слово конкретным существительным, т. е. обозначающим предметы и явления действительности, которые можно увидеть, услышать, потрогать (слова типа *яблоко, ножницы, улыбка*), или абстрактным существительным, называющим понятия, идеи (слова типа *беспокойство, счастье, благополучие*).

Т а б л и ц а

Продолжительность латентных периодов (в мс.)
реагирования испытуемых (и.)
на конкретные (конкр.) и абстрактные (абстр.) существительные
в русском (РЯ) и французском (ИЯ) языках

И. №	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
РЯ: конкр.	536	356	450	501	498	423	484	480	629	400
РЯ: абстр.	527	311	381	453	397	280	432	405	632	263
ИЯ: конкр.	437	340	449	547	557	411	521	626	584	565
ИЯ: абстр.	407	254	427	516	451	353	465	543	605	413

И. №	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
РЯ: конкр.	416	356	350	411	267	439	437	397	407	437
РЯ: абстр.	396	234	324	332	194	384	338	321	312	389
ИЯ: конкр.	469	447	379	521	429	536	348	426	506	627
ИЯ: абстр.	439	368	346	495	339	454	207	322	435	473

И. №	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30
РЯ: конкр.	470	529	495	352	411	511	382	630	505	356
РЯ: абстр.	369	408	376	312	341	449	328	576	400	211
ИЯ: конкр.	550	637	581	381	524	579	368	605	403	464
ИЯ: абстр.	445	532	462	292	411	575	309	596	305	314

Данные таблицы показывают, что 29 испытуемых быстрее определили род абстрактных существительных как в русском, так и во французском языке. Лишь одна студентка (и. № 9) медленнее справилась с отнесением к нужному роду абстрактных существительных в двух языках. Средняя продолжительность латентных периодов реагирования на конкретные существительные русского языка составляет 444 мс., на абстрактные – 369 мс. Средняя скорость реакции на конкретные существительные французского языка составляет 494 мс., на абстрактные – 418 мс. Достоверность различий по критерию Стьюдента является статистически значимой на уровне $p < 0,01$ ($t = 3,24$ для слов русского и $t = 3,07$ для слов французского языка).

По-видимому, большее количество времени, понадобившееся для реагирования на конкретные существительные, обусловлено временными затратами на начало создания обозначенного словам образа предмета или явления окружающего мира. Соотнести же абстрактные существительные с определенным образом довольно затруднительно, а порой просто невозможно.

А. В. Савчук

РОЛЬ ИЗУЧЕНИЯ КОГНИТИВНОЙ ПСИХОЛОГИИ В ПОДГОТОВКЕ УСТНОГО ПЕРЕВОДЧИКА

Оптимизация подготовки специалистов сферы межъязыковой коммуникации является одним и приоритетных направлений социально-экономического развития любого государства, стремящегося остаться в контексте глобальных цивилизационных процессов. В связи с этим можно говорить о необходимости перехода от модели ЗУН (знания – умения – навыки) к компетентностному подходу, предполагающему усвоение будущими переводчиками адекватных способов деятельности в динамично меняющейся информационной среде. Стоит отметить, что профессия устного переводчика имеет свою когнитивную специфику по сравнению с профессией его коллеги, который занимается письменными переводами. Во-первых, данный факт исторически отражен в виде разных слов, обозначающих эти виды труда, во многих языках – от исландского до китайского (*interpreter – translator*). Во-вторых, большинство международных сообществ и организаций имеют разные стандарты для подготовки устного и письменного переводчиков. Среди главных отличительных психологических факторов в работе устного переводчика (независимо от его видовой классификации по степени наложения говорения и слушания – последовательности и синхронности) выделяют большую вовлеченность в контакт с отправителем и получателем информации на всех уровнях, большую динамику и сжатость во времени. Как следствие, эти особенности предусматривают значительные требования к организации функционирования познавательных и эмоциональных процессов.

Все большую актуальность приобретают вопросы о перспективах изменений в устнопереводческой сфере в связи с интенсивным развитием научно-технического прогресса в области автоматизации – проблемой, носящей явно эмоциональный характер как для широкой аудитории потенциальных клиентов, так и для самих представителей профессионального сообщества (особенно тех, кто только начинает свой путь). По оценкам специалистов через 10 лет более полумиллиарда работников будут заменены искусственным интеллектом (ИИ). В зарубежной психологии активно используется отдельный конструкт ИИ – тревожности *(AI anxiety)*, основанный не только на экзистенциальном страхе неизвестного и неуправляемого, но и на пессимистичных прогнозах социальных последствий, например, утрата работы по причине полного или частичного замещения ИИ *(job replacement anxiety)*. Последнее относится к письменным переводчикам и в меньшей мере устным переводчикам, несмотря на то, что в целом эти профессии отмечены «средним уровнем риска». Учитывая вышеупомянутые тенденции, важнейшими задачами когнитивной психологии должны стать обучение будущих устных переводчиков способам психологической адаптации в стремительно меняющихся технологических условиях, а также обеспечение научно-обоснованной основы для личностного и профессионального саморазвития, выраженной, например, нахождением и постоянным совершенствованием индивидуальных стратегий распределения когнитивных ресурсов, саморегуляции (в том числе в отношении собственных переживаний и тревожных ожиданий), выявление и минимизация когнитивных ошибок при принятии решений. Актуальным примером последних в свете расцвета автоматизации труда может служить «иллюзия контроля» – стремления как минимум влиять на все операции с целью собственного ощущения уверенности в благоприятном исходе.

Специалисту, деятельность которого связана как с обеспечением человеческого общения, так с использованием различных информационных технологий, необходимо глубокое понимание и осознание протекания собственных внутренних когнитивных процессов. В связи с этим на первые роли выходит формирование метапознания как способности наблюдения и регуляции познавательных процессов, достижения осознанных целей – их проверка, планирование, отбор, соотношение и др. В зарубежной психологии существует множество моделей, служащих для описания и систематизации гипотетических компонентов метапознания. Так, например, греческий ученый-когнитивист А. Дригас применительно к перспективам метаобучения *(meta-learning)* в цифровой среде выделяет 8 взаимодополняющих составляющих: 1) глубокие теоретические знания о нашем познании в целом и наших когнитивных функциях в частности; 2) оперативные знания о функциональности когнитивных процессов на уровне объема и ограничений; 3) самоконтроль как внутреннее внимание к нашим физическим, интеллектуальным и эмоциональным процессам в режиме реального времени посредством интроспекции; 4) саморегуляция физических, когнитивных и эмоциональных операций посредством процессов мониторинга и контроля; 5) адаптация физических,

эмоциональных и когнитивных функций для выполнения любой задачи; 6) распознавание внешних и внутренних свойств объекта, их отношений, корреляций, ситуации, операций; 7) различение функциональности объектов по отношению к нашей работе или нашим целям; 8) осознание усвоенных знаний для самовоспоминания нашего реального целостного «я» и идентичности. В качестве инструментов стимуляции метакогниции предлагаются ведение дневников, размышление вслух, рефлексирующие вопросы и побуждение, визуализация, мысленный эксперимент. Последний представляет особый интерес не только благодаря своей исторической роли в развитии многих научных дисциплин, но и логическим возможностям для создания и верификации гипотез, образования моделей, построения теорий. Учитывая, что мысленный эксперимент есть «образное мысленное реконструирование определенных сторон реального эксперимента», мы можем утверждать, что одной из основ мысленного эксперимента может послужить интериоризация эксперимента, осуществляемого в действительности. В качестве примера можно привести исследование, проведенное среди студентов и выпускников МГЛУ, цель которого заключалась в выявлении когнитивных предпосылок качественного устного перевода с английского языка на русский. Результаты исследования показали, что высокий уровень владения двумя знаковыми системами и специализированными навыками их параллельного использования далеко не единственные факторы эффективности устного перевода. Согласно статистическим данным и качественному анализу речевого материала предиктором успешности устнопереводческой деятельности оказались показатели продуктивности рабочей памяти и мыслительной операции обобщения на материале английского языка, а также показатель гибкости внимания по тесту невербальной модальности (WCST). Характерным аспектом исследования представляется описание способов и приемов обработки информации самими испытуемыми, многие из которых сталкивались с переводом впервые и были вынуждены пересматривать и перестраивать привычные шаблоны работы с языковым материалом. Такие факты демонстрируют степень осознанности собственных познавательных операций, оценки, планирования и контроля качества, что является ни чем иным как проявлением *метапознания*. Экспериментально полученные данные также дополняют результаты анкетирования, проведенного перед экспериментальной частью исследования. Подавляющее большинство будущих участников эксперимента на вопрос «Считаете ли Вы, что высококвалифицированным переводчиком может стать любой специалист, владеющий в должной мере двумя языками?» ответили отрицательно (93,5 %). Это свидетельствует об осознании принципиальных психологических отличий устного перевода от всех остальных видов речевой деятельности. Среди ответов на вопрос «Какие, на Ваш взгляд, психологические качества являются важными для устного переводчика?» доминировали такие ответы, как «стрессоустойчивость», «внимание», «память» и «интеллект». В результате все участники исследования, исходя из своих общих представлений, сформированных на основе знаний профильных дисциплин и персонального опыта, еще до выполнения экспериментальной

задачи сами смогли сформулировать когнитивную проблематику устно-переводческой деятельности. Кроме этого, такое в определенной степени интуитивное понимание когнитивных предпосылок успешной межкультурной коммуникации иногда находит, как показали индивидуальные опросы, выражение в поиске дополнительных путей самообразования.

Л. Г. Шнаревич

МОТИВАЦИЯ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА СТУДЕНТАМИ С РАЗЛИЧНЫМ УРОВНЕМ ЗАВИСИМОСТИ ОТ ПОЛЯ

Успех в овладении иностранным языком зависит от многих факторов, одним из которых является мотивация к его изучению. Все эти факторы можно разделить на две группы. К первой группе факторов мы относим способности к языкам, возраст, интеллект, это факторы, на которые и преподаватель, и обучающийся могут оказывать лишь ограниченное влияние. Вторая группа факторов, по нашему мнению, в основном представлена мотивацией, на которую можно оказывать влияние как со стороны преподавателя, так и со стороны обучающегося.

Вероятно, что в процессе овладения иностранным языком индивидуальные особенности когнитивной сферы обучающегося будут оказывать определенное влияние на формирование учебной мотивации, определяя ее своеобразие. *Учебная мотивация* понимается нами как сложное системное образование, состоящее из познавательных и социальных мотивов.

Говоря об индивидуальных особенностях познавательной сферы, мы обращаемся к понятию когнитивного стиля, который по своему содержанию является характеристикой познавательной сферы, кроме того, рассматривается исследователями как проявление личностной организации в целом.

Особый интерес для нас представляет когнитивный стиль «полезависимость – поленезависимость», который определяет степень ориентации человека при принятии решений на собственный опыт и знания, а не на внешние ориентиры и обеспечивает способность контролировать аффективные состояния.

Думаем, что поленезависимые и полезависимые обучающиеся будут демонстрировать индивидуальное своеобразие мотивации изучения иностранного языка. С целью проверки данного предположения было предпринято эмпирическое исследование доминирующих видов учебной мотивации студентов с различным уровнем зависимости от поля.

В исследовании принимали участие 25 студентов 2 курса МГЛУ. Для диагностики когнитивного стиля «полезависимость – поленезависимость» использовалась методика ТСОВ – 4 (авторы В. В. Селиванов, К. А. Осокина), которая демонстрирует степень зависимости личности в разных сферах жизнедеятельности.

Для диагностики учебной мотивации студентов использовалась методика А. А. Реана и В. Я. Якунина в модификации Н. Ц. Бадмаевой, состоящая из 34 вопросов и позволяющая определить выраженность 5 видов мотивов.

В состав учебной мотивации входят следующие мотивы:

Коммуникативные мотивы – связаны с потребностями в общении.

Мотивы избегания неудач – касаются осознания возможных неприятностей, неудобств, наказаний, которые могут последовать в случае невыполнения деятельности.

Мотивы престижа – связаны со стремлением получить или поддержать высокий социальный статус.

Профессиональные мотивы – касаются желания получить необходимые знания и навыки в выбранной профессиональной области, стать квалифицированным специалистом.

Мотивы творческой самореализации – связаны со стремлением к более полному выявлению и развитию своих способностей и их реализации, творческим подходом к решению задач.

Учебно-познавательные мотивы – касаются содержания учебной деятельности и процесса ее выполнения; свидетельствуют об ориентации студента на овладение новыми знаниями, учебными навыками; определяются глубиной интереса к знаниям.

Социальные мотивы – связаны с различными видами социального взаимодействия студента с другими людьми; также к социальным мотивам относятся мотивы, выражающиеся в стремлении занять определенную позицию в отношениях с окружающими, получить их одобрение, заслужить авторитет.

Анализ результатов исследования показал, что в нашей выборке большинство студентов (56 %) обладают средней выраженностью зависимости от поля. В данной группе на первом месте находятся профессиональные или учебно-познавательные мотивы.

Определенный интерес представляют мотивационные предпочтения студентов с яркой выраженностью противоположных полюсов когнитивного стиля «полезависимость – поленезависимость». Так, поленезависимые студенты (5) отдают предпочтение мотивам творческой самореализации или мотивам престижа. Очевидно, для этих студентов важно добиться высокого социального статуса. Группа полезависимых студентов (6) на первое место ставит социальные мотивы, на второе – коммуникативные мотивы, подтверждая тем самым характеристику полезависимых субъектов как людей, стремящихся к налаживанию контактов с окружающими и зависимых от мнения последних.

Применительно к мотивации изучения иностранного языка можно заключить, что учет стилевых характеристик учебной мотивации может реализовываться, например, с помощью подбора преподавателем различных методических приемов создания коммуникативной среды. В данной среде, участвуя в различных видах учебной деятельности, полезависимые и поленезависимые субъекты будут одинаково успешными и смогут реализовать свои мотивационные предпочтения.

Круглый стол
«ЛЕКСИЧЕСКИЕ ЕДИНИЦЫ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА В ДИСКУРСИВНОМ ПРОСТРАНСТВЕ»

М. П. Абраменкова

ПОНЯТИЕ КАТЕГОРИИ ОБРАЗА ДЕЙСТВИЯ

Характерной особенностью современных лингвистических исследований является рассмотрение языковых явлений и процессов в их непосредственной связи с мыслительной деятельностью человека, ментальными процессами. Центральное место среди понятийно-логических категорий, т. е. «… наиболее общих, основных понятий, которые выражают универсальные, высшие формы обобщения бытия…» (В. З. Панфилов), занимают категории количества / качества.

Из существующих дефиниций категории качества представляется наиболее адекватной следующая: «Качество – это определенность объекта, составляющая внутреннее основание всех его изменений» (В. З. Панфилов). То есть качество – то, благодаря чему объект на протяжении какого-то времени остается тождественным самому себе объектом, в той или иной степени отличным от других предметов, и с коренным изменением становится другим объектом.

Количество в широком смысле понимается как категория, выражающая внешнее взаимоотношение свойств предметов, явлений: их величину, число, степень проявления.

Данные положения означают, что количество – это свойство предметов, явлений, которое «всегда связано с (внутренней) качественной определенностью предмета» (Н. И. Кондаков, Логический словарь, с. 252). А также «поскольку количественное сравнение становится возможным только после качественного познания предметов, исследование количественных отношений связано с процессом *абстрагирования*» (выделено нами. – *М. А.*) (Философский энциклопедический словарь, с. 263).

Сущность категории качества постигалась в неразрывной связи с категорией количества и отношения. Категория количества, как и категория качества, есть отражение одного из наиболее общих проявлений самого бытия, его качественной и количественной определенности.

Гегель считал, что всякое новое качество есть лишь результат накопившихся количественных изменений, таким образом, объясняя закон существования качества и количества – закон взаимного перехода количественных и качественных изменений. В подтверждение своего тезиса Гегель приводил изменения агрегатного состояния вещества: плавление, кипение и т. п., где появление нового качества, например, текучести, есть результат количественных изменений, например, увеличения температуры (В. Л. Акулов).

Суть этого закона состоит в том, что в пределах допустимых количественных изменений объект развивает все заложенные потенции, по исчерпании которых переходит в другую вещь. Поэтому новое качество появляется только будучи подготовленным процессом количественных изменений: необходимое количество последних неизбежно ведет к качественному скачку. Итогом перехода в новое качество является установление «новых количественных параметров» как новой меры другого качества.

Таким образом, качество всегда проявляется в количественно достаточной мере, т. е. как количественное качество. Иначе говоря, каждому качеству свойственна своя мера количества. Отсюда и количество раскрывается в определенной качественной характеристике, т. е. как качественное количество. Поэтому нельзя вести речь о количестве вообще, такое допустимо только в математике: всегда нужно знать, о количестве какого качества идет речь.

Отражая материальную сущность реального мира, категории качества / количества, существующие согласно закону взаимного перехода количественных и качественных изменений, находят различные способы своего выражения в языке, в частности в реализации значений признаковых частей речи: прилагательных, характеризующих предметность, качественно-количественных наречий, характеризующих глагольную признаковость – процессуальность, а также в других грамматических категориях: времени, вида, способа действия, образа действия и др.

Поэтому категории способов действия и вида глагольного действия весьма сложно разграничить: «сходство заключается в том, что и грамматический вид, и способы глагольного действия передают характер протекания действия» (Л. П. Пицкова), иными словами, обе категории обозначают признаковость процессуальности действия, которая, в силу неразрывной связи качества и количества, не может рассматриваться иначе, как «количественная качественность». Между тем, обстоятельства внутренней характеристики действия выполняют аналогичную функцию.

Так, план содержания категории способа действия (традиционно обозначаемой в лингвистической литературе как modes d’action, caractères d’action), определяется следующим образом: «способы действия <…> выражают качественно-количественные и результативные характеристики процесса» (В. Г. Гак).

План выражения категории способов глагольного действия (caractères d’action) представлен следующим образом: 1) лексически характеризованные способы глагольного действия (éclater = rompre *avec violence*, exploser = se manifester *brusquement et violemment*); 2) морфологически характеризованные способы глагольного действия (pic**ot**er = piquer *légèrement* et *à petits coups répétés*, mord**ill**er = modre *légèrement à plusieurs reprises*); 3) лексико-грамматически характеризованные способы глагольного действия (V imp. + сочетания типа *à petites gorgées*, *à petits coups*, *à petites secousses*) (Л. П. Пицкова).

План выражения категории образа действия (manière) представлен французским лингвистом Д. Стозиком:

1) синтаксический: la «manière syntaxique» (exprimée par un complément de manière: adverbes, locutions adverbiales de composition très variée et adjectifs convertis en adverbes, syntagmes prépositionnels, propositions subordonnées, gérondifs et participes, constructions absolues);

2) лексический: la «manière lexicale» (la relation de troponymie relie les verbes *parler / chuchoter*, *se déplacer / courir, communiquer / faxer*, etc.);

3) морфологический: la «manière morphologique» (le suffixe *-ment*; la suffixation: ex. march**ot**er ‘marcher à petits pas’, touss**ot**er ‘tousser d’une petite toux faible, à plusieurs reprises ou fréquemment’, cour**aill**er ‘courir à peine’, etc.);

4) грамматический способ la «manière grammaticale» (morphèmes *comment* et *comme*, les adverbes de manière «indéfinis»: ‘*d’une certaine façon*’, ‘*d’une manière ou d’une autre*’, ‘*de cette façon-ci*’, ‘*de cette façon-là*’, etc. (Stosic, D.).

Таким образом, очевидно сходство плана выражения способов действий с планом выражения обстоятельства образа действия.

Проанализировав дефиниции непосредственно понятий «образ» – вид, *облик* (С. И. Ожегов), облик – 1) *внешний вид*, очертание, наружность; 2) характер, душевный склад (С. И. Ожегов) и способ – *действие* или система действий, применяемые при исполнении к.-л. работы, при осуществлении ч.-л. (С. И. Ожегов), а также учитывая дихотомию «внутреннего качества как внутреннего проявления единства свойств вещи, объекта» и внешнего качества как «определенности объекта, выраженной в одном из свойств, благодаря которой он является именно этим, а не иным» (Л. А. Шабашева), в данном исследовании при характеризации действий было принято решение не противопоставлять понятия способа и образа действия. И образ (облик), и способ (действие) представляют собой разные стороны одной сущности, в данном случае действия, они «… объединяются в рамках одного типа обстоятельства – обстоятельства образа действия» (Т. В. Цветкова).

Таким образом, в реализации значений обстоятельства образа действия непосредственно образ действия может быть представлен как внутренний способ совершения действия, заложенный в семантике глагола-сказуемого, определяющий непосредственно параметры внутренней сущности действия – процессуальности, или как внешний способ (образ, облик) совершения действия.

Л. Г. Бондарчук, Е. Сытько

ЭТНОЛИНГВИСТИЧЕСКОЕ ВАРЬИРОВАНИЕ ТОЖДЕСТВЕННОГО СОДЕРЖАНИЯ ПАРЕМИЙ В РУССКОМ, АНГЛИЙСКОМ, ФРАНЦУЗСКОМ И ИТАЛЬЯНСКОМ ЯЗЫКАХ

Актуальность данной проблемы обусловлена необходимостью исследовать процессы культурных трансферов, которые в эпоху глобализации чрезвычайно активны, причем на всех уровнях, даже на фразеологическом или паремиологическом, единицы которых являются средствами отображения в языке национального менталитета и культуры, особенностей восприятия народом действительности. В условиях постоянного межкультурного взаимодействия формируется глобализированное языковое сознание, которое закрепляется также и в паремиях. Дискуссионным остается вопрос о соотношении национального и интернационального на когнитивном уровне, выражающемся в общности и дифференциации ассоциаций, на основе которых формируются паремиологические смыслы.

Накопление опыта и сведений об окружающем мире происходит посредством формирования особых единиц знания – концептов, которые представляют собой опорную сеть основных понятий национальной культуры, интуитивно познаваемых всеми носителями культуры. Концепты, присущие определенной культуре, обрабатываются в языке и функционируют как составляющие языковой картины мира. Концептуальная картина мира и языковая картина мира восходят к одному источнику, к реальности, но не совпадают друг с другом полностью. Поэтому черты и качества, характерные для одного типа культуры, могут оцениваться иначе в другом типе культуры, что является следствием различий в картинах мира и отображается в языке, в том числе на паремиологическом уровне.

Накопленные знания и опыт структурируются в особые упорядоченные схемы для представления стереотипных ситуаций – фреймы. Информация об определенном фрагменте человеческого опыта, представленная во фрейме, предполагает включение культурно маркированного опыта. Зачастую фрейм рассматривается как самостоятельная структура, во многом тождественная понятию концепта, однако не равнозначная ему, поскольку фрейм понимается как некая зафиксированная единица знания, актуализирующаяся в идентичных ситуациях, а понятие концепта включает в себя также неструктурированные, во многом абстрактные формы знаний. Разновидностью фрейма является сценарий – типовая структура действия, события или ситуации, которая предполагает динамическое развитие, смену микроситуаций. Пословица описывает стереотипную ситуацию, а в случае переносного значения – две стереотипные ситуации, соотнесенные со значением и внутренней формой, т. е. своеобразный двойной фрейм.

Анализ паремий с компонентом *хлеб* на русском, английском, французском и итальянском языках позволил сделать следующие выводы.

1. В указанных языках существуют универсальные интернациональные паремиологические единицы, которые происходят из прецедентных библейских текстов и в которых элемент *хлеб* представляет широкое понятие «материальные блага, материальная сторона жизни». Русской пословице *не хлебом единым жив человек* соответствует английская *man does not live by bread alone* ‘человек живет не только хлебом’, французская *l’homme ne vit pas seulement de pain* ‘человек не живет только хлебом’ и итальянская *l’uomo non vive di solo pane* ‘человек не живет только хлебом’. Во всех перечисленных языках используется один когнитивный сценарий, идентичные лексико-синтаксические способы объективации данного содержания. Существенных изменений в структуре не происходит, компоненты не заменяются и не опускаются.

2. Общим для указанных языков является паремиологическое значение, связанное с одинаковым пониманием исключительной роли хлеба в жизни народа. Так, хлеб в русскоязычной паремиологической картине мира воспринимается как неотъемлемая основа жизни и ее главный определяющий элемент. В русском и английском языках применяется один когнитивный сценарий, но объективация происходит на основе разных ассоциаций, соответственно, используются разные лексические наполнения. В русской паремии *хлеб – всему голова* голова воспринимается как наиболее важная часть тела, хлеб отождествляется с ней по признаку значимости. В английской паремии *bread is the staff of life* ‘хлеб – суть, основа жизни’, в отличие от русской пословицы, элементом сравнения является *staff* ‘посох’, т. е. понятие важности формируется на ассоциации опоры при ходьбе. Заметим, что *посох* выполняет только вспомогательную функцию, а не критически необходимую, как *голова*.

Во французском и итальянском языках указанный когнитивный сценарий реализуется при помощи другой синтаксической структуры, т. е. сложноподчиненного предложения. Имеются также различия ассоциативного и лексического характера. Во французском выражении *qui a du pain, nargue le chagrin* ‘у кого есть хлеб – тот смеется над горем’ *хлеб* не сравнивается с важным для жизни компонентом, сам факт его наличия противопоставляется несчастью. В итальянской единице *a chi ha pane, non gli manca cane* ‘у кого есть хлеб – тому всего хватает’ наличие хлеба сопоставляется с наличием всего требующегося для жизни. Разные ассоциации, зафиксированные в паремиях, обуславливаются особенностями национальных оценок и опыта народа.

3. Рассматриваемое паремиологическое значение, связанное с важностью хлеба, может быть построено и на другом когнитивном сценарии. В русской пословице *лучше хлеб с водою, чем пирог с бедою* компонент *хлеб* отождествляется с простой и даже небогатой жизнью, но при этом он ассоциируется со счастьем и противопоставляется символу богатства, но в

несчастье. В итальянском выражении *meglio pane con amore che gallina con dolore* ‘лучше хлеб с любовью, чем курица со страданием’ и во французской фразе *mieux vaut une miette de pain avec amour que poules grasses avec douleur* ‘лучше крошка хлеба с любовью, чем жирная курица со страданием’ *хлеб* ассоциируется с любовью, а символом бессмысленного благосостояния является *курица*. В английском языке в схожей по значению единице *dry bread at home is better than roast meat abroad* ‘лучше черствый хлеб дома, чем жареное мясо за границей’ присутствует положительно оцениваемая ассоциативная связь *хлеба* с *домом*, противопоставляемая элементам *жареное мясо* и *пребывание за границей*.

К национально обусловленным способам реализации относим следующие варианты объективации идеи о ценности хлеба.

Для демонстрации исключительной необходимости *хлеба* в жизни в русском языке вводится сравнительный компонент *соль*, который при этом выступает всего лишь как дополнение к *хлебу* и не обладает равнозначной важностью (*без хлеба – смерть, без соли – смех*). Во французском и итальянском языках в качестве сопутствующего элемента выступает *вино*. Сравним французское выражение *sans pain ni vin l’amour est vain* ‘без хлеба и вина любовь ничего не стоит’ и итальянское *chi ha pane e vino, sta meglio del suo vicino* ‘у кого есть хлеб и вино, тому лучше, чем его соседу’. Однако, в отличие от русской паремиологической единицы, *хлеб* и *вино* не сравниваются по значимости, а являются взаимодополняющими.

Также часто встречаются русские пословицы, в которых *хлеб* отождествляется с результатом труда и средством существования (*зарабатывать на хлеб*; *на своих хлебах*; *отнимать хлеб*, т. е. отнимать работу). Во французском языке используется аналогичная единица *gagner son pain* ‘зарабатывать на хлеб’, а в английском выражении основой существования считаются *bread and butter* ‘хлеб и масло’ в значении ‘работа, которая обеспечивает человека всем необходимым’.

4. Национально маркированными на языковом уровне являются следующие паремии. В русском языке паремиологическая единица *чужой хлеб горек*, в которой компоненту *хлеб* соответствует значение ‘жизнь за чужой счет’, ассоциируется с *горечью*, как и в соответствующей французской паремиологической единице *le pain d’autrui est amer* ‘хлеб чужих людей горек’. В итальянской паремии с тем же значением *il pane degli altri è troppo salato* ‘хлеб других людей слишком соленый’ ассоциативная связь также формируется на основе категории вкуса, но не *горького*, как в русском, а *соленого*. В английском языке в паремиологической единице *another’s bread costs dear* ‘чужой хлеб дорого обходится’ оценка основывается на категории стоимости.

Изучение паремий позволяет выявлять универсальные закономерности в восприятии тех или иных явлений, а также дает возможность обнаружить различия, обусловленные национально-специфической картиной мира. В условиях глобализации количество связей между лингвокультурными сообще-

ствами активно растет, постоянное взаимодействие становится вынужденным в силу развития и повсеместного распространения каналов коммуникации. Несмотря на то, что процессы трансфера культурных смыслов идут очень активно, в глобализированном обществе вырабатывается глобальное языковое сознание, при объективации которого используются унифицированные языковые средства; вместе с тем сохраняется тенденция к национальной маркировке паремических смыслов.

Л. А. Грачева

КОРРЕЛЯЦИЯ КОНЦЕПТОВ «ЛЮБОВЬ» И «НЕНАВИСТЬ»

В основе концептуальной модели мира лежит система бинарных оппозиций или парных / двоичных противоположений, находящая соответствие в языковом феномене регулярной антонимии (Л. В. Ключникова). Осмысление языковых и речевых фактов происходит посредством концептуального анализа ключевых слов, формирующих языковую картину мира. К таким понятиям относятся лингвокультурные эмоциональные концепты «любовь» и «ненависть», представляющие собой сложные ментальные образования высокой степени абстракции, имеющие языковое выражение и отмеченные этнокультурной спецификой (В. Э. Муратова).

Проанализировав словарные дефиниции слова *amour* ‘любовь’, мы выделили его следующие значения: *un sentiment d’affection profonde* ‘чувство глубокой привязанности’, *un sentiment de tendresse envers sa famille, ses amis ou son partenaire* ‘чувство нежности к своей семье, друзьям или партнеру’, *une passion, un fort goût pour une personne* ‘страсть, сильное влечение к человеку’, *sentiment vif qui pousse à aimer (qqn), à vouloir du bien* ‘живое чувство, которое заставляет любить (кого-либо), желать добра’, *idéalisation du partenaire* ‘идеализация партнера’, *attachement profond* ‘глубокая привязанность’.

Слово *haine* ‘ненависть’ имеет следующие значения: *sentiment de profonde antipathie à l’égard de quelqu’un, conduisant parfois à souhaiter l’abaissement ou la mort de celui-ci* ‘чувство глубокой антипатии к кому-либо, иногда приводящее к желанию унижения или смерти этого человека’; *sentiment violent qui pousse à vouloir du mal à qqn et à se réjouir du mal qui lui arrive* ‘сильное чувство, которое приводит к желанию причинить кому-либо вред и к радости в связи с причиняемым вредом’; *sentiment de profonde antipathie à l’égard de qqn, conduisant parfois à lui souhaiter du mal ou à lui en faire* ‘чувство глубокой антипатии к кому-либо, иногда приводящее к желанию зла или причинению вреда’; *sentiment d’hostilité très profonde* ‘чувство очень глубокой враждебности’.

Таким образом, любовь связана с положительными чувствами и эмоциями (*affection* ‘привязанность’, *tendresse* ‘нежность’, *idéalisation* ‘идеализа-

ция’, *attachement* ‘привязанность’), ненависть – с отрицательными (*antipathie* ‘антипатия’, *hostilité* ‘враждебность’); любовь предполагает желание добра (*vouloir du bien*), ненависть – зла (*vouloir du mal*).

По мнению Н. С. Трубецкого, противоположение предполагает не только наличие признаков, которыми члены оппозиции отличаются друг от друга, но и признаков, которые являются для них общими. Согласно словарным дефинициям, глубиной и силой эмоциональных переживаний характеризуется и чувство любви (*un sentiment d’affection profonde* ‘чувство глубокой привязанности’, *une passion, un fort goût* ‘страсть, сильное влечение’, *attachement profond* ‘глубокая привязанность’, *sentiment vif* ‘живое чувство’) и чувство ненависти (*sentiment de profonde antipathie* ‘чувство глубокой антипатии’, *sentiment violent* ‘сильное чувство’, *sentiment d’hostilité très profonde* ‘чувство очень глубокой враждебности’). С. Г. Воркачев высказывал мнение, что ненависть теснейшим образом связана с любовью как ее семантическая противоположность и составная часть. С точки зрения Г. М. Бреслава, ненависть является стойким активным чувством враждебности, не уступающим любви по своей силе и социальной роли.

В сознании французов существует тесная связь между любовью и ненавистью: *L’amour et la haine sont des parents consanguins* ‘Любовь и ненависть – кровные родственники’. Эти чувства могут переходить друг в друга очень быстро: *Entre l’amour et la haine il n’y a qu’un pas* ‘Между любовью и ненавистью только один шаг’. Любовь и ненависть могут быть нерациональными: *La haine aveugle, l’amour aussi* ‘Ненависть слепа, как и любовь’.

Ненависть может быть результатом переживаний, связанных с любовью, но проявляющихся в отрицательной форме: *Dans la haine, il y a de l’amour caché* ‘В ненависти скрыта любовь’.

В сознании французов любовь способна преодолеть все преграды, даже самую сильную ненависть: *L’amour triomphe de tout, même de la haine* ‘Любовь побеждает всё, даже ненависть’; *L’amour est plus fort que la haine* ‘Любовь сильнее ненависти’. Французы верят в силу любви: *La haine est le contraire de l’amour, mais l’amour peut tout transformer* ‘Ненависть противоположна любви, но любовь может изменить все’. *Puisque la haine ne cessera jamais avec la haine, la haine cessera avec l'amour* ‘Поскольку ненависть никогда не закончится с ненавистью, ненависть закончится с любовью’.

Таким образом, во французской лингвокультуре наблюдается тесная взаимосвязь понятий *любовь* и *ненависть*. В сознании французов любовь и ненависть являются чувствами сильными и глубокими, однако ненависть представляет собой опасную силу, которая может привести к негативным последствиям, в то время как любовь способна преобразовать мир; любовь является чувством более сильным, чем ненависть, первая способна победить последнюю.

А. М. Дудина, **Н. Абилевич**

ЛЕКСИЧЕСКИЕ И СТИЛИСТИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА СОЗДАНИЯ ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТИ АНГЛИЙСКОГО И ФРАНЦУЗСКОГО МЕДИЙНОГО ТЕКСТА: СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ

Материалом для настоящего исследования послужили 20 статей политической направленности, заимствованных из британских периодических изданий *The Guardian, The Daily Telegraph* за период с апреля 2022 г. по май 2023 г., и 17 статей, извлеченных из французских периодических изданий *Le Figaro, Le Figaro Magazine, Le Parisien* за период с декабря 2021 г. по май 2023 г.

Вслед за А. П. Сковородниковым и Г. А. Копниной, мы будем рассматривать понятия выразительности и экспрессивности как синонимичные и определять их как совокупность признаков языковой / речевой единицы, фрагмента текста или целого текста, благодаря которым говорящий выражает свое субъективное отношение к содержанию или адресату речи. Традиционно прием выразительности включает в себя такие компоненты, как эмоциональность, интенсивность, образность и оценочность. Для придания выразительности тексту, в том числе массмедийному, авторами используются такие лексические единицы, как оценочные существительные, прилагательные, наречия и глаголы. В число стилистических средств такого порядка входят метафора, метонимия, ирония, гипербола, олицетворение и перифраз. Остановимся подробнее на некоторых из них

Исследование показало, что авторы английских и французских массмедийных текстов предпочитают гиперболу в качестве основного средства придания тексту выразительности, значительно повышающего аспекты образности и эмоциональности, например: ***Sleaze*** *in its various forms continues to dog the footsteps of new First Minister Humza Yousaf* ‘*Убогость* в ее различных формах продолжает преследовать нового первого министра Хамзу Юсафа’ (The Daily Telegraph, 12.05.2023); *Pour de nombreux locaux, comme pour de multiples observateurs étrangers, l’Afghanistan traverse la période* ***la plus sinistre*** *de son Histoire* ‘Для многих местных жителей, как и для многих иностранных наблюдателей, Афганистан переживает *самый зловещий* период в своей истории’ (Le Figaro Magazine, 24.12.2021). Очевидно, что выделенные курсивом лексические единицы наделены отрицательной коннотацией и, будучи использованными в составе гиперболы, придают высказываниям бóльшую эмоциональность и оценочность.

Метафора также активно употребляется авторами для создания экспрессивности в английских и во французских текстах политической направленности. Например: *The Conservatives are entering a* ***death spiral*** *from which there is no escape* ‘Консерваторы входят в *смертельную спираль*, из которой нет выхода’ (The Daily Telegraph, 12.05.2023); *Christian Paul,* ***le couteau suisse de Taubira*** ‘Кристиан Поль, *швейцарский нож Тобиры*’ (Le Parisien, 07.02.2022).

В первом из приведенных высказываний автор использует отрицательно окрашенное лексическое сочетание *death spiral* ‘смертельная спираль’ для выражения негативной оценки описываемых действий. Во втором высказывании журналист прибегает к выражению *le couteau suisse* ‘швейцарский нож’, которое имеет вне контекста нейтральную коннотацию, для переноса качеств предмета (швейцарский нож), им обозначаемого (а именно прочность, надежность, многофункциональность), на объект обсуждения (политика) для выражения положительной оценки его качеств.

Метонимия также широко представлена в корпусе проанализированных примеров на обоих языках: *Can Trump be master of* ***the White House*** *again?* ‘Сможет ли Трамп стать хозяином *Белого Дома* снова?’ (The Guardian, 25.04.2023) и *Jusqu’ici, le maître du* ***Krémlin****, snobant les Européens, a privilégié le dialogue direct avec l’Américain Joe Biden* ‘До сих пор хозяин *Кремля* относился с презрением к европейцам, предпочитая прямой диалог с американцем Джо Байденом’ (Le Parisien, 08.02.2022). В первом из представленных высказываний автор прибегает к названному приему, чтобы выразить свое сомнение относительно возможности Д. Трампа вновь занять пост президента США и возглавить администрацию страны (*Белый дом*); во втором высказывании метонимия позволяет журналисту обозначить одной лексемой (*Кремль*) руководство России и, тем самым, все население страны.

Прием иронии активно используется в текстах английских и французских СМИ, позволяя выразить критику или оценку действий политиков / политических партий / событий прямо или опосредованно. Отметим, что французские авторы чаще прямо выражают свое ироничное отношение к объекту, а английские направляют иронию на сторонний объект, тем не менее оставляя читателю ответ на поверхности: ***For those few people worldwide who know nothing of this****, it concerns the huge sum donated by SNP members to fund a new independence referendum* ‘*Для тех немногих людей во всем мире, которые ничего об этом не знают*, речь идет об огромной сумме, пожертвованной членами SNP на финансирование нового референдума о независимости’ (The Daily Telegraph, 12.05.2023); *Faute de carburant, l’équipe de la candidate* ***s’attelle à mettre la machine socialiste en route*** ‘За неимением топлива команда кандидата *сама запрягается, чтобы завести социалистическую машину*’ (Le Parisien, 08.02.2022). В первом примере автор намекает на желание представителей Шотландской национальной партии не придавать огласке вспыхнувший коррупционный скандал. Во втором отрывке журналист в ироничном ключе повествует о рекордно низком для партии социалистов рейтинге в 3 % и о ее тщетных попытках вновь завоевать голоса избирателей (обратим внимание и на глагол *s’atteller* ‘запрягаться’, который традиционно выступает в сочетании с лексемой *лошадь*, позволяя говорить об иронично-неодобрительном отношении автора).

Такое средство экспрессивности как олицетворение представлено в нашей выборке незначительным количеством примеров: ***Sleaze*** *in its various forms* ***continues to dog the footsteps*** *of new First Minister Humza Yousaf*

‘*Убогость* в ее различных формах *продолжает преследовать* нового первого министра Хамзу Юсафа’(The Daily Telegraph, 09.05.2023) и ***La peur a frappé*** *Anne Hidalgo au moment où elle se présentait devant les électeurs* ‘Страх *охватил* Анну Идальго, когда она предстала перед избирателями’ (Le Parisien, 11.03.2022). В приведенных отрывках абстрактные понятия (убогость и страх) наделены свойствами человека, что также позволяет журналистам создавать более яркие и запоминающиеся образы.

Еще одним средством создания выразительности медийного текста является перифраз. Отметим, что французские авторы в качестве перифраза используют в основном упоминания об исторических деятелях, партиях, событиях и т. д., в то время как английские отсылают читателя к современным событиям и т. д.: *Citizenship matters* ‘Гражданство имеет значение’ (The Daily Telegraph, 12.05.2023) и *C’est un symbole fort de voir* ***le parti du général de Gaulle*** *choisir une femme comme candidate à la présidentielle* ‘Это очень символично для *партии генерала де Голля* выбрать женщину в качестве кандидата в президенты’ (Le Figaro Magazine, 24.12.2021). В первом примере перифраз позволяет автору статьи сделать отсылку к общественно-социальному движению *Black lives matter* ‘Жизни черных имеют значение’, выступающему против расизма и насилия в отношении чернокожих. Во втором примере, перефразировав выражение *правящая партия; партия, находящаяся у власти*, журналист сравнивает предпринимаемые президентом Франции Э. Макроном шаги в направлении демократизации общества и борьбы за гендерное равенство с действиями его великого предшественника – первого президента Пятой республики Ш. де Голля.

Проведенный анализ позволил установить, что наиболее частотными лексическими средствами создания экспрессивности медиатекстов, составивших корпус исследования, являются существительные и прилагательные положительной и отрицательной оценки (первые называют политических лидеров и партии, их действия, положение в стране / мире и др., вторые описывают присущие им качества и свойства). Во французском языке это такие существительные, как *le patron / le père (de la Nation), bureaucrate, opresseur, sexiste*; *scandale, explosion,* в английском *big boss, bureaucrat*; *opportunity, fiasco*; прилагательные *extrême, explosif, sinistre, usé, lamentable* и *toxic, racist, poular* и др. соответственно. Из общего количества 60 примеров на английском языке, в которых использованы стилистические средства создания выразительности массмедийного текста, было обнаружено 19 случаев использования приемов гиперболы (32 %), 16 – метафоры (27 %), 12 – иронии (20 %), 6 – олицетворения (10 %), 4 – перифраза (6 %), 3 – метонимии (5 %). Во французском материале выделено 29 примеров, в которых использование указанных стилистических средств следующее: 9 примеров гиперболы (31 %), 7 – иронии (24 %), 6 – метафоры (21 %), 3 – перифраза (10 %), по 2 примера метонимии и олицетворения (по 7 % каждое). Очевидно, что, несмотря на разницу в общем количестве проанализированных примеров

на английском и французском языках, соотношение используемых в них средств создания выразительности текста практически идентично. Отмеченный факт свидетельствует о важной роли, которую названные средства играют в век цифровизации и глобализации СМИ в моделировании тональности массмедийного текста, в раскрытии авторского замысла.

А. М. Дудина, Р. О. Грищенко

ПРОДУКТИВНОСТЬ АНАЛИТИЧЕСКИХ ТРАНСФОРМАЦИЙ ПРЕЦЕДЕНТНЫХ ФЕНОМЕНОВ
(на материале французских медиазаголовков)

Современный этап развития человечества характеризуется возрастающей ролью средств массовой информации. Влияние СМИ на массовое сознание становится особенно заметным в период информационных войн, масштабных геополитических потрясений и вооруженных конфликтов. В борьбе за внимание читателей авторы непрерывно совершенствуют свое мастерство, пытаясь сделать заголовки статей более креативными и экспрессивными. Важное место в арсенале средств авторской выразительности занимают прецедентные феномены (ПФ).

Прецедентными являются феномены, «которые хорошо известны всем представителям национально-лингвокультурного сообщества, т.е. имеющие сверхличностный характер, актуальные в когнитивном плане и обращение к которым постоянно возобновляется в речи представителей того или иного национально-лингвокультурного сообщества» (В. В. Красных). К корпусу ПФ традиционно относят прецедентные тексты (ПТ), прецедентные высказывания (ПВ), прецедентные имена (ПИ), прецедентные ситуации (ПС) и прецедентные даты (ПД) (В. В. Красных).

Для газетных заголовков характерны два способа использования прецедентных феноменов: в неизменном (каноническом) виде, т. е. с тем значением, с которым они существуют в сознании определенного лингвокультурного сообщества, и в переиначенном (трансформированном) виде (Е. А. Земская). Трансформированные ПФ в свою очередь подразделяются на семантические и аналитические. При семантической трансформации состав ПФ остается неизменным, при этом в него либо вносятся новые оттенки смысла, либо в результате совмещения прямых и переносных значений возникает игра слов (Б. В. Кривенко). Аналитическая трансформация основана на изменениях лексического состава ПФ в результате замены или добавления одного или нескольких компонентов ПФ и усечения ПФ (Е. А. Земская).

В настоящей работе исследуется продуктивность приема аналитической трансформации ПФ в заголовках франкоязычных медийных изданий *Le Monde, Le Figaro, Libération, Paris Match, Le Soir, Le Courrier du soir, L'Opinion, La Tribune, Front Populaire, Les Echos, PureBreak, Femina, BBC*

Afrique, Breizh-info, Ouest-France, Diacritik, CentrePress.fr за период с 2018 по 2022 г. Общий материал исследования составил 40 газетных заголовков с ПФ. Из них ПТ – 16 (40 %), ПВ – 8 (20 %), ПИ – 8 (20 %) и ПС – 8 (20 %).

Обратимся к примерам. В заголовке *Liz Truss :* ***une girouette de fer*** ‘Лиз Трасс: *железный флюгер*’ (les Echos, 10.07.2022) автор прибегает к аналитической трансформации ПИ *dame de fer* ‘железная леди’, позволяющей ему не только сделать акцент на стремлении Лиз Трасс подражать экс-премьер-министру Великобритании Маргарет Тэтчер, но и обратить внимание читателя на то, как она видит внешнюю политику Соединённого Королевства. Автор сравнивает Лиз Трасс с флюгером, направление стрелки которого постоянно меняется в зависимости от курса ветра. Такими же, по его мнению, были бы взаимоотношения Соединённого Королевства с другими государствами, если бы Л. Трасс занимала пост премьера: Великобритания отвернулась бы от своих традиционных союзников – стран Европейского союза.

В заголовке ***Il est là le bonheur*** : *bienvenue dans le quatrième domaine skiable de France* ‘*Здесь оно, счастье*: добро пожаловать на четвертый по величине горнолыжный курорт Франции’ (Paris Match, 01.11.2022) наблюдается аналитическая трансформация ПТ *Il est où le bonheur ?*, источником которого служит название песни французского исполнителя Кристофа Маэ. Вместо вопросительного наречия места *où* ‘где’ автор употребляет указательное наречие места *là* ‘здесь’. Тем самым изменяется тип предложения по цели высказывания: вопросительное предложение становится повествовательным, содержит ответ на поставленный вопрос. Трансформированный ПТ позволяет вызвать у читателя ассоциации с известной песней и дает подсказку о том, где найти ответ на вопрос *Где же счастье?* – оно на горнолыжном курорте.

В заголовке статьи *Gabriel Attal ironise sur «* ***les 50 Nuances de candidature à la présidentielle*** *» de Xavier Bertrand* букв. ‘Габриэль Атталь иронизирует над «*50 оттенками кандидатуры на президентских выборах»* Ксавье Бертрана’ (Paris Match, 21.09.2020) трансформированный ПТ представляет собой название нашумевшего романа британской писательницы Э.-Л. Джеймс и снятого по его мотивам одноименного фильма *Fifty Shades of Grey* ‘Пятьдесят оттенков серого’. В статье речь идет о решении Ксавье Бертрана, президента Совета региона О-де-Франс, участвовать в президентских выборах 2022 года. Проведенная аналитическая трансформация (замена названия цвета *grey* на *candidature à la présidentielle*) позволяет Габриэлю Атталю, официальному представителю правительства Франции, выразить неверие в успех К. Бертрана, о чем свидетельствует и семантика глагола *ironiser* ‘иронизировать’.

Примером использования аналитической трансформации ПВ является заголовок ***Il était une foi*** *le congrès du Parti communiste chinois* ‘*Жила-была вера* в съезд Коммунистической партии Китая’ (Le Monde, 28.10.2022). В основе ПВ – выражение *Il était une fois* ‘Жили-были …’, которое служит

зачином для многих детских сказок. В данном примере наблюдается замена одного из компонентов ПВ, основанная на игре слов (*fois* ‘раз’/ *foi* ‘вера’). В статье указывается на низкую результативность съездов Коммунистической партии Китая в последние годы. Однако автор сохраняет оптимизм и уверенность в том, что былой авторитет подобных масштабных мероприятий вскоре возродится, и настраивает на это читателя.

Таким образом, проведенный анализ позволяет заключить, что прием аналитической трансформации ПФ оказывается весьма востребованным и продуктивным в заголовках медийных статей. В 19 из 40 проанализированных массмедийных заголовков ПФ используются в каноническом виде, что составляет 47,5 %; аналитической трансформации подвергся 21 ПФ (52,5 %). Среди трансформированных ПФ наиболее часто изменения обнаруживаются в прецедентных текстах (9 примеров, 43 % от общего количества трансформированных ПФ). Далее следуют прецедентные высказывания (7 примеров, 33,3 %). Наименее частотны в нашей выборке трансформации прецедентных ситуаций (3 примера, 14,2 %) и прецедентных имен (2 примера, 9,5 %).

Использование прецедентных феноменов в трансформированном виде привлекает внимание читателя, заостряя его на новом элементе высказывания, на непривычной трактовке ситуации, явления. Тем самым трансформированные прецедентные феномены «интеллектуализируют» заголовки, требуя для их верной интерпретации активного участия читателя, достаточно высокого уровня общих знаний, широкого кругозора и включенности в культуру.

С. В. Козлова

БИОЛОГИЯ, ФИЗИКА И МАТЕМАТИКА КАК СПОСОБ ДОКАЗАТЕЛЬСТВА СУЩЕСТВОВАНИЯ ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКОГО ПОЛЯ

Каждая наука занимается определением объекта, предмета исследования и систематизацией знаний о нем. Стремление выявить всесторонние связи позволяет накопить солидный багаж знаний и большое количество направлений для дальнейших исследований.

Однако ни одна наука не постигает мир как таковой, каждая охватывает отдельный сегмент действительности, но не действительность в целом.

Идея взаимосвязанности всех наук – следствие неудовлетворенности единичным познанием. Сегменты, созданной таким образом научной картины мира, не только дополняют, но и доказывают, обосновывают истинность / ложность друг друга. Нередко может заимствоваться инструментарий. Например, имеют место методологические заимствования политологии из психологии, экономики и социологии и процесс математизации экономической науки.

В качестве примера также можно привести систему биологической систематики – научной дисциплины, занимающейся разработкой принципов классификации живых организмов и практическим приложением этих принципов для построения системы органического мира.

Известно, что иерархия биологической систематики включает 7 основных таксономических рангов: царство, отдел, класс, порядок, семейство, род и вид. В общем языкознании им могут соответствовать следующие классификаторы (таблица).

Иерархия биологической систематики. Общее языкознание. Классификаторы

Биологическая систематика	Общее языкознание
Царство	Лингвистика
отдел	лексикология
класс	семасиология
порядок	терминология
семейство	терминология уголовного права
род	архилексема *infraction* ‘правонарушение’
вид	лексемы 1 уровня (*crime* ‘особо тяжкое преступление’, *délit* ‘преступление’, *contravention* ‘административное правонарушение’)

Предметом нашего диссертационного исследования является юридическая терминология уголовного права, представляющая собой полевую структуру в составе макрополя юридической терминологии. Подобную полевую структуру можно найти в математической теории нечетких множеств.

Несмотря на независимое развитие теории поля и теории нечетких множеств, последнюю можно рассматривать как математическое обоснование лингвистического понятия поля.

Автором и разработчиком лингвистической теории поля является советский лингвист В. Г. Адмони. Под *полем* он понимает непустое множество языковых элементов (например, лексико-семантическое поле (ЛСП)), имеющих неоднородную структуру: ядро, элементы которого обладают полным набором признаков, определяющих исследуемое множество, и периферию, элементы которой могут обладать как некоторыми признаками данного множества, так и соседних.

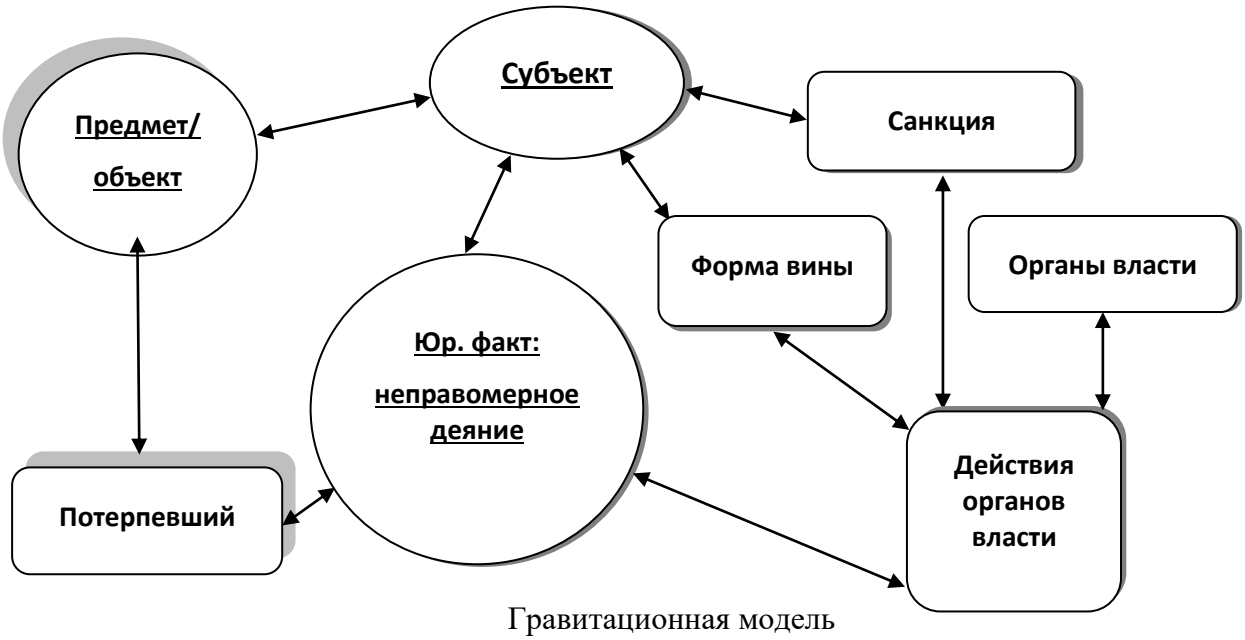
Родоначальником теории нечетких множеств является американский математик Л. Заде. Приводя математическое обоснование теории нечетких множеств, он прибегает к лингвистическому материалу и показывает, что нечеткие множества также имеют периферийные элементы, одновременно являющиеся периферийными элементами других множеств, соседних с ними.

Помимо лингвистической системы распределения языков (языковой систематики) и теории нечетких множеств (математической систематики) к полевой структуре и ее механизмам также применимо понятие гравитации – экстраполированного в лингвистику понятия, заимствованного из физики.

Используя данное понятие, лингвисты определяют *гравитацию* как взаимное притяжение лексических единиц, отражающих единое понятие в составе семантического поля, универсальное взаимодействие, присущее всем без исключения лексическим единицам, независимо от их частеречной представленности и внутренней структуры.

Постулаты теории гравитации можно применить к теории ЛСП. Например, на основании постулата об универсальности гравитации и представлении любой материальной системы в виде гравитационно-логической цепи изучаемое нами поле уголовных правоотношений может рассматриваться как совокупность микрополей.

Гравитационная модель – модель, описывающая взаимодействие терминов внутри терминосистемы. Она может выглядеть следующим образом (рисунок):



Гравитационная модель

Терминополе уголовных правоотношений в газетной статье – сложная, иерархически организованная система семантических микрополей, образующих единое поле текста / дискурса. Поле, которому за счет положения, занимаемого микрополями в его структуре, присуща вариативность и иерархичность.

Учитывая вышеперечисленные факты, можно сделать следующие выводы:

1) интердисциплинарность позволяет не только расширить горизонты познания своего объекта, предмета исследования, но и прочнее его обосновать;

2) описание ЛСП в терминах теории нечетких множеств предполагает более свободное трактование искомого поля и избегание постоянных оговорок о его нечеткой очерченности;

3) представление терминополя уголовных правоотношений как гравитационного (иерархически подвижной системы) позволяет более конкретно описать взаимодействие терминов внутри него.

И. В. Матюшевская

ПРИЕМ ЭВФЕМИЗАЦИИ В ЗАГОЛОВКАХ ФРАНКОЯЗЫЧНЫХ ПОДКАСТОВ

Согласно словарю Ожегова, *эвфемизм* определяется как «слово или выражение, заменяющее другое, неудобное для данной обстановки или грубое, непристойное». Этимологически термин *эвфемизм* происходит от греческого *euphèmismos*, которое берет свое начало от прилагательного *euphèmos* ‘предвещающий удачу’ (от *eu* ‘хорошо’ и *phèmi* ‘я говорю’). В метафорическом объяснении Д. Жаме эвфемизм представляет собой своего рода вуаль, за которой скрывается означаемое. Он служит для того, чтобы смягчить явление и сделать его более приемлемым.

Данная речевая фигура издавна существует в самых разных обществах, однако выбор того, что становится объектом эвфемизации, напрямую зависит от культуры и эпохи, поскольку именно культурный контекст определяет «запретность» той или иной темы. По мнению М. Лопез-Диаз, эвфемизм является заменой табу, т. к. табу, изначально называющее сакральное, не может быть названо и является запретным.

Во французском языке эвфемизмы широко используются в различных контекстах, включая СМИ, политику и культуру. Чтобы выявить категории феноменов, наиболее часто подвергающиеся эвфемистической трансформации, необходимо сосредоточить внимание на тех явлениях, которые являются табуированными во французском обществе. Исследователь Э. Зюкман выделяет три наиболее универсальные табу, характерные для многих культур. К ним исследователь относит темы смерти, насилия и сексуальности. В том, что касается профессиональной деятельности человека, по мнению П. Дерюмо, к запретным темам можно отнести темы выгорания и домогательств. Российский исследователь О. В. Федосова указывает на то, что примеры эвфемизации широко распространены и в религиозном контексте, начиная с Античности, поскольку имена богов в речи часто заменялись эвфемизмами. В современности можно встретить частую трансформацию слова *Dieu* ‘Бог’ на слово *Seigneur* ‘Владыка’ (подкаст *Le jour du Seigneur* ‘День Господень’, букв. ‘День Владыки’).

Согласно классификации Ж. Турнье, основные темы-табу включают в себя то, что связано с материальным, физическим (человеческое тело и его функции), с верованиями и, наконец, с некоторыми аспектами морали и общественной жизни (ложь, бедность, алкоголизм, наркомания и т. д.).

Однако это далеко не исчерпывающий список тем, которых касается явление эвфемизации. По мнению некоторых исследователей, оно ассоциируется с переменами, происходящими в обществе, которые отражаются в языке и меняют языковую картину мира (Е. К. Темирбаева). Некоторые темы получают статус табуированных, другие же, наоборот, могут дестигматизироваться, поскольку общество находится в состоянии непрерывной трансформации.

Одними из атрибутов изменений в обществе являются развитие технологий и появление новых СМИ, среди которых можно выделить подкаст. Этот формат, возникший в начале 200-х, определен в словаре Larousse как «теле- или радиопрограмма, которую интернет-пользователь может скачать и использовать на своем плеере; файл такой программы». Подкаст как более молодой и гибкий формат вещания, с одной стороны, может охватить более широкую аудиторию, которая благодаря Интернету не привязана к сетке вещания радиостанции, а с другой стороны, с большей определенностью выбирает свою целевую аудиторию и адаптирует к ней используемые лексические средства.

Рассмотрим примеры использования эвфемизмов в заголовках и названиях подкастов и эпизодов подкастов. Под *заголовком* понимается «некая синтаксически оформленная коммуникативная единица, предваряющая текст, эксплицитно или имплицитно указывающая на содержание сообщения и отделяющая одну единицу от другой» (Н. Г. Асмус). Стоит отметить, что заголовки выполняют несколько важных функций, в том числе рекламную, играя важнейшую роль в деле привлечения внимания слушателя. Эвфемистические названия могут вызывать у слушателя больший интерес и любопытство, побуждать его прослушать эпизод и, вместе с тем, сгладить негативные оттенки смысла.

В подкасте *28 minutes* название эпизода *Désert médicaux* ‘Географические зоны, в которых не хватает врачей’ может быть буквально переведено как ‘Медицинские пустыни’, что за счет использования метафоры имеет больший экспрессивный эффект. В подкасте *La Loupe* можно наблюдать схожий пример эвфемистической трансформации с использованием устойчивого выражения в эпизоде *Nos forêts à bout de souffle* ‘Наши леса на последнем дыхании’. В нем речь идет о сокращении количества поглощаемого углекислого газа, несмотря на увеличение площадей, занятых лесами. Использование стилистической фигуры позволяет не только привлечь внимание и заинтересовать, но и более сжато уместить в заголовке основную идею подкаста.

В одном из выпусков подкаста *La tête au carré* можно наблюдать более классический прием использования эвфемизма, с целью смягчить идею и выразить ее в большей степени политкорректно: *Quelle écologie pour les habitants des quartiers populaires ?* ‘Какая экология для жителей рабочих кварталов?’ При прослушивании подкаста становится понятно, что речь идет о жителях беднейших кварталов, которые из соображений политкорректности в заголовке названы иносказательно.

В примере *Faut-il brider nos libertés pour sauver notre planète ?* ‘Нужно ли взять наши свободы под уздцы, чтобы спасти планету?’ речь, в сущности, идет об ограничении некоторых свобод граждан. Однако для французского общества, взращенного на идеях свободы, равенства и братства, предложение ограничить их с целью решения экологических проблем может показаться чрезмерно радикальным, поэтому авторы подкаста, возможно, и склонились к более мягкой формулировке.

Рассмотрим пример, где использования эвфемистической трансформации позволяет за счет антонимической замены поменять полюс социального явления: название эпизода *L'objectif du plein-emploi, est-il atteignable ?* ‘Возможно ли достичь полной занятости?’ не говорит о борьбе с безработицей, хотя именно об этом идет речь. Вместо этого в названии появляется выражение *полная занятость*, которое формирует более благоприятный имидж государственной политики Франции. Формирование имиджа – это еще одна немаловажная функция эвфемизма.

Интересно отметить, что в исследованном материале (популярные французские подкасты, выходившие в 2023 году) нередко встречаются прямые, незавуалированные обозначения ранее табуированных тем и реалий. В качестве примера приведем *L’urine humaine pour fertiliser les champs, les potagers et les jardinières* ‘Использование урины человека как удобрения для полей, садов и клумб’, где «запретное», о котором говорится в открытую, – функции человеческого организма. Более прямо многие эпизоды называют и *mort* ‘смерть’: *Ces morts du quotidien que personne ne remarque* ; *J’ai dû voir la mort pour savoir que la vie est précieuse.*

В то же время одни и те же социальные проблемы могу фигурировать в названиях как прямо, так и косвенно. Так, выражение *IVG, interruption volontaire de la grossesse* ‘добровольное прерывание беременности’ стало общеупотребимым заменителем слова *avortement* ‘аборт’, и оба они наравне употребляются в названиях подкастов (*Avortement, le pouvoir du médecin* ; *Lutte pour l’IVG, le droit de choisir*).

В эпизоде подкаста *La loupe* под названием *La vidéosurveillance augmentée* ‘Видеонаблюдение с дополненной реальностью’ и в эпизоде подкаста *28 minutes* под названием *«Big Brother» chinois, obésité en France, Chat GPT* ‘Китайский «Большой брат», ожирение во Франции и Chat GPT’ речь идет о видеонаблюдении, сюжете, который вызывает полемику. Однако в одном случае проблема называется прямо, а в другом – с помощью англицизма и приема интертекстуальности (название отсылает к одноименному реалити-шоу, а то, в свою очередь, к роману Дж. Оруэлла «1984»), что делает заголовок более интригующим и одновременно сообщает ему оценочный характер.

На основании этого можно сделать вывод, что подкасты отступают от рамок и ограничений более традиционных форматов СМИ и все чаще используют эвфемизацию как стилистический прием, призванный не столько уберечь слушателя от неприятной информации, сколько заинтриговать его.

Все больше реалий подаются напрямую, без прикрас, что сильнее воздействует на эмоции слушателя, иногда шокирует его, но при этом позволяет быстро воспринять информацию заголовка, затратив минимум времени, это немаловажное преимущество в ускоряющемся темпе жизни.

В. А. Павловский

ПРОБЛЕМА СООТНОШЕНИЯ МАТЕРИАЛЬНОГО И ДУХОВНОГО В РОМАНЕ А. ДЕ СЕНТ-ЭКЗЮПЕРИ «ЦИТАДЕЛЬ»

Весь арсенал морально-философских проблем, поднимаемых в романе А. де Сент-Экзюпери «Цитадель», построен на воспоминаниях из юности главного персонажа и его рассуждениях о сущности человеческого бытия.

Приобретая личный жизненный опыт, впитывая мудрость своего отца, главный герой закладывает фундамент той самой цитадели, предлагает алгоритм духовного становления личности человека и приближения его к Богу.

В контексте сказанного проблема соотношения материального и духовного проходит красной нитью через весь роман.

С первых страниц повествования главный персонаж сталкивается лицом к лицу со смертью. Долго размышляя и вспоминая разговоры со своим отцом, его мудрые советы, главный герой, преодолев устоявшиеся стереотипы о данном необратимом явлении в жизни каждого человека, делает для себя вывод, что смерть является лишь избавлением от пришедшего в негодность инструмента, коим является тело.

К такому выводу он приходит, пройдя через смерть собственного отца, своей племянницы, увидев своими глазами предсмертные моменты воинов и генералов на полях сражений, жестокую казнь юной преступницы, оставленной оголенной посреди пустыни под лучами палящего солнца.

Все эти события полностью разрушили традиционные представления и стереотипы о смерти как о самой страшной трагедии в представлении человека, табуированной темы, перед мыслью о которой каждый испытывает неописуемый страх.

Недостоверность этих утверждений очевидна, если рассмотреть описание последних предсмертных моментов жизни человека, где он перед лицом своей смерти кардинально меняет свои облик и поведение, о чем свидетельствуют нижеприведенные отрывки из романа:

В юности и я любил окружать себя ореолом сабельных ударов, от которых погибли мои друзья. Я приходил с войны, потрясая безвыходным отчаянием тех, кого разлучили с жизнью. Но правду о себе смерть открывает только своим избранникам; рот их полон крови, они зажимают распоротый живот и знают: умереть не страшно. Собственно тело для них – инструмент, он пришел в негодность, сломался, стал бесполезным и, значит, настало время его отбросить.

А мой отец? Смерть завершила его и уподобила изваянию из гранита. Убийца поседел. Его раздавило величие, которым исполнилась земная бренная оболочка, прободенная его кинжалом. Не жертва – царственная саркофаг каменел перед ним, и безмолвие, причиной которого стал он сам, поймало его в ловушку, обессилило и сковало. На заре в царской опочивальне слуги нашли убийцу: он стоял на коленях перед мертвым царем.

Цареубийца переместил моего отца в вечность, оборвал дыхание, и на целых три дня затаили дыхание и мы. Даже после того, как мы похоронили его, плечи у нас не расправились и нам не захотелось говорить.

В цитируемых контекстах, равно как и во многих других, объединённых между собой лишь темой значимости смерти, содержится большое количество стилистических фигур.

В данных отрывках Сент-Экзюпери доказывает превосходство духовной составляющей человека над материальной, коей является человеческое тело со всеми его потребностями. Каждый человек, будь то скупец, прокаженный, цареубийца, осознает это в последние минуты своей жизни, и смерть для него становится радостью и счастьем, избавлением от бренности человеческого бытия, от физических потребностей и изъянов тела и переходом в вечную жизнь.

В романе очень четко прослеживается связь со священными писаниями Святого Августина, а также библейскими образами-метафорами, которыми изобилует роман.

В частности, читатель сталкивается с метафорой колодца, носящей символический характер и обозначающей те самые духовные ценности, о необходимости которых неустанно повторяет писатель на протяжении всего романа. В то же время колодец жизненно важен и необходим как объект для караванщиков, непрерывно следующих своему пути, для которых вода является богатством, сравнимым с золотом. Обращение Экзюпери к священным писаниям и строгой иерархии обусловлено социально-биографическими сведениями о писателе, а именно его учебой и воспитанием в иезуитском колледже. С самого детства писателя Библия стала его любимой книгой. Восемнадцатилетний Экзюпери в письме к матери, датированном 1918 годом, восторгался глубиной и художественной выразительностью Ветхого Завета: *Какая простота и мощь стиля, какая поэзия! Текст Заповедей – это потрясающее изложение нравственных законов, неподражаемое сочетание красоты и здравого смысла. А что говорить о Притчах Соломоновых, Песни Песней, Экклезиасте!*

И хотя писатель, имея жизненного опыта, со временем полностью разочаровался и усомнился в доктрине христианской веры, воспитание и мировоззрение, полученные им в детстве, непосредственно отразились на его будущих трудах. Неоспоримым доказательством чего служит анализи-

руемый роман. Все символические отношения в нем связаны между собой определенной иерархией, восходящей к Богу, которая берет свое начало уже в культуре средних веков.

Для средневековой культуры характерно восприятие мира как системы и порядка, где все предметы и явления взаимосвязаны между собой, все существующее включено в стройную иерархию и восходит к Богу как началу мира. Творчество писателя также пронизано уважением к иерархии. Он осознает, что мир – это определенный порядок, уклад, начало которому положил Бог.

Сент-Экзюпери размышляет в духе, присущем средневековой авторитарности мышления, проявляющейся в постоянном обращении средневекового человека к авторитетным источникам, к ссылкам на Библию, на сочинения отцов церкви и более поздних христианских мыслителей. В первую очередь необходимо отметить обращение писателя к трудам А. Августина и Б. Паскаля. В «Военных записках» писатель подтверждает эту мысль: «Когда я пишу, что каждый отвечает за все, то продолжаю тем самым великую традицию блаженного Августина». Влияние Августина и вместе с ним всей раннехристианской идеологии прослеживается в утверждении писателем жизненного процесса как поступательного движения к максимально возможному нравственному совершенству, как восхождения к Богу.

Писатель на протяжении всего романа неоднократно говорит о значимости иерархии и душевного становления личности в жизни идеального общества, это, к примеру, находит свое отражение в детальном описании дворца отца персонажа, в размышлениях о счастье и смысле жизни.

Таким образом, неоднократно восхищаясь поместьем своего отца, где каждый шаг был наполнен смыслом, а также иерархией дворцовых отношений главный герой намеревается построить собственную цитадель. Для ее возведения, как выясняется дальше, недостаточно груды камней либо логики, математических расчетов. Лишь творческий замысел и душа, вложенная в каждый кирпичик, может сделать данную цитадель вечной. Цитадель, общество людей Сент-Экзюпери также сравнивает с кораблем, пересекающим морские просторы, который в любую минуту может исчезнуть под властью стихии.

Е. А. Ревуцкая

КРЕАТИВНОСТЬ ПОЭТИЧЕСКОЙ МЕТАФОРЫ: К ПРОБЛЕМЕ ОПРЕДЕЛЕНИЯ

Общей характеристикой в исследованиях поэтического дискурса является его «непременная» метафоричность (например, Антипьев 2012). Вместе с тем теория концептуальной метафоры (Lakoff & Johnson, 1980; Lakoff, 1993; Gibbs, 1994) положила начало изучению образного языка во всем многообразии речевых жанров и показала: поэтическая речь организована

теми же концептуальными моделями, что и повседневная речь обычного человека (Lakoff & Turner, 1980). Теория концептуальной метафоры ставила своей целью описание концептуальных моделей, явствовавших из анализа языковых структур. Последовавшее осмысление метафоры как концептуального (а не собственно языкового) явления привело к осознанию образной, «поэтической» природы человеческого познания.

Устнавливая единую основу поэтического и обыденного языка, современная теория метафоры не отрицает, вместе с тем, значимость визуальных образов (а не только концептов) для художественного дискурса (Semino & Steen, 2008). Креативные, т. е. принципиально новые, метафорические образы по-прежнему выступают прерогативой как художественного слова, так и метаязыковой рефлексии о творчестве. Так, художественную коммуникацию от повседневного общения отличает творчество, нередко проявляющееся в нетривиальном, не свойственном повседневной речи языковом воплощении концептуальной метафоры. Например, модель *писательский труд – это строительство* представляет собой разновидность базовой метафоры *creating is making* ‘творчество – это создание нового’, которая входит в основной список MetaNet, представляющий собой базу концептульных метафор Калифорнийского университета в Беркли. MetaNet – главный ресурс, которым руководствуются лингвисты, занимающиеся исследованиями образного языка. Следовательно, концептуальная метафора *писательский труд – это строительство* свойственна всем типам и жанрам общения, в том числе повседневной речи. Например, в недавнем интервью с писательницей Л. Элтанг можно прочесть: «Не уверена, что новая книга, которую я уже начала, будет построена таким же образом». Образное выражение *книга построена*, соответствующее концептуальной метафоре *писательский труд – это строительство*, используется повсеместно, не только писателями и критиками, но и читателями (например, в ходе обсуждения прочитанной книги, обмена впечатлениями и т. д.). Вместе с тем далее в том же интервью Л. Элтанг развивает проводимую аналогию: «Линия рассказчика <…> служит своего рода **атриумом**, закрытым **внутренним двором**, куда выходят остальные **помещения дома**. Такой способ письма оказался более сложным, но позволил отказаться от привычной **архитектоники**, поменять расположение **несущих** и **несомых** частей и добиться присутствия подземной вибрации, разрушительной силы, не разрушая при этом ни **башен**, ни **балюстрад**». Как видим, концептуальной модели *писательский труд – это строительство* соответствует в приведенном фрагменте ряд образных выражений, часть которых едва ли будет характеризоваться большим числом вхождений в корпус национального языка. Следовательно, с большой долей вероятности их можно будет назвать творческими, редкими, не свойственными повседневной речи обывателя.

Приведенный пример самым красноречивым образом иллюстрирует тезис теории концептуальной метафоры: языковая реализация базовых концептуальных метафор в поэтическом и повседневном дискурсах различается.

Вместе с тем вопрос о концептуальной (а не только лишь языковой) креативности поэтической метафоры остается открытым. Так, образному выражению, отсутствующему в словарях и корпусах национального языка, обычно (например, Ahrens, 2010) приписывается статус лексически креативной метафоры. В то же время такое лексически уникальное образное выражение вполне может быть определено как языковая манифестация рекуррентной концептуальной метафоры. В свою очередь, соположение ранее не сополагавшихся сфер опыта может определяться как подлинно (концептуально) креативная метафора. Следовательно, первым этапом оценки креативности поэтической метафоры представляется соотнесение образного выражения с существующими перечнями базовых концептуальных метафор.

Н. М. Токаревич

ЭВОЛЮЦИЯ МОЛОДЕЖНОЙ ЯЗЫКОВОЙ ПРАКТИКИ

На современном этапе развития языков общественная деятельность человека, среда, в которой он живет, оказывает на них большое влияние. В настоящий момент во многих странах мира идет интенсивный процесс изменения живых разговорных языков. Одним из существенных моментов такой трансформации является активное заимствование и преобразование лексики с ее последующей адаптацией к потребностям общества.

Общественная среда оказывает особое влияние на молодежь, что проявляется в создании особого языка, используемого в рамках молодежных социальных групп (учащихся, программистов, музыкантов и др.).

Как же отличается язык или сленг молодежи от других языковых образований? Социолингвистические явления присутствуют во всех современных языках, в том числе во французском. Богатый, стилистически окрашенный молодежный язык отличается от нормативного французского языка наличием лексики с явно выраженной фамильярной окраской. Это слова, служащие для общения одной возрастной категории людей, основанные на молодежных реалиях, среди них присутствует большое количество вульгаризмов, т. к. языку французской молодежи присущи своеобразная грубость, резкость, экстравагантность. Данный язык возникает также как протест против языковых норм или как желание отличиться от других социальных групп. Некоторые сленговые выражения не всегда удается понять даже на родном языке, тем более, когда мы имеем дело с носителями иностранного языка. Таким образом, изучение сленгов различных языков является необходимым для понимания друг друга в процессе общения.

Сленговый язык можно сравнить с шифром, который понятен только определенной группе людей. В данном случае это язык молодых людей в возрасте от 13 до 25 лет. Благодаря этому они чувствуют себя членами определенной замкнутой группы или общности.

Молодежь и ее язык всегда находятся в авангарде языковых изменений. Благодаря этому часто проверяется то, что завтра попадет в общеупотребительный словарь. Но сила и слабость молодежного языка связана с тем, что он, как лексика любого языка, существенно зависит от современных реалий.

Как указывалось выше, молодежному сленгу свойственна яркая выразительность, игра слов. На фоне официальной литературной речи сленг привлекает своей метафоричностью, образностью и краткостью обозначений.

Сленг также выделяется особым семантическим юмором, иногда мрачной и абсурдной игрой слов.

Основная особенность языка молодежи XXI века основана на процессах, по которым развивается любой национальный язык: заимствования (из арабских и африканских языков, английского языка), инициальное усечение, редупликация, метафоры и, конечно, верлан.

Языковое скрещивание (часто верланизированное) также присутствует в языке молодежи. Например, *français: céfran, céanf; arabe: beur, rebeu, rabza* (от слова *les Arabes* – арабы).

Традиционное арго и народный старофранцузский язык также являются базой для заимствований и диверсификации источников сленга, но основными остаются классические приемы образования и заимствования лексики (иностранные слова, профессионализмы, вульгаризмы, сокращения, метафоры).

Приведем некоторые примеры самых последних новообразований во французском молодежном сленге, зафиксированных французскими исследователями:

BFF : best friend forever ou meilleure amie pour la vie ‘лучший друг на всю жизнь’.

BG : Beau gosse ‘малыш, малец’.

Chiller : du verbe anglais « to chill », se détendre, profiter de la vie, glander, prendre du bon temps, croûter, ne rien faire. Selon leur croyance, quand les jeunes meurent, ils vont au Chili ‘из английского языка – развлекаться, разрядиться, хорошо проводить время, тусоваться, расслабиться, всегда в положительном смысле’, ‘по понятиям молодежи после смерти молодой человек попадает в Чили’.

Dans le game : La vie est un jeu (game) dont chacun veut être le roi et éviter l’échec ‘Жизнь – игра, значит каждый хочет быть королем, избежать провала’.

Enjailler (s’) = se réjouir. Verbe pronominal décrivant le sommet de la jouissance, la façon ultime de se mettre bien. « Je m’enjaille ». Probablement du verbe anglais « to enjoy », s’ambiancer autrement dit ‘радоваться, развлекаться’.

FYI: for your information , pour ton info, je ne rentre pas à la maison ‘для сведения, информирую’.

IRL: In real life , IRL, le prince charmant n’existe pas ‘в реальной жизни’.

Выражения, имеющие арабское происхождение:

La smala = la famille ‘семья’.

La moula = l'argent ‘деньги’.

Le chouïa= un petit peu ‘немножко’.

Wallah = междометие, усиливающее речь = *Sérieux ?, Jure!* ‘Да ну’.

Salam = pour saluer = bonjour, salut ‘привет’.

Hagra = faire la misère : Te faire la hagra = en faire baver qn. Très familier ‘унижать, заставлять страдать, доставлять неприятности, трудности’.

Hassoul: veut dire « bref ». Pratique pour passer d'un sujet à l'autre sans autre transition ‘короче, чтобы сменить тему’.

Cheh: bien fait pour lui / elle ‘хорошо для него / нее’.

Miskine : le pauvre , pour dire que quelqu'un fait pitié ‘бедняга’

Молодежь может варьировать языковые регистры, стили, использовать игру слов, что указывает на множество возможностей языкового творчества.

Такой «язык улицы» все чаще внедряется в лексику широких масс французского общества. Его распространению способствуют фильмы, радио и телепередачи, Интернет, печатная продукция для подростков и молодежи, компьютерные игры.

Понимание развития языковых сообществ, в частности языка молодежи, тесно связано с возрастом говорящих как одной из важных социокультурных переменных. Французские исследователи часто приводят следующие цифры: язык варьируется в зависимости от возраста – 3 %, от пола – 1 %, от места пребывания – 2 % и этнической принадлежности – 4 %, это самый важный параметр изменений.

Восприятие языка молодежи как отдельного языка понимается многими исследователями и является одним их важнейших вопросов теории языка.

Таким образом, язык молодежи – это язык, который подвержен наиболее быстрым изменением, а молодежная лексика – наиболее открытая и незамкнутая система в современном французском языке, словарный состав которой постоянно пополняется и видоизменяется.

Д. И. Тупик

КОНТЕКСТУАЛЬНЫЕ УСЛОВИЯ СИНОНИМИЧНОСТИ ЭВФЕМИЗМОВ И ТАБУИРОВАННОЙ ЛЕКСИКИ
(на материале французской прессы)

В научных работах, посвященных табу и эвфемизму, они обычно исследуются как взаимоисключающие стилистические приемы, не принимается во внимание то, что выходит за рамки изолированного высказывания и что составляет текст. Однако даже если слово с мягким значением используется для того, чтобы избежать резкого или жестокого упоминания, это не препятствует редкой встрече двух выражений в относительно близком окружении, о чем свидетельствуют тексты прессы, включенные в наше исследование. Более того, бывает, что сама речь подтверждает явным комментарием гипотезу большинства о том, что эвфемизм изгоняет табуиро-

ванное слово из употребления. Следующий пример наглядно свидетельствует об этом, хотя упоминание табуированного слова так или иначе делает его присутствующим в речи: «Le pari de Luc, **non-voyant [titre]**. C'est insensé. Ou presque. Luc Costermans, 50 ans, **nonvoyant** depuis un accident en 2004, pilotera une Megane RS de 250 chevaux. Oui, Luc Costermans, **aveugle comme on ne dit plus**, tiendra le volant, tandis que son copilote et ami de 20 ans, Mario Porcel, lui indiquera chaque virage, chaque chicane…» 'Пари незрячего Люка [заголовок]. Это безумие. Или почти. 50-летний Люк Костерманс, ослепший после аварии в 2004 году, будет управлять 250-сильным Megane RS. Да, Люк Костерманс, слепой, как мы уже не говорим, сядет за руль, а его 20-летний штурман и друг Марио Порсель покажет ему каждый поворот, каждый ухаб...' (*CorseMatin*).

Резкое слово *слепой* обозначает тот же референт, что и эвфемистический термин *незрячий,* за исключением некоторых нюансов, учитывая, что последнее является немаркированным словом, в котором отсутствуют негативные черты табу. Можно также задаться вопросом, не нарушает ли табуированное слово сдержанность, которая присутствует в эвфемизме, сосуществуя с ним и внезапно появляясь в качестве его контектсуального эквивалента, даже если речь идет не о стилистике, а об аргументации.

В других случаях так называемые табу и эвфемизмы используются одновременно без каких-либо комментариев, поэтому оба выступают в качестве кореференциальных выражений. Таким образом, формы относительно близки по синтагматической оси, как в следующем примере, где одновременные употребления известного эвфемизма *jobseeker* 'соискатель рабочего места' и жесткого слова *chômeur* 'безработный' связаны благодаря установленному последним повторению в форме именной анафоры: «À l'issue des envois, un jury composé d'une douzaine de professionnels attribue une note sur 10 aux publicitaires qui ont écrit la lettre de motivation d'un **demandeur d'emploi**. Si le **chômeur** a réussi à obtenir un entretien d'embauche, l'auteur obtient un bonus» 'По окончании рассылки жюри, состоящее из дюжины профессионалов, присуждает оценку по десятибалльной шкале рекламодателям, написавшим сопроводительное письмо соискателю рабочего места. Если безработному удалось пройти собеседование, автор получает премию' (Le Figaro).

Также необходимо различать априорно выполняемую эвфемизмом роль ослабления и отношения, которые он может установить в дискурсе при любом произнесении, в том числе и при соседстве с табуированным словом. Проблема контекстуальной сочетаемости включает в себя идентификацию выражений, которые предположительно табуированы и эвфемистичны, а также их семантическое описание и их контекстуальную роль, учитывая тот факт, что не столько само слово является эвфемией или дисфемией, столько способ его использования. Это частично делает недействительными перечни эвфемизмов и словарных пометок, чтобы лучше подчеркнуть возможное несоответствие между системой и реальностью дискурса. Это значит, что

необходимо изучить, во-первых, возможно ли продолжать рассматривать эти случаи в контексте как эвфемизмы и дисфемизмы; во-вторых, учитывая, что эти две формы, безусловно, расходятся, могут ли они рассматриваться как синонимы; в-третьих, мешают ли они друг другу, блокируют ли друг друга в речи или сохраняют свою автономию с высокой ценностью в случае дисфемизма и низкой ценностью в случае смешанного термина.

Синонимия определяется как тождество или эквивалентность означаемых: два или более термина или выражения будут называться синонимичными, если замена одного другим в одном и том же высказывании позволяет получить два высказывания с одинаковым значением. Однако как языковое свойство она парадоксальна и несколько неудобна для большинства лингвистов, поскольку одновременно утверждается и вначале легко определяется, а затем бурно оспаривается и трудно поддерживается. Это парадоксально иллюстрирует необходимость принять идеальную форму синонимии, чтобы узаконить ее нечистую версию, являющуюся «частичной синонимией». Точно так же «частичная синонимия» систематически представляется как несовершенная в целях оправдания ее предмета во многих лингвистических исследованиях. Таким образом, наряду с относительной или ограниченной синонимией существует абсолютная, или широкая синонимия. Оспаривая соссюровское учение о необходимости различия знаков по их противоположному значению, Ж. Клейбер утверждает: «Синонимия – тождество значения – не бесполезная роскошь, противоречащая принципу противопоставления и языковой экономии, а напротив, представляет ценную и эффективную дискурсивную функциональность».

В лингвистической терминологии табуированное слово считается маркированным, а эвфемизм немаркированным, т. е. является обычным уничижительным словом и амелиоративным словом соответственно, они часто представляются как синонимы в более или менее широком смысле. С точки зрения Ж. Клейбера, синонимичным является не значение слова, а само слово. В следующем примере эвфемизм *следственный изолятор* имеет то же значение, что и дисфемизм *тюрьма*, а *домашний арест* имеет почти то же значение, что и *тюрьма*, потому что это квазисинонимия. Далее мы увидим, что используемые слова полностью взаимозаменяемы, за исключением термина *тюрьма* как *лишение свободы*: «Dans les secrets de la **prison** St-Michel [titre] À défaut de pouvoir visiter la **prison** Saint-Michel, qui n’a pas été ouverte au public pour les dernières Journées du Patrimoine pour des raisons de sécurité, le public pourra quand même s’immerger dans l’atmosphère lugubre de l’ancienne **maison d’arrêt** en allant découvrir l’exposition « 15 jours de **prison** (ferme) ouverte » qui ouvre lundi à la Maison des Associations sur l’ancien site de la caserne Niel. Cette initiative du comité de quartier de Saint-Michel est une grande première. Il n’y a eu que très peu d’expositions consacrées à l’ancienne **maison d’arrêt**, qui occupe dans l’imaginaire collectif des Toulousains une place très particulière» ‘Секреты тюрьмы Сен-Мишель [заголовок]. Если вы не можете посетить тюрьму Сен-Мишель, которая была закрыта для посетителей

в течение Дней наследия по соображениям безопасности, публика все равно сможет погрузиться в мрачную атмосферу бывшего следственного изолятора, посетив выставку «15 дней открытого лишения свободы», которая открывается в понедельник в Доме ассоциаций на месте бывших казарм Ньель. Эта инициатива властей района Сен-Мишель – настоящая премьера. Выставок, посвященных бывшей тюрьме, занимающей особое место в коллективной памяти жителей Тулузы, было очень мало' (*La Dépêche du Midi*).

Выражения взаимозаменяемы, но тождественны ли они? Не говоря уже о том, что существуют особые учреждения, такие как тюрьма закрытого типа, где замена тюрьмы следственным изолятором невозможна. Представляется возможным утверждать, что табуированное слово все же сначала сопоставляется с эвфемизмом, стремящимся его заменить. Табу устойчиво связано с действительностью именно потому, что оно пользуется преимущественным положением по сравнению с другими средствами обозначения этой действительности. Таким образом, контекстуальная синонимия в рассматриваемом ракурсе представляет собой весьма интересный и перспективный вопрос для дальнейших исследований.

Круглый стол
«ЛЕКСИЧЕСКИЕ И ГРАММАТИЧЕСКИЕ ЕДИНИЦЫ В РАЗЛИЧНЫХ ТИПАХ ДИСКУРСА»

О. В. Аношина

ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ДИСКУРСИВНОГО ПОДХОДА В ОБУЧЕНИИ ГРАММАТИКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Обучение грамматике в условиях стремительно меняющегося мира, круглосуточного доступа к Интернету, где можно читать онлайн-литературу на английском языке, смотреть фильмы на языке оригинала с возможностью подключить субтитры, общаться с людьми в режиме реального времени, бросает новые вызовы и заставляет искать новые подходы к изложению материла, его усвоению и контролю сформированности языковой компетенции.

Важными компонентами процесса обучения иностранному языку, грамматике в частности, являются мотивация студентов, их активная вовлеченность в процесс обучения. Презентация нового материла включает в себя работу с современным кинодискурсом.

При работе с кинодискурсом обучающиеся могут осуществлять самостоятельный поиск информации в рамках проекта, улучшать свои навыки аудирования, пополнять словарный запас лексикой современного английского языка, изучать культуру страны языка.

Важно отметить следующую особенность работы с грамматическим (и в принципе языковым) материалом: в то время как при изложении правил авторы пособий и учебников стараются отразить и изложить все возможные формы и употребления языковой единицы, в реальности не все формы одинаково широко используются, не все употребления тех или иных форм одинаково частотны. Часть употреблений имеет смысл, на наш взгляд, давать и запоминать на уровне клише, поскольку синонимичные им варианты зачастую, хотя и выглядят грамматически адекватными, тем не менее, не используются или крайне редко используются носителями языка.

Знать надо все варианты, но использовать в первую очередь все же самые «привычные слуху» носителя английского языка. Для попытки осмысления масштаба проблемы и перспектив ее решения нами было проведен анализ образца современного англоязычного кинодискурса.

Материалом для исследования был выбран вышедший 16 марта 2023 года эпизод сериала «Ted Lasso» (протяженностью 43 минуты и объемом 5 231 слов). Кинодискурс представлен в исследовании исключительно диалогической речью.

Предметом исследования стали неличные формы глагола, объектом выступили особенности функционирования неличных форм глагола в рассматриваемом материале.

Проведенный анализ позволил выявить следующие закономерности функционирования неличных форм в 1-м эпизоде 3-го сезона сериала «Ted Lasso» с точки зрения используемых форм и выполняемых ими функций.

Самая частотная неличная форма глагола в первом эпизоде – инфинитив (зафиксировано 173 примера употреблений, что составило 61 % от всех неличных форм глагола): *Hello, Henry. It's nice* ***to see*** *you again.*

При этом преобладает использование неперфектной активной формы инфинитива (98 %), перфектный, пассивный и длительный инфинитивы зафиксированы по 1 разу в составном глагольном модальном сказуемом.

Doubt can only ***be removed*** *by action.*

Security thinks one of the new cleaners must have parked in the prestige lot by accident.

Shouldn't they ***be training*** *now?*

Вторым по частоте употребления в диалогической речи героев «Ted Lasso» стало причастие (87, или 30 %): *Well, back in 1859, an engineer* ***called*** *Joseph Bazalgette and his team built more than 1,200 miles of* ***interconnected*** *tunnels and sewers.*

Причастие 2 использовалось преимущественно в функции предикатива (30 из 33 примеров), в целом чуть более половины всех зафиксированных форм причастия – это причастие 2: *You're not* ***worried*** *about that though, right?*

Использование формы герундия достаточно редкое, лишь каждая двенадцатая неличная форма в эпизоде является герундием: *Hey, Ken, thanks again for* ***helping*** *us out at the last second.*

В пассивной форме герундий встретился 1 раз (4 %): *I remember* ***being left*** *at school when I was Henry's age.*

Самая частотная функция инфинитива в исследуемом кинодискурсе – часть составного именного сказуемого (54, или 31 %): *Sorry, just had* ***to tie*** *my shoe.*

Следующей по частоте употребления стала функция дополнения (45, или 26 %): *Maybe they're trying* ***to motivate*** *us.*

Каждый седьмой инфинитив употреблен внутри предикативной конструкции, функционирующей как сложное дополнение, при этом в 18 случаях (70 %) после глагола *let*, не чаще 2-х раз после глаголов *watch, had, need, want, make, expect*: *Okay, let's* ***get*** *upstairs,* ***get*** *some fresh air. And I want* ***you to meet*** *my dear friend, Rebecca.*

80 % случаев использования причастия пришлись почти поровну на причастие в функции предикатива и причастие в функции определения: *These guys are more* ***distracted*** *than a bunch of cats* ***playing*** *laser tag.*

Треть всех употреблений герундия (8) – это герундий в функции дополнения: *And are you planning on* ***addressing*** *that?*

В исследуемом материале практически не зафиксировано случаев использования субъектной предикативной конструкции (все три зафиксированных примера – с пассивной формой *to be supposed*): ***Y'all*** *are supposed* ***to say****,* '*How dumb are you?*'.

В то же время объектная предикативная конструкция как с инфинитивом, так и с причастием, довольно часто используется и составляет 12 % от всех употреблений неличной формы глагола в эпизоде:

Wow. I didn't see ***that coming****.*

And I want ***you to meet*** *my dear friend, Rebecca.*

Сложное обстоятельство, выраженное абсолютной конструкцией, зафиксировано лишь 2 раза, при этом второй элемент представлен наречием:

Yeah. Well, I have a tendency to doze off ***with CNN on****.*

But then, over the summer, Henry and I took a tour of this place ***with Ivor here****.*

Результаты проведенного исследования обобщены в таблице.

Неличная форма глагола / Выполняемая функция	Подлежащее	Дополнение	Предикатив	В составном глагольном сказуемом	В составном глагольном аспектном сказуемом	Определение	Обстоятельство	Сложное подлежащее	Сложное дополнение	Вводные слова	Всего
Инфинитив	10	45	3	54	5	19	8	3	26		173
Причастие			33			36	8		7	3	87
Герундий	2	8			4	4	3	2	1		24
Всего	12	53	36	54	9	59	19	5	34	3	284

Среди сложностей работы с материалом важно отметить то, что в сериале используется ненормативная лексика, которую в принципе можно опустить или заменить на письме (например, словом *intoxicate* и его производными), но гораздо сложнее «спрятать» при демонстрации видеоматериала. Тем не менее диалогическая речь сериала легка в восприятии, уровень языковой сложности позволяет использовать отобранный материал при работе как в группах среднего уровня, так и в группах выравнивания.

Упражнения, которые можно рекомендовать для работы с дискурсом в группах разного уровня языковой подготовки, включают в себя просмотр отрывков фильмов и выполнение заданий к видеоряду, таких как: выписать активные грамматические единицы, посчитать количество заданных грамматических единиц, составить диалог по образцу, используя заданные грамматические единицы; обсуждение просмотренного с активным использованием грамматических единиц в речи, составление викторин, кроссвордов по фильму и др.

Преимущество применения дискурсивного подхода в грамматике заключаются в том, что материал для изучения узнаваем, актуален, аудио- и видеоряд упрощают вывод активных грамматических единиц в речь.

О. В. Афонина

ЛИТЕРАТУРНАЯ РЕЦЕНЗИЯ КАК ЖАНР РЕКЛАМНОГО ТЕКСТА

Литературная рецензия, как правило, представляет собой один из самых распространенных критических жанров.

В настоящее же время есть основания говорить о том, что рецензия обладает еще и существенным рекламным потенциалом, иногда более выраженным, чем собственно критический.

Данное исследование посвящено анализу отобранных литературных рецензий с целью выявления в них отличительных особенностей рекламных текстов. Материалом нашего исследования являются профессиональные авторские литературные рецензии на произведения на английском языке, отобранные из специальных разделов веб-сайтов СМИ, посвященных обзорам и критическому анализу современных произведений литературы, специализированных медиаресурсов, публикующих профессиональные авторские рецензии.

Литературная рецензия имеет определенную структуру. Структурные компоненты данного вида текстов представлены прежде всего наименованием автора, а также самого произведения, кратким изложением рецензируемого текста, оценкой. В классической рецензии ее автор обычно представляет объективную оценку рецензируемого произведения, приводя многочисленные факты, аргументы, способные подтвердить, выражаемую им точку зрения.

Анализ современных литературных рецензий показывает, что авторы рецензий более активно прибегают к субъективной оценке. Оценка в данном случае логично и последовательно ведет либо к рекомендации к прочтению, либо к ее отсутствию. В подавляющем большинстве отобранных и проанализированных нами рецензий наблюдается именно призыв к осуществлению целевого действия, а именно к прочтению, чему предшествует, как правило, покупка самой книги в физическом или электронном виде.

Призыв к прочтению обычно представлен в виде апелляции к конкретным желаниям читателя. Например, стимулирование интереса, следовательно, желания прочесть ту или иную книгу: *There is so much more to learn, to know, to discover about the hero, reach out and read*; *…the novel will leave you wanting more*; *the plot will take your breath away, the change of events will sweep you off your feet*; *the book is a real page turner*. Сюжет представляется максимально захватывающим, что почти не оставляет читателю шансов отказаться от прочтения.

Рецензенты достаточно часто выражают свое эмоциональное отношение к анализируемому произведению и его автору, зачастую экспертное мнение вкупе с личным отношением не может оставить читателя равнодушным.

Примерами призывов читателей к прочтению с апелляцией к эмоциям являются: *plenty of pain for the characters, plenty of thrills for the reader*; *Vintage King: a pleasure for his many fans and not a bad place to start if you're new to him, …this is a painfully emotive masterwork*; *a dark comedy about a dark time, and a prismatically intelligent work of art.Consume it*; *With the pacing of a thriller and the careful consideration of a definitive biography, this is a sure and surprising novel that will haunt its readers for quite some time; acrimonious tale no less jaw-dropping than the movie itself.* Часто это прямое выражение собственного мнения автора рецензии, например, *I don't remember the last time I finished a nearly 500-page novel in one day, but I could not stop reading. It's a remarkable journey*; *Fast-moving, character-driven and action-packed, The House Is on Fire is simply a thrill to read. Real Love is a charming and pleasurable read. I raise a glass of Crown and Coke to Lindsay*. Интересно, что рецензенты прибегают также к прямым призывам к прочтению произведения, например, *Read it. The Only Good Indians is a novel that will not only stay with you, it may alter your perceptions.* Следует отметить, что рецензия в данном случае выполняет одну из основных функций рекламы – воздействие на эмоции потенциальных потребителей, в данном случае читателей.

Таким образом, в рецензиях с элементами рекламы, в противовес обычным рецензиям, содержится как всесторонняя оценка, так и призыв к адресату совершить определенное действие, а именно прочтение. Следовательно, можно говорить об основных признаках рецензии как рекламного текста. Во-первых, рецензия информативна. Автор рецензии представляет ряд фактов, аргументов для обоснования своей позиции, как правило, делая краткий обзор самого произведения, героев, сюжета. Во-вторых, как мы уже упоминали ранее, рецензия обращена к определенному адресату – читателю. В-третьих, рецензия апеллирует к интересам читателя как на интеллектуальном, так и на эмоциональном уровне.

Язык современной литературной рецензии характеризуется рядом особенностей, которые дают основания причислить ее к жанрам рекламного текста. В первую очередь это различные средства выразительности. Авторы рецензий подбирают и используют эти средства с целью максимального воздействия на воображение потенциального читателя, создавая настолько выразительный образ, что он неизбежно проявляет заинтересованность в прочтении рецензируемого произведения. Наиболее широко используемыми лексическими средствами выразительности являются гипербола, например, *a story's value lies in its unbelievable uniqueness*; *…did the near impossible work*; *…is a novel of our extremely online world*; *absolute smash of a debut*; *about victims escaping their abusers, and much like MY ABSOLUTE DARLING, it is as full of power and determination as it is pain* и эпитет, например, *a horrific killing, agonizing clarity, rigorous investigation, a true master, brilliant story.*

Если проанализировать лексический состав современных литературных рецензий, то очевидным становится доминирование оценочной лексики.

Причем количество положительных общеоценочных единиц существенно превышает число отрицательных общеоценочных единиц. Аналогичную ситуацию можно увидеть и на примере частной оценки. Частнооценочная лексика со знаком «+» преобладает над аналогичной лексикой со знаком «–». Вышесказанное также дает основание заключить, что рецензия в данном случае максимально приближена к рекламе, т. к. положительная оценка произведения, данная авторитетным профессионалом, стимулирует читателя к совершению целевого действия – покупке и прочтению.

К синтаксическим стилистическим средствам в текстах литературных рецензий относятся антитеза, например, *a novel that is frequently beautiful but rarely goes anywhere*; анафора: *How unusual – and how powerful it is in Natasha Trethewey's telling*; *It's not quite a book, not quite a graphic novel*; эллипсис: *Failure is inevitable, embarrassment certain*; *Proficient but eminently predictable*; эпифора: *For those who have read Becoming – you should definitely read Becoming*; параллельные конструкции: *Age of Vice difficult to pick up, but it's also impossible to put down.*

Довольно часто рецензенты прибегают к использованию односоставных безличных предложений, например, *Fantastic. Breathtaking*. *Moving*. Это сокращает сам текст, делая его более лаконичным и убедительным.

Максимальная вовлеченность создается посредством вопросительных предложений. Автор рецензии обращается к читателю с вопросом, поиск ответа на который может содержаться в самом рецензируемом произведении. Примерами выступают следующие предложения: *Have you ever had an awful day that you'd love to forget? And then another, and another* And what is faith, if not something that keeps us standing? But what else could be expected from the mind behind 2000's cult-favorite experiment in typographical horror, House of Leaves? Иногда это и вовсе риторические вопросы, которые опять же являются стимулом для читателя поразмышлять: *Where does the time go?*

Особой экспрессивностью обладают восклицательные предложения, например, *What an auspicious debut it is!*, которые в максимально полной степени передают эмоции рецензента, эмоции, в большинстве своем, положительные, эмоции восхищения и восторга, что в свою очередь не может не оказать воздействия на потенциального читателя.

Таким образом, у нас имеются все основания отнести современную литературную рецензию к жанру рекламного текста, т. к. ей присущи основные характеристики рекламного текста. Таковыми являются информативность, наличие адресата и обращенность к адресату. Лингвистический анализ современных профессиональных литературных рецензий показывает, что в них достаточно широко используются средства выразительности, характерные для рекламных текстов.

Т. Л. Гатылюк, Е. Ю. Крайнова

АДАПТАЦИЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ К БЕЛОРУССКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРЕ

На сегодняшний момент в задачи развития современного образования в мире входит не только разработка программ студенческой мобильности и сотрудничества между высшими учебными заведениями, но и экспорт образовательных услуг за счет привлечения иностранных обучающихся из ближнего и дальнего зарубежья. Принятая стратегия является приоритетной для государственной политики в сфере обучения и образования, в связи с чем особенно актуальными становятся вопросы актуализации мер по социальной, психологической, информационной адаптации иностранных студентов в учреждениях высшего образования (УВО) Республики Беларусь. Тем не менее практическое воплощение данной стратегии приводит к ряду проблем, а именно раскоординированности в понимании целей, задач адаптации и способов их реализации на различных уровнях (например, в общежитии и иных местах проживания иностранных студентов, в учебных аудиториях на занятиях и внеклассных мероприятиях в университете, в социально-общественной среде и т. д.). Вторым релевантным вопросом является разработка комплекса мер по языковой адаптации обучающихся, прибывающих из-за границы, в условиях существования и тесного переплетения в стране двух форм билингвизма: классического двуязычия и особого типа диглоссии. Так, целью данного исследования является установление способов улучшения языковой адаптации иностранных студентов к белорусской лингвокультуре при получении ими высшего образования в специализированном лингвистическом УВО.

Все возможные варианты целенаправленных адаптивных процессов можно условно разделить на два типа – в рамках аудитории непосредственно на занятиях по английскому, русскому или белорусскому языку, а также во внеаудиторной работе при посещении мероприятий, организованных в университете или за его пределами (выставки, музеи и т. д.). Следует отметить, что основная работа по оптимизированию пребывания иностранных студентов в новой языковой среде проводится кафедрой славянских языков Минского государственного лингвистического университета по причине ответственности за соответствующие дисциплины. В то же время необходимо выделить ряд перспективных направлений, которые могут быть реализованы на занятиях по английскому языку. Так, учебное пособие «Converse across the Universe. Managing Cross-Cultural Communication in English», изданное в 2022 году доцентом кафедры фонетики и грамматики английского языка МГЛУ Е. И. Головач и коллективом авторов представляет собой инновационную разработку, направленную на формирование социокультурной компетенции. Данное пособие содержит информацию, которая помогает сравнить специфику жизни и нормы поведения в англоязычных

странах и непосредственно в Республике Беларусь, что, в свою очередь, способствует развитию умений межкультурной коммуникации. Например, в книге можно обнаружить целые темы, раскрывающие конкретные сферы жизни белорусов, дающие понимание о ментальности и особенностях представителей данной лингвокультуры: *Superstitions in Britain and in Belarus Compared* ‘Сравнение суеверий в Беларуси и Британии’, *Housing in Belarus* ‘Жилье в Беларуси’, *Attitude to Time and Punctuality in Belarus* ‘Отношения ко времени и пунктуальности в Беларуси’ и другие. Различные виды упражнений не только помогают сформировать необходимые навыки и развить умения, но и способствуют активизации фоновых знаний и развитию познавательности у студентов. На основе текстов и записей, представленных в пособии, можно сформировать увлекательные кейсы и квесты, например, *Вам необходимо собраться на экскурсию по малым городам Беларуси. При помощи карты разработайте маршрут Вашего путешествия, который включал бы как минимум пять городов, но не более десяти. Соберите все необходимые вещи в дорогу из расчета, что вы проведете в дороге от трех до пяти дней. Разберите типичные коммуникативные ситуации, в которых Вам придется участвовать, например, «В кафе», «На заправке», «В гостинице», «В магазине». Учитывайте вероятность того, что не все люди, с которыми Вам предстоит разговаривать, будут владеть английским языком или разговаривать на стандартном русском языке.* Работа предполагается в группах или парах, подготовка к кейсу может проводиться заранее через веб-квест, при помощи которого студенты сначала по ссылкам с видео, а в дальнейшем при помощи заданий различного типа познакомятся с бытом малых городов Беларуси, изучат некоторые языковые особенности данных территорий, увидят основные достопримечательности. В конце решением большинства выбирается лучшее решение кейса и / или представляется эталон, подготовленный преподавателем.

В рамках внеаудиторной работы университетом, факультетом и кафедрой на данный момент организуются следующие мероприятия по адаптации: культпоход в Национальный художественный музей, посещение концертной программы «Музыка объединяет», беседа «Праздники февраля», экскурсия на Остров слез, программа Дня родного языка, посещение парка Янки Купалы и литературного музея, участие в Днях русского языка СШ № 40. Вся вышеупомянутая работа способствует как ознакомлению с культурой Республики Беларусь, так и адаптации к лингвокультуре, белорусско- и русскоязычной. Однако следующим шагом должно стать не только стороннее наблюдение иностранных студентов за различными мероприятиями, но и их непосредственное участие, вовлеченность в организуемые выставки и концерты. Другими словами, встает необходимость осуществления перехода от контролируемой деятельности к деятельности направляемой, из которой в итоге реализуется собственная инициатива. Перспективным направлением также представляется участие в региональных и общереспубликанских событиях, например, Дне белорусской письменности, фестивалях белорусской

культуры районных и областных уровней, что будет стимулировать познавательность иностранных студентов, с одной стороны, и координировать действия учреждений и их структур (Министерства образования, университетов, факультетов и кафедр) по адаптации студентов.

Таким образом, можно сказать, что работа, проводимая на данный момент со студентами иностранного отделения, отличается достаточной степенью последовательности и эффективности реализации. Субъектная интерпретация целей и задач проведения адаптации обучающихся, приезжающих из-за границы, должна решаться посредством унификации проводимых мероприятий во внеаудиторной и аудиторной работе. Другими словами, необходимо осуществлять коадаптацию студентов по различным сферам – социальную и языковую, психологическую и языковую и т. д., что в конечном счете усилит погружение иностранцев в белорусскую лингвокультуру через образовательную среду. Ярким примером такой коадаптации может послужить экскурсия по малым городам Беларуси с вовлечением в общение с местными жителями и последующее или предшествующее проведение кейса, квиза, веб-квеста «Путешествие» в рамках англоязычной дисциплины. Следует также подчеркнуть необходимость более тесного межкафедрального взаимодействия в рамках аудиторной работы и поиска смежных тем в рамках прохождения предметов по разным языкам (русскому и белорусскому, английскому и русскому, английскому и белорусскому). Координация учебных дисциплин с внеклассной (идеологической, социально-педагогической, информационной) работой в дальнейшем будет способствовать «проникновению» в уникальную языковую ситуацию в Республике Беларусь, тем самым повышая авторитет служб и работников университета и укрепляя статус страны как крупного поставщика качественных образовательных услуг в Европе и СНГ.

Е. В. Денисова, **Е. В. Невмержицкая**

ИРОНИЯ В ПОЛИТИЧЕСКОЙ КОММУНИКАЦИИ
(на примере ироничных высказываний британских и американских политиков)

Ирония – одно из часто используемых языковых средств. Ее функции и механизмы разнообразны и во многом определяются коммуникативным контекстом, экстралингвистической ситуацией, типом отношений между автором и адресатом. Использование иронии во многом зависит от культурной и языковой картины мира и коммуникативных ценностей участников коммуникации.

Культуры Великобритании и США являются индивидуалистическими и исповедуют такие коммуникативные ценности, как равенство, позитивизм, прагматизм, соревновательность. Приоритетное значение в британской культуре занимает такая ценность, как приватность, в американской преобладают ассертивность и уверенность в будущем.

Ирония в политическом дискурсе Великобритании и США отражает коммуникативные ценности и имеет свои особенности. В американском политическом дискурсе она в большинстве случаев призвана выражать критику оппонента, нападение, самовозвышение говорящего. Основная функция британской иронии – защита, сохранение лица, смягчение напряжения, оптимизация межличностных отношений.

Взаимосвязь коммуникативных ценностей культуры с механизмами построения иронических и юмористических высказываний и функций, выполняемых ими, можно проследить на примерах.

Так, одна из наиболее важных стратегий – сохранение лица – соблюдается при помощи иронии в речи М. Тэтчер на церемонии открытия ей памятника в 2007 г.: *Я бы предпочла железный, но и бронзовый сойдет. Он не поржавеет. И голова не отвалится*. Для представителя британской культуры ситуация, в которой оказалась М. Тэтчер, весьма затруднительна. У англичан не принято признавать и высоко оценивать собственные заслуги, а произносить пафосные речи на церемонии, посвященной самому себе, считается дурным тоном. Поэтому единственный выход скрыть смущение – ирония и самоирония. М. Тэтчер использует также ироническую игру слов, говоря о железном памятнике как о более предпочтительном варианте, намекая на свое прозвище (*iron lady* – железная леди).

Ирония помогает отразить и предотвратить нападение оппонентов. Так, фраза бывшего министра иностранных дел Великобритании Бориса Джонсона направлена на предотвращение возможной критики: *Как замечательно быть здесь, в Манчестере – одном из немногих городов, где я еще не успел никого оскорбить*. Политик, известный своими экстравагантными и резкими высказываниями, часто вызывает недовольство аудитории и знает об этом. Б. Джонсон открыто признает свой образ человека, постоянно обижающего кого-либо в своих речах. Ирония в данном предложении выступает с превентивной функцией и призвана защитить автора от возможных негативных комментариев.

Искусный британский оратор Дэвид Кэмерон мастерски владеет иронией и употребляет ее для защиты: *Если вы видели мои фотографии на пляже в Корнуэлле этим летом, вы знаете, что у меня есть живот (*перен. *есть силы, задор), чтобы сражаться*. Д. Кэмерон использует ироническую игру слов, говоря о том, что у него «есть живот» (в буквальном смысле это подтверждают фотографии на пляже), в то же время имея в виду и переносный смысл (*I've got the stomach for the fight – у меня есть решимость, намерение бороться*). Политик предупреждает возможные негативные комментарии о своей внешности и обращает недостатки в достоинства, используя самоиронию.

Ирония в функции насмешки и агрессии часто используется в американском политическом дискурсе для критики оппонентов: *Знаете, я хочу сказать кое-что о Трампе. У него нет опыта, чтобы стать президентом,*

но, справедливости ради, стоит заметить, что он провел долгие годы, встречаясь с мировыми лидерами. Это Мисс Швеция, Мисс Аргентина, Мисс Азербайджан…

Говоря о том, что Д. Трамп много лет встречался с первыми лицами многих стран, Барак Обама продолжает фразу язвительной иронией парадокса, называя среди этих первых лиц Мисс Швецию, Мисс Аргентину, Мисс Азербайджан. Знание экстралингвистической ситуации помогает аудитории распознать и правильно интерпретировать иронию – речь идет не о политических переговорах, а о любовных связях Д. Трампа с финалистками конкурсов красоты, которые он устраивал.

Дональд Трамп в свою очередь едко и насмешливо клеймил своего соперника в предвыборной гонке – Хиллари Клинтон: *Это первый, первый раз, когда Хиллари сидит и общается с лидерами больших корпораций, а ей за это не платят*; *Вы заметите, что Хиллари не смеется. Это потому, что она знает все шутки заранее – Донна Брэзил дала ей их до того, как обед начался*; *Как здорово быть здесь, среди тысячи замечательных людей! Я называю такое событие «небольшой обед в тесном кругу друзей». А Хиллари скажет – самая огромная толпа, которую она когда-либо видела*.

Ирония в этих фразах достаточно явно выражена, подоплека ясна даже непосвященному слушателю: Д. Трамп обвиняет Х. Клинтон в корыстности, отсутствии чувства юмора. Высказывание противопоставляет говорящего и объект иронии, помогая автору самовыразиться (то, что Д. Трамп называет «небольшим обедом в тесном кругу друзей» для Х. Клинтон – «огромная толпа») и подчеркнуть, что его поддерживает намного большее количество избирателей.

Ирония в функции нападения звучит в характеристике, данной Б. Обамой его политическому противнику: *Галилей думал, что Земля вращается вокруг солнца… Тед Круз думает, что Земля вращается вокруг Теда Круза*. Иронические сравнение своего оппонента с Галилеем, переносный смысл фразы *Земля вращается вокруг Теда Круза* создают яркий образ недальновидного, заносчивого человека, который сконцентрирован на собственной персоне.

Ассертивность и уверенность в себе звучит в словах кандидата на пост президента США Джеба Буша: *Я буду главнокомандующим, вернусь снова к делу укрепления мира на Земле… Можно аплодировать*. Призыв к публике аплодировать своим планам выглядит несколько самонадеянно и содержит иронию, соответствующую коммуникативным ценностям американской культуры.

Иронию в функции нападения использует и кандидат в президенты США Бен Карсон, говоря о своем сопернике в предвыборной гонке следующее: *Если победит Хиллари, в чем я лично сомневаюсь… Это будет воплощением мечты в жизнь. Она использует полезных идиотов. Если бы я хотел развалить страну, я бы постарался увеличить национальный долг и уйти со сцены как мировой лидер.* Фраза *…это будет воплощением мечты в жизнь* должна интерпретироваться в смысле, противоположном букваль-

ному. Далее следует совет, что надо делать, чтобы развалить страну, который также воспринимается с противоположным смыслом: именно этого делать не надо (а Х. Клинтон делает, что, с точки зрения говорящего, недопустимо).

Во время предвыборных дебатов Хиллари Клинтон подвергалась жесткой критике со стороны своих соперников. Защищаться и наносить ответный удар ей помогала ирония: *Ничто не сравнится с тем, как стоять на сцене с Дональдом Трампом. Он хотел, чтобы меня проверили на допинг перед вчерашним выступлением. Мне это лестно, я действительно использую допинг. Это – подготовка*.

Тактика Клинтон проста и в то же время убедительна: сначала признать обвинения, а потом, используя иронию парадокса, перевернуть смысл сказанного, одновременно противопоставив себя Д. Трампу. Подоплека ясна: Х. Клинтон готовится к выступлениям, в отличие от Д. Трампа, следовательно, она – серьезный человек, заслуживающий доверия избирателей.

Успешность иронии в политическом дискурсе определяется не только ее культурно-национальными особенностями, но и индивидуальными характеристиками собеседников. При употреблении иронии искусный оратор должен принимать во внимание тип и настроение аудитории, наличие у нее фоновых знаний, социальный уровень, гендерный и возрастной фактор. Ирония в политической коммуникации является успешной и способствует достижению максимального эффекта при соблюдении всех необходимых условий, при соответствии механизмов построения иронического высказывания культурным и коммуникативным ценностям говорящего и реципиентов.

О. В. Изотова, **В. Н. Зоценко**

СПЕЦИФИКА ВЕРБАЛИЗАЦИИ ЗООНИМИЧЕСКОГО КОМПОНЕНТА *ЛИСА* / *ЛИС* В БЕЛОРУССКИХ И НИДЕРЛАНДСКИХ ПАРЕМИЯХ

Зоонимы – огромный пласт лексики любого языка. В зоолексике ярко отражаются особенности осмысления внеязыковой реальности, когда образы животных в разных языках наделяются (с точки зрения освоения действительности человеком и его воздействия на окружающий мир), на первый взгляд, совершенно не мотивированными свойствами, иногда даже, казалось бы, противоречащими логике вещей. Включение знаний о животном мире в систему образных средств характеризации человека, расширение и углубление знаний о самом человеке посредством сравнения, поиска сходства с образами реалий мира природы – закономерный этап развития человеческого знания о себе как об особом объекте.

Материал исследования составили белорусские и нидерландские пословицы, содержащие лексемы *лиса* / *лис,* отобранные методом специальной выборки из соответствующих паремиологических и лексикографических трудов. Основными источниками исследования стали: «Прыказкі і прымаўкі» / рэд. А. С. Фядосік (Мінск, 1976); «Тлумачальны зборнік прыказак» /

І. Я. Лепешаў, М. А. Якалцэвіч (Гродна, 2011); *Spreekwoorden en uitdrukkingen uit de Nederlandse taal* [Electronic resource] // Mode of access: http://www.spreekwoorden.nl; *Nederlandse spreekwoorden, gezegden en citaten* [Electronic resource] // Mode of access: http://www.spreekwoord.nl.

В целом, необходимо отметить, что *лиса* является гораздо более частотным персонажем в нидерландской паремиологической картине мира по сравнению с белорусской. Так, количество выявленных нами нидерландских пословиц о лисе практически в 2,5 раза превышает количество белорусских.

Проведенный анализ также показал, что к существительному *vos (лиса / лис)* в нидерландских пословицах выборки относились следующие определения: *dood (мертвая)*, *oude (2) (старая):*

Als de vos zich dood houdt, is 't gevaarlijk voor de kippen. – Даже «мёртвая» лиса опасна для цыплят. (Толкование: *Vertrouw nooit een huichelaar. – Не стоит доверять лицемеру*).

Een oude vos heeft meer dan een gat. – У старой лисы больше одной норы. (Толкование: *Het is moeilijk om iemand die sluw is, beet te nemen. – Трудно обмануть хитрого человека*).

К существительному *ліса (варианты: лісіца, лісічка, ліс) (лиса / лис)* в белорусских пословицах выборки относилось определение *кожная (каждая)*:

У кожнай лісіцы свой хвост. (Толкование: *У каждого хитрого человека свой характер*).

Образ *лисы* в белорусских и нидерландских пословицах является ярким примером хитрости, ассоциируется с лицемерием, мошенничеством, обманом членов лесного и прочих сообществ:

Ліса семярых ваўкоў ашукае.

Als de vos de passie preekt boer pas op je ganzen. – Если лиса читает проповедь, крестьянин, стереги гусей. Ср. рус. (Толкование: *Vertrouw nooit een huichelaar. – Не стоит доверять лицемеру*).

Geluk in 't huis, zei de vos, en hij stak zijn hoofd in de hennenkot. – Счастье в дом, сказал лис, и сунул голову в курятник. (Толкование: *De bedrieger komt met schone woorden. – Мошенник умеет говорить красиво*).

В соответствии с нидерландскими пословицами, характер лисы невозможно изменить (иными словами, склонность к обману – постоянная характеристика лисы, которая не меняется с возрастом):

De vos verandert wel van baard maar niet van aard. – Лиса меняет свою бороду, но не свою природу. (Толкование: *Een slecht mens kun je nooit vertrouwen. – Не стоит доверять мошеннику*).

Een vos verliest wel zijn haren maar niet zijn streken. – Лиса линяет, но природу не меняет. (Толкование: *a Al word je ouder je verliest toch niet je streken, vooral voor oudere mannen die nog achter de vrouwen aan zitten. – Несмотря на то, что вы становитесь старше, вы не отказываетесь от*

своих шалостей, что особенно характерно для пожилых мужчин, которые все еще охотятся за женщинами. b Een slecht mens kun je nooit vertrouwen. – Не стоит доверять мошеннику).

В соответствии с нидерландской пословицей, склонность к обману, как правило, передается по наследству: *Steelt de vos, dan steelt het vosje ook. – Если крадет лиса, то и лисенок тоже.*

Отношения между человеком и лисой никогда не были теплыми из-за ее частых набегов на курятники:

Ліса і ў сне курэй бачыць. = Ліса спіць і курэй лічыць.

Als de vos zich dood houdt, is 't gevaarlijk voor de kippen. – Даже «мёртвая» лиса опасна для цыплят. (Толкование: *Vertrouw nooit een huichelaar. – Не стоит доверять лицемеру*).

Лиса, таким образом, практически всегда присваивает себе результаты чужого труда (ворует кур, гусей и рыбу у человека): *На воўка памоўка, а паела рыбу лісічка.*

Тем не менее лису сложно призвать к ответственности: *Een oude vos heeft meer dan een gat. – У старой лисы больше одной норы.* (Толкование: *Het is moeilijk om iemand die sluw is, beet te nemen. – Трудно обмануть хитрого человека*); *'t Is kwaad oude vossen te vangen. – Сложно ловить старых лис.*

Изучение паремий белорусской и нидерландской коммуникативных культур позволило, таким образом, выявить некоторые особенности вербализации представлений о *лисе*:

1. Многие белорусские и нидерландские пословицы построены на противопоставлении *лисы* другим животным (нами были выявлены следующие оппозиции*: лиса – волк, лиса – собака, лиса – рыба, лиса – куры, лиса – гуси*):

Ліса семярых ваўкоў ашукае.

Што то за Дзяніса, што прадаў сабаку за ліса.

На воўка памоўка, а паела рыбу лісічка.

Als de vos de passie preekt boer pas op je kippen (вариант: ganzen). – *Если лиса читает проповедь, крестьянин, стереги кур* (вариант: гусей). (Толкование: *Vertrouw nooit een huichelaar. – Не стоит доверять лицемеру*).

2. В белорусских и нидерландских пословицах выборки существительное *лиса* используется преимущественно в форме единственного числа.

3. Лексема *лиса* выступает как стереотипный образ и может употребляться для характеристики хитрого человека:

Ліса семярых ваўкоў ашукае.

Een vos is niet licht met één strik te vangen. – Лису одним махом не поймаешь.

4. Также, в соответствии с белорусскими и нидерландскими пословицами выборки, *лиса* чрезвычайно часто эксплуатирует других животных. В данной работе эксплуатация животных *лисой* подразумевает также отношения, при которых они взаимосвязаны следующей схемой (пищевая цепь): *Лиса – рыба, курица, гусь*:

На воўка памоўка, а паела рыбу лісічка.

Ліса і ў сне курэй бачыць. = Ліса спіць і курэй лічыць.

Geluk in 't huis, zei de vos, en hij stak zijn hoofd in de hennenkot. – Счастье в дом, сказал лис, и сунул голову в курятник. (Толкование: *De bedrieger komt met schone woorden. – Мошенник умеет говтригуббовичорить красиво*).

Als de vos de passie preekt boer pas op je ganzen. – Если лиса читает проповедь, крестьянин, стереги гусей. (Толкование: *Vertrouw nooit een huichelaar. – Не стоит доверять лицемеру*).

Н. В. Савчиц

ИЗ ОПЫТА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ КИНОФИЛЬМОВ КАК ДИДАКТИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА ДЛЯ РАЗВИТИЯ РЕЧЕВЫХ УМЕНИЙ У СТУДЕНТОВ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

В результате изучения учебной дисциплины «Практика устной и письменной речи» студенты лингвистических специальностей должны научиться использовать иностранный язык в коммуникативной, когнитивной и экспрессивной функциях, воспринимать на слух аутентичную речь различных коммуникативно-ситуативных и модально-прагматических разновидностей, оценивать и интерпретировать текстовую информацию, представленную в устной и письменной форме, порождать устные и письменные высказывания в соответствии с системой, нормой и узусом изучаемого иностранного языка.

Неоспоримым достоинством использования художественного видеофильма на занятиях по «Практике устной и письменной речи» является то, что благодаря аутентичности он выступает средством моделирования естественной языковой среды. Художественный кинофильм позволяет продемонстрировать обучающимся конкретные образцы вербального и невербального поведения в различных ситуациях коммуникативного взаимодействия. Это взаимодействие происходит вне отрыва от социокультурной среды, что, в свою очередь, позволяет сформировать у обучающихся знания о культурных особенностях носителей иностранного языка, их привычках и традициях, нормах поведения и этикета. Студенты воспринимают и анализируют коммуникативные ситуации, в которых персонажи видеофильма используют типичные ролевые модели, а также модели коммуникативного поведения в иноязычной среде, копируют эти модели для продуцирования собственных монологических и диалогических высказываний.

Кроме этого, художественные видеофильмы несут в себе эмоциональный посыл. Они обладают значительной силой впечатления и эмоционального воздействия на зрителя, что позволяет возбуждать и поддерживать интерес, стимулировать деятельность, направленную на понимание, запоминание услышанного и увиденного, а также последующий анализ и обсуждение его содержания и смысла.

Несомненно, художественные видеофильмы обладают значительным воспитательным потенциалом. Они дают возможность формировать у студентов культуру самопознания и рефлексирования через постижение действительности и вымысла, изучение себя и Другого как представителя иной социокультурной среды, «примеривание» на себя различных ролевых моделей, образов представителей другой культуры, формирование готовности и способности к межкультурной коммуникации.

В методике обучения с использованием видеоматериалов традиционно выделяют три этапа: *допросмотровый* (*преддемонстрационный*), *просмотровый* (*демонстрационный*) и *послепросмотровый* (*последемонстрационный*), каждый из которых преследует определенные цели.

Так, для допросмотрового этапа основной целью выступает подготовка обучающихся к последующему восприятию аутентичного видеоматериала. В связи с этим задачей преподавателя становится с помощью специально организованного комплекса упражнений развить у студентов языковую и контекстуальную догадку, предвосхитить содержание видеоматериала, познакомить обучающихся с определенными лингвострановедческими и социокультурными реалиями. Упражнения с художественным видеофильмом на данном этапе работы должны включать в себя задания на снятие разного рода трудностей (фонетических, грамматических, лексических), развитие умения вероятностного прогнозирования, которое реализуется на вербальном и смысловом уровнях, на активизацию и систематизацию знаний по теме.

Приведем примеры заданий предпросмотрового этапа в рамках работы с художественным видеофильмом «Pursuit of Happiness» («В погоне за счастьем», 2006):

1. *Tick the tips how to dress for a job interview that you find useful. Explain your choice. Correct the others:*

- ❑ *Wear wrinkled, dirty or smelly clothes*
- ❑ *Keep jewellery simple*
- ❑ *Wear low cut clothing or skirts*
- ❑ *Do not style your hair*
- ❑ *Avoid loud colors and patterns*
- ❑ *Do not over-accessorize*
- ❑ *Opt for the business casual attire*

2. *Look at the photo. This is Chris Gardner. He is at a job interview. Describe the attire he is wearing. Work in pairs and discuss what his chances of getting the job are? Watch the episode and say what helped him sell himself short?*

Просмотровый этап предполагает достижение определенной цели – активизацию внимания на восприятии основных элементов содержания фильма. Такими деталями могут выступать время и место происходящих событий, главный персонаж и его протагонист (а также второстепенные персонажи, которые играют важную роль в развитии сюжета) основная и второстепенные темы видеофильма, авторская идея, развитие, кульминация и развязка сюжета.

Приведем примеры заданий просмотрового этапа в рамках работы с художественным видеофильмом «Devil Wears Prada» («Дьявол носит Прада», 2006):

1. *Describe Miranda's appearance and wardrobe. Is she dressed spick and span? Is she following fashion or demonstrating her original style? Why?*

2. *Compare Andy before and after landing a job in Runway. What changes can you notice?*

3. *Pick the quote that can describe the motto of each character best (Andrea, Emily, Miranda, Nigel). Explain your choice:*

- *"You know, a million girls would kill for your job."*
- *"That's ALL."*
- *"Please bore someone else with your questions."*
- *"I refuse to be sick – I'm wearing Valentino for crying out loud."*
- *"Fashion is not about utility. An accessory is merely a piece of iconography used to express individual identity."*
- *"Yes, because that's really what this whole multibillion-dollar industry all about, isn't it? Inner beauty."*

4. *Compare Miranda's two personal assistants. Use the adjectives below to prove who of them is more competent:*

enthusiastic	*dedicated*	*efficient*	*responsible*	*goal-oriented*
assertive	*quick-witted*	*persistent*	*experienced*	*ambitious*

Целью п о с л е п р о с м о т р о в о г о э т а п а является развитие речевых умений обучающихся, что достигается посредством ряда условно-речевых и подлинно речевых упражнений, для которых художественный видеофильм выступает в качестве смысловой и содержательной опоры. Так, например, в качестве последемонстрационного этапа в работе с видеофильмом "I, Tonya" («Тоня против всех», 2017) обучающимся для выполнения можно предложить следующие задания:

1. *Watching 'I, Tonya' can't leave a viewer indifferent. After watching this film, would you recommend it to any of your friends? Why / why not?*

2. *If you had a chance to meet Tonya Harding and ask her only three questions, what questions would you ask? Guess what her possible answers could be.*

3. *Do you find figure skating a very competitive and challenging sport? Speculate on what skills it requires. Has the film changed your attitude to this sport?*

4. *In Segan's Medical Dictionary 'Tonya Harding's syndrome' is defined as a condition in which a person attempts to even a competitive playing field by physically handicapping a rival of equal or greater skill. Investigate the stories of some other athletes who may fall into this category. What methods did they use to win over their rivals? What motivates people to apply to such violent methods?*

Таким образом, являясь источником профессионально и социально значимой информации, художественный видеофильм является точной моделью

дискурса, в которой сохранены и отражены присущие естественной коммуникативной ситуации компоненты и контексты, ролевые и социальные модели поведения. Это делает их незаменимым дидактическим средством, обеспечивая развитие речевых умений в контексте учебной деятельности.

Д. Л. Тригубова, А. Будковская

СПЕЦИФИКА СЕМАНТИЧЕСКОГО НАПОЛНЕНИЯ СЛОГАНОВ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ США И СТРАН СНГ

В связи с усилившейся в последние десятилетия коммерциализацией образования учебные заведения стремятся привлечь потребителей (в данном случае потребителей знаний), выделиться на фоне конкурентов, сформировать позитивный имидж, чтобы оставаться востребованными на современном рынке образовательных услуг. В таких условиях важными аспектами деятельности учреждений высшего образования становится разработка маркетингового плана, позиционирование, реклама и т. п. (О. В. Свиркович). Составным элементом данного маркетингового плана может являться слоган университета. Помимо привлечения абитуриентов, слоган университета направлен также на создание положительных ассоциаций у его студентов и сотрудников. Таким образом, слоган является значимой частью образа университета, что делает исследование его различных аспектов актуальным.

Целью работы является раскрытие семантического содержания слоганов университетов США и ряда стран СНГ (Республики Беларусь, Российской Федерации, Республики Казахстан) и выявление их сходств и различий. Данная тема исследования представляет интерес ввиду того, что университеты, стремясь привлечь абитуриентов, акцентируют в слоганах смыслы, наиболее значимые для того или иного общества. Следовательно, изучение тематики университетских слоганов позволяет установить, что именно представляет ценность для абитуриентов вышеуказанных стран на сегодня.

В рамках данного исследования проанализировано 117 слоганов, в том числе 50 – высших учебных заведений США и 67 – стран СНГ, выявлено их семантическое наполнение. В ходе анализа слоганы были обобщены и сгруппированы по 12 тематическим категориям. Установлены следующие сходства и различия в слоганах университетов США и стран СНГ.

Наиболее распространено в содержательном наполнении слоганов отражение в них приоритетов университета. Данная тематика выявлена в 29 % проанализированных слоганов. Приведем следующие примеры: *Science, Art, Industry* ‘Наука, искусство, промышленность’ (Университет Нью-Гэмпшира), *Knowledge. Wisdom. Excellence. Service* ‘Знание. Мудрость. Мастерство. Служение’ (Медицинский университет Мохаус), *Образование – наука – производство* (Белорусский государственный университет транспорта), *Образованность, толерантность, интеграция* (Институт Содружества

Независимых Государств). Согласно нашим подсчетам, данный тип слоганов более характерен для университетов США, чем стран СНГ (42 % и 24 % анализируемых слоганов соответственно).

Следующей значимой тематикой является обещание успешного будущего (23 % слоганов). К примерам можно отнести слоганы *Верная гарантия твоего успеха* Витебского государственного технологического университета, *Учиться сегодня – лидировать завтра!* Института технологии и бизнеса (г. Находка, РФ), *Поступи в НИМБ – стань профессионалом!* Нижегородского института менеджмента и бизнеса, *Поступление в КАЗУТБ – твой путь к успеху* Казахского университета технологии и бизнеса, а также слоганы Университета Темпл в Филадельфии *Bold action, bright future* ‘Смелые действия, светлое будущее’ и Флоридского атлантического университета *Where Tomorrow Begins* ‘Где начинается завтрашний день’. Обещание светлого будущего более характерно для слоганов университетов стран СНГ и составляет 30 % по сравнению с 20 % исследованных слоганов вузов США.

Иные выявленные темы распространены значительно меньше. 9 % слоганов содержат описание стиля преподавания. Примерами являются слоганы Университета Туро: *To Serve, To Lead, To Teach* ‘Служить, вести за собой, учить’; Института рекламы и связи с общественностью (г. Новосибирск, РФ): *С каждым как с избранным!*; Атырауского университета нефти и газа (Казахстан): *Меняем правила игры вместе с вами*. Данная тематика в схожей степени распространена в слоганах университетов США (12 %) и СНГ (9 %).

Следующей выделенной категорией является значимость профессии (9 % слоганов). К этой группе относятся слоганы *Changing the World From Here* ‘Меняем мир отсюда’ (Университет Сан-Франциско), *Будь творцом экономики успеха* (Белорусский торгово-экономический университет потребительской кооперации), *Сегодня от нас зависит – будет ли завтра!* (Гуманитарно-экологический институт, г. Москва, РФ). Значимость профессии представлена в 10 % слоганов вузов стран СНГ и 8 % США.

В 7 % слоганов наблюдается раскрытие темы качества образования (в 10 % слоганов университетов стран СНГ, 4 % – университетов США). Примерами служат слоганы *Образование европейского уровня!* (Красноярский институт экономики), *Ever better* ‘Еще лучше’ (Университет Рочестера).

На тематические группы, касающиеся сохранения традиций и внедрения инноваций, приходится по 3 % слоганов. Слоганы, в которых ведущей темой является сохранение традиций, составляют 3 % от проанализированных в университетах стран СНГ и 2 % – США. К данной группе отнесем, например, слоганы *Grounded in tradition… Open to the Spirit* ‘Основаны на традициях... Открыты Духу’ Теологической семинарии в Мемфисе, *Сохраняем и развиваем традиции русской театральной школы* Института русского театра (г. Москва, РФ). Акцент на инновационности присутствует в 3 % слоганов университетов стран СНГ и 4 % – США. К

примеру: *Legal education in the future tense* ‘Юридическое образование в будущем времени’ (Юридический колледж Джеймса Э. Роджерса Аризонского университета), *Инновации, качество, перспектива* (Западно-Казахстанский университет имени М. Утемисова). Отметим при этом, что для слоганов стран СНГ характерна комбинация традиций и инноваций (9 % указанных слоганов). Примером служит слоган Университета гражданской защиты Министерства по чрезвычайным ситуациям Республики Беларусь *Эффективное образование через традиции качества и динамику инноваций,* а также слоган Центрально-азиатской академии (Казахстан) *Классические традиции. Современные технологии.* Употребление такого сочетания в слоганах университетов США не выявлено.

В 3 % проанализированных слоганов прослеживается акцентирование лидерской позиции университета (4 % для США, 3 % для стран СНГ). К данной тематике относятся такие слоганы, как *Only at the U* досл. ‘Только в U’ (аббревиатура *U* подразумевает название данного университета, имеется в виду ‘Только у нас в университете’) (Университет Миннесоты), *Мы первые по Праву!* (Юридический институт Российского университета транспорта).

Отдельные тематические блоки встречаются только в слоганах университетов США. Так, в 12 % слоганов передаются требования к студентам для успешного поступления и обучения в высшем учебном заведении, что не выявлено в слоганах университетов стран СНГ. Примером служат слоганы *Ever Loyal Be* ‘Всегда будь верен’ (Государственный исследовательский университет в штате Луизиана), *Be ready. Be responsive. Be resourceful* ‘Будь готов. Будь отзывчив. Будь изобретателен’ (Университет штата Вашингтон). Еще одной темой, представленной исключительно в слоганах учреждений высшего образования США, является религия (8 %): *Pray and Work* ‘Молитесь и работайте’ (Университет Далхаузи), *God our light* ‘Бог – наш свет’ (Университет Висконсина).

Выявлена также одна важная тематическая категория слоганов, характерная только для университетов стран СНГ (7 %), – патриотизм. К ним относятся такие слоганы, как *Долг! Честь! Родина!* (Военная академия Республики Беларусь), *Надзейныя крылы – бяспека Айчыны*! (Белорусская государственная академия авиации), *Есть такая профессия...* (Санкт-Петербургский военный институт внутренних войск МВД РФ).

Отметим, что целый ряд слоганов характеризуется наличием сочетания нескольких тем. Так, например, слоган Международного института бизнес-образования (г. Мурманск, РФ) *Традиции. Инновации. Успех* акцентирует внимание на традициях и инновациях, а также содержит обещание успешного будущего.

Таким образом, преобладающее большинство слоганов отражает приоритеты учебных заведений или содержит обещание успешного будущего абитуриентам, причем первая из указанных тем более характерна для американского образовательного контекста, а вторая – для стран СНГ. Менее

встречаются слоганы, фокусирующиеся на качестве образования, стиле преподавания и значимости профессии. Самыми немногочисленными оказались слоганы, подчеркивающие лидерские позиции университета, важность традиций и инноваций. Темой, представленной только в слоганах университетов стран СНГ, является любовь к Родине. Спецификой слоганов американских учреждений высшего образования является связь с религией и передача требований студентам для успешного поступления и обучения.

Данное исследование может представлять интерес при поиске и определении семантического наполнения слоганов учреждений образования Республики Беларусь.

Д. Л. Тригубова, А. Коновод

ГЛОБАЛЬНЫЕ И НАЦИОНАЛЬНЫЕ СОБЫТИЯ 2022 ГОДА КАК ОСНОВА ВЫБОРА «СЛОВ ГОДА»

Данная работа посвящена установлению влияния глобальных и национальных событий на выбор «Слов года» в 2022 г. Е. В. Николаева трактует «Слово года» как «своего рода лингвокультурный метаконцепт, который одновременно создается в процессе социальных языковых коммуникаций и сам задает смысловой фрейм для последующих коммуникативных актов». Исходя из этого, автор предлагает рассматривать «Слова года» как ключевые лексические единицы, формирующие и транслирующие систему представлений о внеязыковой действительности, релевантную для носителей некоторой культуры. Значимость «Слов года» отмечает О. С. Иссерс, по мнению которой их лингвистическая ценность заключается в возможности точного датирования лексических новаций, реконструирования изменений языковой картины мира, происходящих в массовом сознании за конкретный год, а также установления приоритетов внимания общества в определенный период.

В качестве материала для исследования использованы известные британские, американские и австралийские словари, материалы научного общества «American Dialect Society», а также новостные материалы Армении, Швейцарии, Японии, Китая, Германии и России. Наш анализ позволил предположить, какими событиями обусловлен выбор «Слов года» различными странами и источниками.

В Великобритании большинство избранных слов связано с мировыми событиями. Так, Collins Dictionary выделил слово *permacrisis* ‘пермакризис’ – длительный период нестабильности и отсутствия безопасности. Данное слово акцентирует политическую нестабильность в мировом контексте. Кроме того, *пермакризис* делает акцент на нестабильности глобальных климатических условий. Данное слово также можно отнести к социальной сфере, т. к. оно включает в себя проблему длительного кризиса стоимости жизни. В том же словаре выделяется *sportswashing* ‘спортсвошинг’ – слово, пред-

полагающее продвижение спортивных событий с целью отвлечения внимания от актуальных общественных проблем. В частности, в словаре упоминается международное спортивное мероприятие – Чемпионат мира по футболу (FIFA World Cup), на котором акцентировалось внимание в новостях, происходило отвлечение от социальных проблем, касающихся нарушений прав человека и благосостояния рабочих мигрантов. Словом года Кембриджского словаря стало *homer*, сокращение от «хоумран» – бейсбольный термин. Несмотря на формальную спортивную отнесенность слова, интерес к нему вызван онлайн-игрой в слова под названием «Wordle». В данную игру может играть любой человек, имеющий доступ в Интернет, поэтому слово, отобранное благодаря игре, мы отнесли к группе слов, выбранных под влиянием глобальных явлений.

Отдельные слова, выбранные в Великобритании, связаны с событиями внутри страны. К примеру, выделенное словарем Collins слово *Carolean* ‘Карлов’, ранее трактуемое *как relating to the reigns of Charles I and II of England* ‘относящийся к правлению Карла I и II в Англии’, в связи с приходом к престолу Чарльза (Карла) III расширило свое значение. Рост интереса к данному слову из политической сферы вызван смертью королевы Елизаветы и переходом престола к новому монарху в Великобритании. *Partygate* ‘патигейт’, определенное тем же словарем Collins, касается политических скандалов, связанных с собраниями сотрудников национального правительства Великобритании, проводившихся во время пандемии COVID-19 вопреки запретам на массовые собрания.

Как и в Великобритании, в США выбор большинства слов определен мировыми событиями. Так, в американском словаре Merriam-Webster отмечено слово *Omicron* ‘омикрон’, используемое Всемирной организацией здравоохранения для обозначения варианта вируса COVID-19, ставшего одной из наиболее распространенных форм в 2022 году. Слово *sentient* ‘чувствующий’ выбрано в результате стремительного роста количества запросов после заявления одного из сотрудников глобальной поисковой системы Google о том, что чат-бот с искусственным интеллектом развил человекоподобное сознание.

Часть слов выбрана в связи с национальными событиями США. К примеру, слово *raid* ‘рейд’ – внезапное вторжение представителей закона – связано с событиями начала августа 2022 г., когда ФБР выдало ордер на обыск дома бывшего президента США Д. Трампа. Любопытно, что отдельные слова, выбранные американским словарем, не носят мирового характера, не имеют прямого отношения к событиям в США и связаны с иными странами. Так, избранное в качестве «Слова года» наименование титула *queen consort* ‘королева-супруга, королева-консорт’ поднялось на вершину поисковых запросов после объявления о смерти британской королевы и признания нового короля и его жены Камиллы, именуемой данным титулом. Термин, часто упоминавшийся в СМИ, не очень хорошо знаком американскому обществу, в связи с чем возросло количество обращений к словарю.

Интерес представляет слово *woman* ‘женщина’, выбранное американско-британским словарем Dictionary.com. Данное слово связано со значительным количеством событий в различных странах. В мае–июле 2022 г. запросы на слово *woman* выросли в связи с обсуждением решения Верховного суда США об отмене дела Роу против Уэйда, что ограничило право женщин на прерывание беременности. Смерть британской королевы Елизаветы II в сентябре 2022 г. привлекла внимание всего мира, вызвав дискуссии о жизни и наследии женщины, ставшей одним из самых долго правящих монархов в мире. 16 сентября 2022 г. в Иране 22-летняя женщина умерла под стражей так называемой полиции нравственности из-за некорректного ношения хиджаба, что вызвало протестные движения за права женщин. В женском спорте в 2022 г. активно шли мировые дебаты о спортсменках-трансгендерах. Таким образом, выбор данного «Слова года» обусловлен множеством как глобальных, так и национальных событий.

Слова, выбранные в Австралии, преимущественно связаны с событиями в этой стране. Так, *teal* досл. ‘бирюзовый’ подразумевает группу независимых австралийских политиков социально-либеральных взглядов, выступающих за активизацию действий по смягчению последствий изменения климата. Название данной группы является отсылкой к бирюзовому цвету, поскольку он сочетает в себе зеленый цвет экологического движения и синий цвет Либеральной партии Австралии. Из сферы австралийской политики происходит также слово *truth-telling* ‘правдивость, честность’, связанное с активизацией обсуждения проекта «A First Nations Voice to Parliament», в котором особое внимание уделялось коренным народам и необходимости оглашения правды о прошлых событиях, связанных с этими народами. Лишь одно «Слово года», выбранное Macquarie Dictionary, связано с мировыми собы-тиями – это *spicy cough* ‘острый кашель’, описывающее последствия эпидемии COVID-19.

В других странах определяется значительно меньшее количество «Слов года». Преимущественно страны выбрали слова, связанные с национальными событиями и явлениями. В России, например, Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина выделил слово *наследие*, выбранное в качестве лексической единицы с позитивным звучанием, несущей общественную поддержку. В Китае остановились на слове *优雅* (*yōuyǎ*), которое переводится как ‘изящный, элегантный’ и используется в сленговом значении для выражения одобрения. Это слово было выбрано как одно из самых часто употребляемых на популярной в Китае видеоплатформе Bilibili, в частности в так называемых даньму – комментариях, бегущих строками поверх видеотрансляций. Кроме того, к данной группе относится слово *boycotter* ‘бойкотирующий’, выбранное Швейцарией из-за бойкотирования многими городами этой страны Чемпионата мира по футболу, проходящего в 2022 году в Катаре, из-за нарушений прав человека и коррупции в стране-организаторе турнира. Армения акцентировала слово *гитарбук* (ԳԻՏԱՐԲՈՒՔ), в буквальном переводе означающее ‘опьянение наукой’

и связанное с возникшей в 2022 г. модой в Армении на организацию мероприятий, на которых проводятся различные дискуссии в комфортной обстановке. В Германии Общество немецкого языка остановило свой выбор на слове *Zeitenwende* ‘смена эпох’, т. к. канцлер Германии О. Шольц неоднократно произносил его в своих выступлениях.

Отдельные страны остановили свой выбор на словах, отражающих международные события. Так, в Японии выбран иероглиф *戦* «икуса» ‘сражение’, демонстрирующий борьбу мира с коронавирусом в 2022 г. Швейцария выбрала слово *дефицит* на трех официальных языках страны – немецком, итальянском и ретороманском (*strommangellage, mancanza* и *penuria*). Данное слово характеризует явление недостатка электричества, возникшее в ряде стран мира.

Таким образом, большинство стран посчитало необходимым подчеркнуть национальные события выбором «Слова года». Отдельные же страны предпочли выдвинуть на первый план глобальные явления с целью подчеркнуть их важность и ввести людей в курс мировых событий.

Д. Л. Тригубова, А. Скачко

ВЛИЯНИЕ РОЛИ ПЕРСОНАЖА В СЕРИАЛЕ НА НАБОР СРЕДСТВ ЕГО ВЕРБАЛИЗАЦИИ В КИНОАНОНСЕ (на материале сериала «Brooklyn 9-9»)

Кино является одним из самых молодых и в то же время самых массовых видов искусства. Его история по сравнению с тысячелетней историей музыки, живописи или театра коротка, однако популярность кино продолжает расти. Кино оказывает значительное воздействие на общество, в связи с чем исследования его различных аспектов представляются актуальными.

Одним из основных источников информации о фильме и его кратком содержании является киноанонс. Согласно определению О. С. Рогалевой, *киноанонс* представляет собой рекламное объявление о готовящемся к показу фильме с элементами изложения фактов о нем, которое в ряде случаев может содержать также критику и призыв к просмотру. А. К. Кхемка подчеркивает, что киноанонс представляет собой неотъемлемую часть киноиндустрии, отмечая при этом малоизученность жанра в современной лингвистике. К функциям киноанонса исследователь относит информирование адресата о показе фильма и воздействие на него с целью привлечения к просмотру анонсируемого фильма.

Целью исследования является установление влияния роли персонажа на набор средств его вербализации в киноанонсе. Исследование выполнено на материале англоязычных анонсов сериала «Brooklyn 9-9» – американского ситкома, премьера которого состоялась в 2013 г. Сериал был хорошо принят американской прессой и удостоен двух премий «Золотой глобус» в номина-

циях «Лучший комедийный телесериал» и «Лучшая мужская роль в комедийном телесериале». Наше исследование построено на 50 анонсах серий, показанных в телеэфире канала «Comedy Central» в период с 20 марта по 1 апреля 2023 г. «Comedy Central» – американский кабельный телеканал, основанный в 1989 г. и специализирующийся на показе юмористических сериалов. Исследуемые киноанонсы собраны с сайта tvinsider, где размещена телепрограмма и анонсы транслируемых серий сериала. В рамках исследования в анонсах выявлены все упоминания персонажей и проанализированы способы их представления. Полученные данные далее сопоставлялись с ролью персонажа в сериале. Определение роли персонажей в сериале осуществлялось с опорой на данные портала IMDb о количестве серий, в которых задействован каждый из персонажей.

Одним из ключевых героев сериала «Brooklyn 9-9» является *Jake Peralta* ‘Джейк Пералта’, присутствующий во всех 153 эпизодах. В нашем материале он упоминался 31 раз, из которых 30 раз (97 %) – по имени, например: ***Jake*** *and Amy attempt to get their parents to bond during Thanksgiving; Holt’s special pie is stolen* ‘Джейк и Эми пытаются сблизить своих родителей во время Дня Благодарения; особенный пирог Холта украден’ (5 сезон, 7 серия); ***Jake*** *and Holt adjust to their lives in Witness Protection, while Jimmy Figgis is still at large* ‘Джейк и Холт приспосабливаются к своей жизни в системе защиты свидетелей, пока Джимми Фиггис все еще на свободе’ (4 сезон, 1 серия). В одном случае (3 %) данный персонаж представлен по фамилии: *Holt and* ***Peralta*** *compete for the title of “amazing detective slash genius”* ‘Холт и Пералта соревнуются за звание «удивительного детектива-гения»’ (3 сезон, 5 серия). Других способов упоминания этого героя не выявлено.

Еще одним значимым героем сериала является *Amy Santiago* ‘Эми Сантьяго’, которая также присутствует во всех 153 эпизодах. Она упоминалась в 22 % проанализированных киноанонсов исключительно по имени: *When Jake and* ***Amy*** *go on their first vacation together on a cruise ship, they run into an adversary* ‘Когда Джейк и Эми отправляются в свой первый совместный отпуск на круизном лайнере, они сталкиваются с противником’ (3 сезон, 13 серия); *Jake and Rosa must find* ***Amy*** *when she suddenly goes missing hours before the sergeant exam* ‘Джейк и Роза должны найти Эми, но она внезапно исчезает за несколько часов до сержантского экзамена’ (4 сезон, 18 серия).

Персонажем, участвующим во всех сериях сериала, является также *Terry Jaffords* ‘Терри Джеффордс’. Он упоминался в 16 % исследуемых киноанонсов, во всех случаях – по имени: ***Terry*** *is stopped by a fellow police officer while off-duty in his own neighborhood* ‘Терри останавливает коллега-полицейский, когда он не при исполнении служебных обязанностей в своем собственном районе’ (4 сезон, 16 серия); *Charles,* ***Terry*** *and Gina test different parenting methods to resolve a conflict* ‘Чарльз, Терри и Джина пробуют различные методы воспитания, чтобы разрешить конфликт’ (4 сезон, 20 серия).

Герои *Hitchcock and Scully* ‘Хитчкок и Скалли’, которые приняли участие в 152 эпизодах сериала, представлены в киноанонсе по фамилии: ***Hitchcock and Scully*** *force their way onto one of Jake’s biggest cases to prove themselves* ‘Хичкок и Скалли пробиваются к одному из самых громких дел Джейка, чтобы проявить себя’ (3 сезон, 16 серия). Таким образом, наблюдается тенденция использования онимов (имен, фамилий) для представления персонажей, задействованных в преимущественном большинстве серий.

Менее значимые персонажи ожидаемо упоминаются в киноанонсах реже. Анализ показал, что в случае упоминания такие персонажи часто представляются не их именем собственным, а с помощью указания на связь с более значимым персонажем. При этом акцентируются преимущественно родственные связи. Примером является персонаж *Dr. Kevin M. Cozner* ‘Доктор Кевин М. Кознер’, который появлялся в сериале 18 раз и имеет собственное имя. Однако в киноанонсе предпочтение отдается его представлению как *Holt’s husband* ‘муж Холта’: *Jake teams up with* ***Holt’s husband*** *to figure out why Holt has been acting moody* ‘Джейк объединяется с мужем Холта, чтобы выяснить, почему Холт ведет себя угрюмо’ (2 сезон, 16 серия). Капитан Холт в свою очередь является одним из центральных персонажей сериала, задействованным во всех 153 сериях. Аналогичным образом персонаж *Eleanor Horstweil* ‘Элеонор Хорствейл’, участвующий только в одной серии, в анонсе упоминается как *Charles’ ex-wife* ‘бывшая жена Чарльза’: ***Charles’ ex-wife*** *tries to interfere with his relationship with Genevieve* ‘Бывшая жена Чарльза пытается помешать его отношениям с Женевьевой’ (3 сезон, 11 серия). Чарльз же является одним из ключевых персонажей (упоминание о нем встречается в 153 сериях). *Judge Laverne Holt* ‘судья Лаверн Холт’, также появившаяся лишь в одной серии, идентифицируется в киноанонсе как *Captain Holt’s mom* ‘мама капитана Холта’: ***Captain Holt’s mom*** *seeks support from the precinct after her house is robbed* ‘Мама капитана Холта ищет поддержки у участка после ограбления ее дома’ (4 сезон, 19 серия).

Второстепенные герои также могут быть представлены в киноанонсе без имен собственных и отсылок к главным героям. В таком случае приводятся их характеристики (часто профессия): *an unstable detective* ‘неуравновешенный детектив’ (3 сезон, 17 серия), *a new captain* ‘новый капитан’ (4 сезон, 2 серия), *a famous author* ‘известный автор’ (4 сезон, 8 серия), *a mobster* ‘гангстер’ (5 сезон, 2 серия), *an infamous arms dealer* ‘печально известный торговец оружием’ (5 сезон, 5 серия). Персонажи, которые в киноанонсе используются без имен собственных и отсылок к главным персонажам, трудно идентифицируемы: понять, какой конкретно герой имелся в виду, крайне сложно, и для этого требуется привлечение дополнительных материалов о сериале. Такие персонажи являются второстепенными, играют эпизодические роли в ограниченном количестве серий и, как правило, не связаны родственными связями с иными персонажами.

Исключением является следующий случай использования не только характеристики, но и онима для представления персонажа, задействованного лишь в одной серии: *Football player **Marshawn Lynch** is the only witness when inmates escape from a prison van* ‘Футболист Маршон Линч – единственный свидетель побега заключенных из тюремного фургона’ (4 сезон, 12 серия). Причиной указания полного имени является то, что данный персонаж не носит фиктивного характера: в данном эпизоде сериала принял участие реально существующий американский футболист Маршон Линч, имя которого упоминается в анонсе для привлечения его фанатов.

Подводя итог, отметим, что ключевые, часто повторяющиеся в сериале персонажи преимущественно представлены в анонсах по имени и фамилии, поскольку уже хорошо знакомы зрительской аудитории, и их представление дополнительных разъяснений не требует. Если же упоминаются второстепенные персонажи, то обычно вместо имени дается иная информация. Возможна идентификация таких персонажей через их отношение к значимому персонажу (преимущественно приводятся родственные связи), это обусловлено стремлением упростить для зрителя идентификацию менее известных персонажей через ключевых героев сериала. Имеют место также довольно абстрактные способы представления персонажей с помощью указания на их профессии и иные характеристики, позволяющие не столько идентифицировать конкретного персонажа, сколько определить его роль в сюжете. Данное наблюдение можно объяснить тем, что часто второстепенные персонажи нужны главным образом для того, чтобы раскрыть главного героя, создать конфликт или развить сюжетную линию.

Д. Л. Тригубова, **А. Цыкунова**

ВЛИЯНИЕ ЖАНРА ФИЛЬМА НА ЯЗЫКОВЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ КИНОЗАГОЛОВКА

Популярность фильма во многом определяется его заглавием, т. к. именно заголовок наиболее эффективен в плане привлечения внимания потенциального зрителя: как показали исследования специалистов, около 80 % читателей газет и журналов уделяют внимание только заголовкам (Э. А. Лазарева). Можно предположить, что аналогичным образом дело обстоит и с кинозаголовками. Название является своеобразным залогом успеха, эффективность его восприятия отражается на кассовых сборах. Ввиду обозначенной значимости кинозаголовков их изучение представляется нам актуальным. Под *кинозаголовком*, вслед за В. Е. Анисимовым, мы понимаем основную функционально-прагматическую единицу кинотекста, называющую кинофильм. Поскольку именно при первичном беглом просмотре заголовка человек решает, производит ли на него впечатление название и представляет ли для него интерес заданная тема, авторы стремятся давать своим работам лаконичные, броские, ясные по содержанию и легко запоми-

нающиеся заголовки (Г. Р. Поладова). Как отмечает И. Г. Милевич, при создании заголовка киноленты задействованы языковые единицы, соотносящие название фильма с определенным жанром, иными словами, эксплицирующие жанр. Во многих случаях по названию фильма можно определить основную задумку сюжета, следовательно, отнести фильм к определенному жанру.

Исследователь Е. Громов трактует «жанр кино» как группу произведений кино, выделяемых на основе сходных черт их внутреннего строения. Исследователи отмечают, что четкой системы жанрового кино в настоящее время не существует. Согласно Большой советской энциклопедии, жанры кинодраматургии, относительно четко разграничивавшиеся на ранних стадиях развития кино (приключенческий фильм, комедия, мелодрама и др.), становятся менее определенными и нередко взаимопроникаемыми. Д. Солунский также полагает, что «мы имеем дело с динамическим процессом, а не со статичной структурой, и процесс жанрообразования идет на наших глазах».

Кинопортал Internet Movie Database (IMDb) применяет собственную систему деления фильмов на группы, в которой одна лента может относиться к нескольким жанрам одновременно. Под жанрами авторы сайта понимают определенные типы кинопроизведений, выделяемые на основе их стиля, формы или содержания. При этом отмечается, что многие фильмы можно с легкостью отнести к таким категориям, как вестерны, драмы или комедии, однако некоторые ленты не укладываются в эти рамки, поэтому список жанров несколько условен. Понимание жанра IMDb представляется достаточно «свободным», поскольку данная жанровая система сайта включает как классические киножанры (например, комедия или приключенческий фильм), так и виды кино (документальное, анимационное), телевизионные жанры (ток-шоу, новости).

Именно англоязычная онлайн-база данных о кинофильмах imbd.com стала источником материала для нашей исследовательской работы. Исследование проводилось на основе заголовков 90 популярных художественных фильмов трех жанров (биография, ужасы и комедия), выпущенных в США в 2022 г. На каждый жанр приходится по 30 заголовков.

Первым жанром для рассмотрения является жанр **биография**. Характерной особенностью заголовков данного жанра является то, что 13 заголовков (43,3 % от общего количества заголовков данного жанра) полностью или частично состоят из онимов. Наиболее распространенным видом онимов является антропоним (12 заголовков): *Jem Belcher* ‘Джем Белчер’ («Prizefighter: The Life of Jem Belcher»), в том числе 1 псевдоним: *Weird Al* ‘Странный Эл’ («Weird: The Al Yankovic Story»). Также были выделены 1 зооним: *Ruby* ‘Руби’ («Rescued by Ruby»), 1 ойконим: *Argentina* ‘Аргентина’ («Argentina, 1985»), 1 хрематоним: *Notre-Dame* ‘Нотр-Дам’ («Notre-Dame brûle»), 1 хороним: *Yolo County O.G* ‘Округ Йоло’ («Yolo County O.G»). В одном из заголовков – «Whitney Houston: I Wanna Dance with Somebody» – мы выделили сразу 2 онима: антропоним *Whitney Houston* ‘Уитни Хьюстон’ (имя певицы) и

артионим *I Wanna Dance with Somebody* ‘Потанцуйте со мной’ (название ее песни). Один из онимов – *Lamborghini* ‘Ламборгини’ («Lamborghini: The Man Behind the Legend») – одновременно является названием популярной компании и фамилией ее основателя, что позволяет нам считать его и антропонимом, и эргонимом. Мы можем предположить, что целью использования онимов является желание привлечь внимание зрителя к фильму с помощью знаменитого имени или места и указать на принадлежность к жанру биография, акцентировав связь с реально существующими людьми, локациями, компаниями и др. С аналогичной целью в одном из заголовков также указан год, когда в фильме разворачиваются события: *1985* («Argentina, 1985»). 13,3 % заголовков данного жанра включают информацию о роде деятельности главных героев: *nurse* ‘медбрат’ («The Good Nurse»), *swimmers* ‘пловцы’ («The Swimmers»). 16,7 % заголовков в рассматриваемой группе называют одну из характерных черт главных героев: цвет волос – *blonde* ‘блондинка’ («Blonde»), знак зодиака – *Taurus* ‘Телец’ («Taurus»), указание на родство – *Twins* ‘Близнецы’ («The Silent Twins») и др. В данной группе нами также выделен заголовок, содержащий слово, описывающее известное историческое и общественное явление: *segregation* ‘сегрегация’ («From Segregation to Justice»).

Следующий жанр, анализируемый в данном исследовании, – **ужасы**. Характерной особенностью заголовков этого жанра является использование слов, имеющих негативную коннотацию (70 % от общего количества заголовков данного жанра). Определение понятия *коннотация*, предложенное в Толковом словаре Т. Ф. Ефремовой, звучит как устойчивая ассоциация, которая возникает в сознании человека в связи с употреблением какого-нибудь слова или выражения в определенном значении. Под словосочетаниями *негативная коннотация* и *позитивная коннотация* в нашей исследовательской работе мы подразумеваем ассоциацию того или иного слова с чем-то плохим, пугающим или хорошим, добрым соответственно. Слова с негативной коннотацией используются в названиях фильмов ужасов для ассоциативного указания на жанр фильма: *blood* ‘кровь’ («Blood»), *hellraiser* ‘восставший из ада’ («Hellraiser»), *beast* ‘зверь’ («Beast»), *sick* ‘больной’ («Sick»). Интересным нам представляется использование в 6,7 % заголовков данного жанра слов, имеющих, напротив, положительную коннотацию: *smile* ‘улыбка’ («Smile»), *sugar* ‘сахар’ («Spoonful of Sugar»). Такой заголовок привлекает внимание зрителя за счет нетипичного «позитивного» названия в сочетании с традиционно пугающим постером.

Последний из выбранных нами жанров – **комедия**. Особенность заголовков фильмов данного жанра – использование различных стилистических приемов для создания двусмысленного, шутливого впечатления. Одним из стилистических средств, выявленных в заголовках, является игра слов, состоящая в юмористическом использовании разных значений одного и того же слова или двух сходно звучащих слов. Примером употребления данного средства является заголовок *Turning Red*: *to turn red* – покраснеть, что связано

с тем, что героиня часто волнуется, злится или смущается и от этого краснеет. Одновременно *turning red* в данном контексте означает ‘превращение в красную панду’ – когда девушка испытывает сильные эмоции, она буквально превращается в большую красную панду. Еще одним значимым для заголовков средством выразительности является антитеза – стилистический прием противопоставления понятий, положений, образов, состояний, предметов и т. п. При этом возможна как узуальная антитеза, основанная на антонимической паре, так и индивидуально-авторская антитеза, носящая окказиональный характер. Приведем примеры: узуальная антитеза – *good and evil* ‘добро и зло’ («The School for Good and Evil»); окказиональная антитеза – *love and thunder* ‘любовь и гром’ («Thor: Love and Thunder»). Также употребляется тавтология – необоснованное повторение одних и тех же или близких по смыслу слов. Так, например, тавтология содержится в заголовке *Everything Everywhere All at Once* ‘Все везде и сразу’. Следующий выявленный прием – ирония, стилистический оборот, построенный на иносказании, скрывающем насмешку. Пример использования иронии – заголовок *The Unbearable Weight of Massive Talent* ‘Невыносимая тяжесть огромного таланта’. Возможна также комбинация стилистических средств. Так, заголовок *Lyle, Lyle, Crocodile* ‘Мой домашний крокодил’ содержит рифму – созвучие в окончании двух или нескольких слов – и лексический повтор, заключающийся в дублировании слов для усиления выразительности.

Можно сделать вывод, что большинство заголовков одного и того же жанра имеют те или иные схожие черты. Для заголовков биографических фильмов характерно использование онимов различных видов, в первую очередь антропонимов. Преобладающее большинство заголовков фильмов жанра ужасы полностью или частично состоит из слов, имеющих негативную коннотацию. Среди заголовков комедий выявлено активное использование стилистических приемов (игра слов, антитеза, тавтология, ирония, рифма, повтор). Перспективой исследования представляется выявление и анализ особенностей заголовков фильмов других жанров.

А. О. Тригубович, **В. Пейсис**, **А. Сковородник**

АКТУАЛИЗАЦИЯ КАТЕГОРИИ РОДА НЕЛИЧНОСТНЫХ СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ В АНГЛОЯЗЫЧНОМ МЕДИЙНОМ ДИСКУРСЕ
(на материале видеообзоров предметов гардероба)

Цель данного исследования заключается в выявлении особенностей актуализации грамматической категории рода неличностных существительных в англоязычном медийном дискурсе. В соответствии с поставленной целью выдвигаются следующие задачи:

1) установить частотность актуализации категории рода неличностных существительных в англоязычных видеообзорах предметов гардероба, отобранных за период с 21.03.2023 г. по 19.04.2023 г. на платформе TikTok;

2) выявить местоименную соотнесенность анализируемых неличностных существительных и изучить специфику ее мотивированности.

Актуальность данного исследования обусловлена отсутствием единого подхода к определению категории рода в современном английском языке; установленной частотностью актуализации данной категории неличностных существительных в англоязычных видеообзорах; высокой степенью охвата аудитории, характерной для исследуемой видеоплатформы, а также популяризацией жанра видеообзора в СМИ.

Понятия категории рода, ее компонентов и грамматических формантов являются дискуссионными в современном английском языке и представляют особый интерес для лингвистов. Говоря о происхождении данной грамматической категории, следует упомянуть три основные гипотезы: семантическую, морфологическую и синтаксическую. По мнению сторонников семантической концепции (И. Г. Гердер, Я. Гримм, В. Гумбольдт, Т. Якоби и др.), основу грамматического рода составляет противопоставление по полу. Примечательно, что предметы неживой природы также соотносились с определенным родом по следующему принципу: все, что можно условно описать как «большое, быстрое, активное», относилось к мужскому роду; «малое, спокойное, пассивное» – к женскому, все «искусственное и собирательное» – к среднему. Согласно морфологической концепции, род трактуется как формальная категория, основная функция которой – классификация существительных, а не отражение экстралингвистической действительности. В основе синтаксической концепции (Г. Штейнталь, Дж. Фодор, В. В. Йоффе) лежит положение о том, что род возможен только в тех языках, для которых характерна синтаксическая связь согласования (таким образом, вместе с существительным категорией рода в обязательном порядке наделяется и прилагательное).

Согласно учению М. Я. Блоха, лежащему в основе данного исследования, категория рода в современном английском языке понимается как в большей степени семантическая, поскольку «родовая» классификация существительных отражает естественную связь с категорией одушевленности / неодушевленности и, в случае первых, половой принадлежностью. Так, под категорией рода понимается категория английского существительного, базирующаяся на оппозиции личностных и неличностных существительных на первом уровне; на втором уровне личностные существительные представлены оппозицией существительных мужского и женского рода. В случае такого представления категории рода ее формальным грамматическим показателем выступает соотнесенность существительных с местоимениями 3-го л. ед. ч.: так, неличностные существительные соотносятся с местоимением *it*; личностные существительные (в зависимости от половой принадлежности) – с местоимениями *he* / *she*; в случае возможности выражения существительным признаков обоих полов следует говорить о наличии т. н. «общего» рода. Следовательно, можно вести речь о категории рода существительного в английском языке как о семантико-грамматической.

Следует также отметить, что данная категория находит отражение и на лексическом уровне: половая и, соответственно, родовая дифференциация может быть реализована за счет суффиксации (*actor* / *actress, lion* / *lioness, zar* / *zarina, sultan* / *sultana* и др.) и словосложения (*she-friend* / *he-friend, girlfriend* / *boyfriend* и др.).

Однако для современного английского языка нередко характерно расхождение существительных по родово-половой соотнесенности, когда то или иное существительное (в том числе неличностное) может соотноситься с более чем одним местоимением 3-го л. ед. ч. (так, названия стран могут в различных контекстах соотноситься с местоимением *it* или *she*). Таким образом, отсутствие фиксированного порядка прономинально-субстантивной соотнесенности позволяет говорить о родовой подвижности существительных в современном английском языке. М. В. Барменкова, ссылаясь на М. Я. Блоха (транспозиция категории рода) и Е. И. Шендельс (грамматическая метафора), называет данное явление контекстной деформацией оппозиций категории рода, указывая, что данное явление, в свою очередь, лежит в основе олицетворения.

Традиционно олицетворение понимается как один из видов метафоры, заключающийся в перенесении человеческих свойств на неодушевленные предметы и явления, т. е. такое изображение неодушевленных или абстрактных предметов, при котором они наделяются свойствами живых существ – даром речи, способностью мыслить и чувствовать и др. Согласно М. В. Барменковой, выделяются несколько типов олицетворения. Так, для узуального олицетворения характерна местоименная соотнесенность, основанная на мифологических сюжетах и исторических ассоциациях. Например, в основе местоименной соотнесенности Луны (*moon*) с местоимением женского рода (*she*), а Солнца (*sun*) – с местоимением мужского рода (*he*) – лежит мифологическое противопоставление богини Селены и бога Гелиоса. Например: *It is pleasant to sit in the green wood, and to watch the Moon in her chariot of pearl. It is pleasant to sit in the green wood, and to watch the Sun in his chariot of gold* (O. Wilde).

Окказиональное олицетворение является стилистически маркированным, оно характерно для конкретного художественного произведения; местоименная соотнесенность существительного мотивирована замыслом автора, наделяющего своего героя женскими или мужскими качествами. Например, существительные *cat, lion, dragon, horse* и др. могут использоваться с глаголами мышления и психических состояний, наделяться речью: *But the Eureka bothered them constantly by demanding milk or meat, and called the Wizard names because he couldn't bring her a dish of milk by means of his magical arts* (Baum).

Грамматическое олицетворение представляет собой транспозицию неличностных существительных, основанную на естественном роде, выраженную непосредственно через соотнесенность с местоимениями *he* / *she*: *Once the dog got too near the open trap door, and fell in, and at first the little girl thought she had lost him* (Baum).

В ходе практической части данного исследования нами было отобрано и проанализировано с точки зрения местоименной соотнесенности неличностных существительных 1 450 короткометражных видеообзоров предметов гардероба на платформе Tiktok. Так, было обнаружено 52 случая актуализации категории рода неличностных существительных, что в общей сложности составило 3,58 % актуализации данной грамматической категории. Например:

I've been on the hunt for a unique piece, and I feel I've finally found it. Isn't ***she*** *beautiful?* (**bag**)

That is the most perfect dress I have ever seen in my entire life. ***She*** *is glitz,* ***she*** *is glam,* ***she*** *is perfection,* ***she*** *is gorgeous,* ***she*** *is my favorite color,* ***she*** *is everything I could've ever imagined in a dress*. (**dress**)

I've bought this skirt. And it just arrived. There ***she*** *is! I'm honestly a little bit nervous, but we gonna try it.* (**skirt**)

This fairy shirt, I got ***her*** *at E-bay, it's my favorite. If you see these shirts, please, link me to them.* (**shirt**)

Okay, next thing is a bag. I'll show you. ***She's*** *gorgeous, I love* ***her***. (**bag**)

So my favorite pieces to style are jumpsuits, so of course I got four. ***She*** *is gorgeous. I love this color*. (**jumpsuit**)

В ходе исследования нами в том числе была решена задача по выявлению местоименной соотнесенности анализируемых неличностных существительных и определению специфики ее мотивированности. Так, все обнаруженные в ходе исследования неличностные существительные контекстуально соотносятся с местоимением женского рода *she*, что свидетельствует о прочной семантической связи между существительными, номинирующими предметы женского гардероба, и (наиболее вероятным) полом их потенциальных обладателей. Таким образом, олицетворение, в основе которого лежит транспозиция категории рода, служит, во-первых, для сравнения изображаемого предмета с человеком, а также его качествами и действиями. Вторая задача использования олицетворения заключается в способности сделать этот предмет более наглядным и понятным для читателя / зрителя. Также олицетворение позволяет образно представить содержание самого предмета. Использование данного явления в медийном дискурсе обусловлено, помимо прочего, необходимостью привлечь внимание потенциального зрителя и выделить описываемый предмет из ряда других.

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

Баранова Н. П. Мониторинг доступности общего среднего образования как фактор его совершенствования 3
Бут-Гусаим А. Н. Роль занятий по физической культуре в патриотическом воспитании студентов 6
Гладейчук Е. В. Об актуальности сравнительно-сопоставительного исследования вопросов подготовки учителя иностранного языка в Республике Беларусь и Китайской Народной Республике 8
Демидович М. И. Научно-исследовательская работа студентов в период педагогической практики 10
Капранова В. А. Метод «case-study»: история и современность 13
Лакишик Р. Е. Зарубежный опыт организации педагогической практики студентов 16
Пятецкая О. Ю. Особенности мотивации изучения иностранного языка у студентов из Китайской Народной Республики 19
Усенко И. С. Роль педагогической практики в профессиональном становлении будущего учителя 22
Черникова Н. В. Медиакультура как компонент профессионализма будущего педагога 25
Шутова И. М. Приемы организации аудиторной работы с учетом динамики работоспособности 28

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Будько А. Ф., Антошина И. М. Педагогическое общение как средство управления образовательной деятельностью учащихся на уроке 32
Васюкович А. Е., Николаева О. Л., Трибуль И. В. Значение самостоятельной работы студентов на начальном этапе обучения иностранному языку (испанский язык) 35
Гауль М. Г., Шиманская Н. Г. Использование модели «бумеранг» на занятиях по практической грамматике в группах, начинающих изучать немецкий язык 37
Головач Е. И. Из опыта создания учебного пособия по дисциплине «Практика устной и письменной речи» 40
Ковальчук О. В. Использование интерактивных презентаций для организации самостоятельной работы по практической грамматике 42
Леонтьев П. М. Организация научно-исследовательской работы студентов в рамках деятельности научного кружка 45

Леус А. М. Обучение студентов языкового вуза монологической речи с использованием проектной технологии (на материале немецких сказок) 47
Liashchova L. M. Academic English Writing for Publications: the Course Structure and Content Design 50
Минаева Ю., Урбанович И. Г. Обучение фонетике в полинациональной аудитории на начальном этапе 52
Пониматко А. П. Формирование стратегий смыслового чтения на иностранном языке у младших школьников 55
Романовская Е. А. Применение метода взаимного оценивания в обучении английскому языку студентов-лингвистов в рамках платформы СЭО Moodle 57
Спариш В. Ю. Использование графических организаторов при обучении студентов чтению на иностранном языке 60
Федюкова В., Урбанович И. Г. Информационно-коммуникативные технологии в преподавании РКИ 63
Ходасевич И. А. Структура компетентностно ориентированных заданий, направленных на развитие у студентов умений дистанционного устного речевого взаимодействия 66
Цыбулёва Т. Э. Формирование навыков экспрессивного оформления устных высказываний у студентов, изучающих испанский язык как второй иностранный 69
Цыбулева Т. Э., Рогова К. Использование песен на уроках испанского языка I ступени общего среднего образования 71
Шепёлкина Е. П. Дидактические возможности использования технологий искусственного интеллекта в обучении студентов письменному общению 73
Якубёнок Л. М. Об организации учебного пособия по практике устной и письменной немецкой речи 75

ПРОБЛЕМЫ ТЕОРЕТИЧЕСКОГО И СОПОСТАВИТЕЛЬНОГО ЯЗЫКОЗНАНИЯ

Автухович Е., Урбанович И. Г. Тенденции изучения синтаксиса в отечественном языкознании 79
Басовец И. М. Отличительные и общие параметры деавторизации и эвиденциальности 81
Дун Синьи, Дементьева Т. Г. Лингвистические аспекты речевого этикета в русском и китайском языках 85
Жупинская А. В. Коммуникативные и метакоммуникативные способы реагирования на нарушение границ личного пространства в медийном интервью 88
Задворная Е. Г. Речевая фиксация несоответствия ожиданиям говорящего: коммуникативные формулы и их структурно-семантические характеристики 90

Карпеш А. Э. Межъязыковая интерференция в итальянской речи студентов факультета английского языка, изучающих итальянский язык как второй иностранный 92
Лещёва Л. М., Кикинева Д. Фразеологизмы с наименованиями овощей и фруктов в сопоставительном аспекте (на материале английского и итальянского языка) 95
Марченко О. В. Семантико-синтаксические характеристики высказывания в ситуации частичной вербализации коммуникативного замысла 98
Новик Д. И. Семантика и функционирование периферийных посессивных конструкций в художественном дискурсе (на материале немецкого и белорусского языков) 101
Садовская Е. Ю. О статусных характеристиках участников межпоколенческого дискурса 104
Сытько А. В. Деинтенсификация информационной значимости сообщения (на примере деонтических перформативов) 106
Угринович А. Н. Функционирование синтаксических средств для выражения отношений неравенства в русском языке (на материале текстов из СМИ Российской Федерации) 109
Устименко Е. Г. Глаголы перемещения с семой ‘направление’ в русском и немецком языках: количественный аспект 111
Чернявская Ю. Ю. Ключевые слова как выражение испанского национального характера 112
Шуманская А. В. Этнопсихолингвистический подход к изучению языкового сознания 115

ЛИНГВОСТРАНОВЕДЕНИЕ

Алешкевич Н. Н. The Global Population Growth: Current Trends 118
Дерман Т. А. Идеология дискурса 119
Могилевцев С. А. Римский период в истории Британии: колонизация или цивилизационное развитие? 123
Плавинский Р. А. Возможности достижения гендерной нейтральности на примере немецкого языка 126
Rogozhkina N. Celtic Languages in the UK in the 21st Century 129

СТИЛИСТИКА И ЛИНГВИСТИКА ТЕКСТА

Гурьева С. С., Бондаренко Е. В. Лексические характеристики политической рекламы (на материале немецкого языка) 133
Зиневич Н. В., Батовкин Р. Специфика взаимодействия категорий субъектности и персуазивности в публицистическом дискурсе 135
Каспирович Г. А. Значимые параметры устного политического выступления (на материале немецкоязычных текстов) 138

Крохалева Л. С. О специфике содержательной структуры коммуникативных типов описательного текста 141
Кунцевич С. Е., Гармаза А. Дискурсивная реализация вопросно-ответного хода 143
Куценко Н. В. Семантика приказа в косвенных директивных речевых актах 147
Макаревич Ю. С. Языковая личность автора в романе Джозефа Уэмбо «Рыцарь в синем» 150
Орлова М. В. Инверсия дополнения в политическом тексте (на материале немецкого языка) 151
Радион Е. Н. Соотношение предметной и ситуативной темы в семейном дискурсе 154
Рымкевич О. Е. Интегративный потенциал модальности в современном газетно-публицистическом тексте (на материале немецкого языка) 157
Салаўёва М. А. Трансфармацыя канцэпту “кухня” ў беларускамоўным мастацкім дыскурсе 159
Скубач Л. Н. Лид как композиционный элемент немецкого медиатекста 162
Труш Е. Н. Синтаксические особенности рекламных текстов в немецкоязычных СМИ 165
Zhao Linjiang. Rational Appeal in Messages Advertising Educational Institutions and Services 168
Шрубок Д. В. Сравнение в реализации коммуникативных стратегий в немецкоязычной политической речи (на материале выступлений политиков ФРГ) 171

ЛЕКСИЧЕСКАЯ СЕМАНТИКА

Башир Ясмин, Урбанович И. Г. Фразеологизмы в произведении Амина Маалуфа «Скала Таниоса»: структурно-семантические особенности и специфика перевода на русский язык 174
Бен Тчинда Белигибиа Ирис, Урбанович И. Г. Имена прилагательные в произведении Франсиса Бебея «Ашантийская куколка»: семантический аспект 176
Булгакова М. П. Параметрические прилагательные в составе раздельнооформленных лексических единиц 178
Воробьева Л. Г. Пространство во фразеологической картине мира 180
Жукова А. О. Об особенностях семантики многозначных предлогов и знаменательных многозначных слов 182
Кашевская А. С. Структура значения фразеологической единицы с компонентом-наименованием лица по профессии (на материале английского языка) 183

Корбачёва Т. В. Значимость конституентов лексических циклов
в различных речевых жанрах 186
Коренько Е. А., Серая А. А. Структурные особенности
англоязычных блендов на материале «The Guardian» 189
Кравцова М. Д. Colour Epithets in the Collection of Novellas
“If It Bleeds” by Stephen King 191
Кравцова М. Д. The Reflection of the Notion “Practicality”
in English Nautical Idioms 193
Мяховский А. А. Специфика семантического наполнения
разных подгрупп названий животных в современном английском языке 196
Ничипорчик Т. И. Оценочный компонент в номинациях явлений
пандемии COVID-19 199
Петракова Ю. И. Структурно-семантические особенности сложных слов
с соматическим компонентом 201
Сивченко Д. В. Тематические группы немецкоязычных сленговых единиц 204
Су Юсян, Урбанович И. Г. Репрезентация понятия *время*
в русской и китайской фразеологии 207
Туровец В. С. Семантические отношения между компонентами
субстантивных составных номинативных единиц
лексико-семантического поля
«Продукты хозяйственной и технической деятельности человека» 209
Урбанович И. Г. Неузуальная деривация: окказионализмы
в русском языке 212
Урбанович И. Г., Альховик Е. Этнокультурные особенности
и языковые универсалии фразеологизмов
с компонентом-числительным в русском и китайском языке 214
Шавловская Д., Урбанович И. Г. Фразеология произведения Джейн Остин
«Гордость и предубеждение» и особенности его перевода на русский язык 215
Шевцова В. А. Понятие активности слова и ее проявление во фразеологии 217
Ященя А. С. Структурно-семантические особенности неологизмов
в сфере компьютерных технологий 220

Круглый стол

**«PROБЛЕМЫ И PROГНОЗЫ.
ТЕХНОЛОГИИ ОБЩЕНИЯ
В PR-ДЕЯТЕЛЬНОСТИ»**

Ануфриенко А., Максименя Н. Н. Специфика контент-плана
официального аккаунта УВО в Instagram 224
Бакановская Ю., Максименя Н. Н. Коммуникативная деятельность УВО
в социальных сетях (на примере Instagram) 226
Максименя Н. Н. Имиджеобразующие элементы организации
(на примере УВО) 227

Рисник Ю., Максименя Н. Н. Социокультурные особенности ведения официального аккаунта УВО 229
Солянка Ю. И. Мифы и символы как смыслообращующие элементы корпоративного медиадискурса 231
Шилей Е. В. Прямая рассылка как инструмент внешней коммуникации учебного заведения 234
Яркова Е. М. О проекте «KEP Italy»: опыт неудачного маркетинга 236

Круглый стол
«ИТАЛЬЯНИСТИКА: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ»

Ивашень Г. В. Лингвокультурные особенности литературных фразеологизмов и библеизмов итальянского языка 239
Иващенко А. А. Психолого-лингвистические особенности процесса формирования грамматического механизма оформления речевого высказывания 241
Набатова М. А. Семантическая сочетаемость английских и итальянских глаголов цветового обозначения (на примере интранзитивной модели) 243
Потапова М. В. Лингвострановедческий аспект в преподавании иностранного языка 246
Романкевич М. Н. Историко-культурный контекст взаимодействия итальянского и французского языков 248
Тропец Т. В. Семантическое освоение англицизмов 251
Чеснокова Е. В. Сон и реальность в сборнике прозы Антонио Табукки «Сны снов» 253
Якубовская М. П. Обучение пониманию и переводу неологизмов в структуре текста итальянской газетной статьи (в рамках учебной дисциплины «Язык средств массовой коммуникации») 256

Круглый стол
«КОГНИТИВНАЯ ПСИХОЛОГИЯ КАК ОСНОВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА»

Валуйская Т. Л. Развитие вербального интеллекта в профессиональной подготовке будущего специалиста 260
Ганзеева Е. О. Развитие восприятия устной речи как фактор профессиональной подготовки авиационных специалистов 263
Иванов О. В. Психологические знания как основа для создания эффективного школьного учебника 265
Климович Е. А. Временные характеристики реагирования студентов на конкретные и абстрактные существительные 267
Савчук А. В. Роль изучения когнитивной психологии в подготовке устного переводчика 269

Шнаревич Л. Г. Мотивация изучения иностранного языка студентами с различным уровнем зависимости от поля 272

Круглый стол

«ЛЕКСИЧЕСКИЕ ЕДИНИЦЫ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА В ДИСКУРСИВНОМ ПРОСТРАНСТВЕ»

Абраменкова М. П. Понятие категории образа действия 274
Бондарчук Л. Г., Сытько Е. Этнолингвистическое варьирование тождественного содержания паремий в русском, английском, французском и итальянском языках 277
Грачева Л. А. Корреляция концептов «любовь» и «ненависть» 280
Дудина А. М., Абилевич Н. Лексические и стилистические средства создания выразительности английского и французского медийного текста: сопоставительный анализ 282
Дудина А. М., Грищенко Р. О. Продуктивность аналитических трансформаций прецедентных феноменов (на материале французских медиазаголовков) 285
Козлова С. В. Биология, физика и математика как способ доказательства существования лексико-семантического поля 287
Матюшевская И. В. Прием эвфемизации в заголовках франкоязычных подкастов 290
Павловский В. А. Проблема соотношения материального и духовного в романе А. де Сент-Экзюпери «Цитадель» 293
Ревуцкая Е. А. Креативность поэтической метафоры: к проблеме определения 295
Токаревич Н. М. Эволюция молодежной языковой практики 297
Тупик Д. И. Контекстуальные условия синонимичности эвфемизмов и табуированной лексики (на материале французской прессы) 299

Круглый стол

«ЛЕКСИЧЕСКИЕ И ГРАММАТИЧЕСКИЕ ЕДИНИЦЫ В РАЗЛИЧНЫХ ТИПАХ ДИСКУРСА»

Аношина О. В. Особенности использования дискурсивного подхода в обучении грамматике английского языка 303
Афонина О. В. Литературная рецензия как жанр рекламного текста 306
Гатылюк Т. Л., Крайнова Е. Ю. Адаптация иностранных студентов к белорусской лингвокультуре 309
Денисова Е. В., Невмержицкая Е. В. Ирония в политической коммуникации (на примере ироничных высказываний британских и американских политиков) 311

Изотова О. В., Зоценко В. Н. Специфика вербализации зоонимического компонента *лиса / лис* в белорусских и нидерландских паремиях 314
Савчиц Н. В. Из опыта использования художественных кинофильмов как дидактического материала для развития речевых умений у студентов лингвистических специальностей 317
Тригубова Д. Л., Будковская А. Специфика семантического наполнения слоганов высших учебных заведений США и стран СНГ 320
Тригубова Д. Л., Коновод А. Глобальные и национальные события 2022 года как основа выбора «Слов года» 323
Тригубова Д. Л., Скачко А. Влияние роли персонажа в сериале на набор средств его вербализации в киноанонсе (на материале сериала «Brooklyn 9-9») 326
Тригубова Д. Л., Цыкунова А. Влияние жанра фильма на языковые характеристики кинозаголовка 329
Тригубович А. О., Пейсис В., Сковородник А. Актуализация категории рода неличностных существительных в англоязычном медийном дискурсе (на материале видеообзоров предметов гардероба) 332

Научное издание

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

16–19 мая 2023 года

В четырёх частях

Часть первая

Ответственный за выпуск *Ю. И. Варакса*

Редактор *Е. И. Ковалёва*
Компьютерная верстка *Н. В. Мельник*