

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ
Минский государственный лингвистический университет

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

17–27 апреля 2020 года

В пяти частях

Часть вторая

Минск МГЛУ
2020

УДК 800
ББК 81.2
М34

Рекомендованы Редакционным советом МГЛУ

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

М34 **Материалы** ежегодной научной конференции преподавателей и аспирантов университета, 17–27 апр. 2020 г. : в 5 ч. Ч. 2 / отв. ред. Н. П. Баранова. – Минск : МГЛУ, 2020. – 260 с.

ISBN 978-985-28-0005-1 (Ч. 2)

ISBN 978-985-28-0002-0

Вторая часть сборника содержит материалы работы секций по направлениям «Проблемы межкультурной коммуникации», «Актуальные вопросы востоковедения», а также круглых столов «Лексические единицы французского языка в дискурсивном пространстве», «Русский язык: теория, функционирование, практика преподавания», «Технологии общения в PR-деятельности», «Моделирование ситуаций устного речевого общения на занятиях по немецкому языку: проблемы и пути совершенствования», «Самостоятельная работа по второму иностранному языку».

УДК 800
ББК 81.2

ISBN 978-985-28-0005-1 (Ч. 2)
ISBN 978-985-28-0002-0

© УО «Минский государственный
лингвистический университет», 2020

ПРОБЛЕМЫ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Н. Н. Алешкевич

ОСОБЕННОСТИ КОММУНИКАЦИИ В ФОРМАТЕ УДАЛЕННОЙ РАБОТЫ

Удаленная, или дистанционная работа – новый формат для белорусского рынка труда, набирающий популярность. Компании становятся более лояльными к такому графику и все чаще соглашаются на такой формат рабочих отношений. Согласно данным rabota.tut.by на начало 2020 года открыто более 620 вакансий, которые подразумевают удаленную работу. Преимущественно это позиции в области продаж, IT и маркетинга. Не так много для Беларуси, но это только начало.

По мере того как все больше людей в мире переходят на удаленную работу, чтобы замедлить распространение коронавируса, их рабочие дни становятся дольше. В среднем день увеличился на 2 часа по сравнению с периодом до вспышки COVID-19. По данным компании NordVPN работа из дома на фоне пандемии привела к тому, что люди стали посвящать ей больше времени каждый день, сообщает Bloomberg. В США сотрудники увеличили свой рабочий день в среднем почти на 40 %, добавив к нему 3 часа. Это самый большой прирост во всем мире: с 8 до 11 часов. В Великобритании, Франции, Канаде и Испании «удаленка» прибавила 2 часа работы. Там рабочий день теперь составляет 11, 10, 11 и 10 часов соответственно. Поставщик цифровых услуг выяснил, что люди стали раньше начинать работу. Причиной этого может быть отсутствие утренних поездок в офис. При этом заканчивают сотрудники в то же время, что и раньше, до самоизоляции. Еще один вывод NordVPN – резкий рост использования настольных компьютеров по всему миру после вспышки COVID-19. «Перед лицом пандемии коронавируса люди кажутся сосредоточенными и сплоченными как никогда. Поэтому мы ожидаем, что рабочее время будет оставаться более продолжительным в течение всего кризиса. Когда ограничения будут сняты, я думаю, многие компании станут гораздо более расположены к работе из дома», – говорит эксперт по цифровой конфиденциальности NordVPN Teams Даниэль Маркусон.

В связи с пандемией коронавирусной инфекции COVID-19 большинство офисов в Минске также перевели своих сотрудников на удаленную работу в целях безопасности. Возможно, после этого многие компании больше присмотрятся к такому формату работы и будут внедрять его не только в качестве исключения, а на постоянной основе, поскольку обе стороны будут заинтересованы и получают свои выгоды.

Формат удаленной работы предоставляет определенные преимущества:

1. Повышается продуктивность

Существует серьезное заблуждение, что без контроля руководителя сотрудники ленятся и тратят время впустую. Но согласно исследованию Стэнфордского университета в апреле 2020 сотрудники фактически повысили свою производительность примерно на 20 %, когда им было разрешено работать со своих мест. Кроме того, исследования показали, что удаленные работники в месяц работали на 6–8 часов больше, чем в офисе.

2. Повышается уровень доверия

Сотрудники чувствуют себя самостоятельными и ценными, потому что они видят, что работодатель доверяет им. В результате сотрудники начинают работать еще усерднее в удаленном режиме. Согласно исследованию и работники, и работодатели меньше подвержены стрессу и счастливее, чем люди, которые ежедневно приходят в офисы. По данным HubSpot, американского разработчика и продавца программных продуктов для входящего маркетинга, продаж и обслуживания клиентов, 77 % сотрудников удаленно работают продуктивнее, а 83 % сотрудников сообщают, что удаленная работа сделала их счастливее.

3. Экономия расходов и времени

Компании не нужно обустраивать рабочее место, предоставлять технику и канцелярию. В глобальном плане компания экономит на электроэнергии и плате за аренду. Сотрудники в свою очередь избегают таких расходов, как ежедневные обеды, оплата транспорта/бензина, покупка офисной одежды, что позволяет сэкономить до \$3000 в год. Но самое главное – не нужно тратить время на дорогу, которая в мегаполисах может занимать до 2 часов в одну сторону.

4. Улучшение экологии

Огромное количество сотрудников приезжают на работу каждый день на собственных автомобилях. В результате город тонет в пробках, происходит сильное загрязнение и выброс вредных газов.

5. Непрерывность работы

Дистанционная работа не останавливается из-за внешних воздействий: больничный, семейные обстоятельства, поход к стоматологу – ради этого не нужно брать выходной на целый день или открывать больничный. Сотрудник обычно находит способ работать из дома и это позволяет продолжить проект. Следует помнить о том, что «удаленка» – это не всегда гибкий график. Многие компании просят быть за рабочим столом с 8:00 до 18:00. Это нормальная практика, чтобы обеспечить качественное взаимодействие с другими членами команды, которые работают в офисе.

В некоторых случаях удаленный формат работы вызывает сложности и может оказать негативное влияние на компанию. Когда руководство задумывается, разрешить ли сотрудникам работать дома, стоит рассмотреть риски.

Если продукт компании подразумевает много личных встреч с клиентом, то переход на дистанционный доступ может снизить качество работы, будет невозможно уделить нужное внимание клиентам.

Вторая сложность заключается в том, что когда часть рабочей силы уходит из офиса, это может увеличить стресс для оставшихся в офисе работников. Они могут чувствовать себя лишенными преимуществ и обижаться, что их коллеги имеют возможность работать в более удобном месте. Это подтверждается исследованием HubSpot, где сказано, что больше половины удаленных сотрудников чувствуют себя отчужденными, 22 % испытывают сложности с отдыхом после работы, 19 % страдают от одиночества.

Кроме того, если коммуникационные системы компании не обновляются, чтобы отражать рассредоточенную рабочую силу, офисный персонал может испытывать увеличенную рабочую нагрузку и иметь сложности при связи с клиентом. Необходимо устранить этот дисбаланс, требуя, чтобы удаленные сотрудники иногда приходили в офис для решения вопросов и установления контактов.

Не стоит недооценивать эффективность коммуникации при общении в удаленном режиме. Может показаться, что работа на дому не требует умения общаться с другими людьми. На самом деле, работая удаленно, необходимо показать навыки активного общения. В офисной работе намного проще находиться в пассивной роли, общаясь с коллегами и находясь в непосредственной близости к ним. В удаленной работе такой взаимосвязи нет, и сегодня очень важно иметь сотрудников, которые активно проявляют инициативу в общении для решения рабочих вопросов. Опыт работы с использованием инновационных средств связи, программного обеспечения для совместной работы, а также платформ хранения данных поможет качественно организовать работу в режиме онлайн и получить конкурентное преимущество. Умение пользоваться различными онлайн-чатами и сервисами для организации удаленной работы – Asana, Gmail Time Tracker, Basecamp, Evernote, Zoom, GoToMeeting – имеет решающее значение не только для самого сотрудника, но и для всей команды. Это позволит быть в курсе происходящего внутри компании, управлять проектами и видеоконференциями, участвовать в общении с клиентами и прекрасно ориентироваться в происходящем.

А. А. Биюмена

«НЕГАТИВНАЯ» СОЛИДАРНОСТЬ В МЕДИАДИСКУРСЕ

Социальная солидарность представляет собой необходимое состояние общества, основанное на том, что большинство членов социума разделяют одну систему ценностей, убеждений, взглядов. Солидарность обычно охватывает такие явления, как совместная деятельность по достижению общественно значимых целей, взаимопонимание, взаимопомощь и взаимовыручка, личная и коллективная ответственность, согласие и сплоченность.

Однако нередко основой объединения всего социума или отдельных его групп становится неприятие членами группы кого-либо или чего-либо, их ненависть к данным субъектам и объектам и совместная борьба против них. Данный тип солидарности можно назвать солидарностью конфронтации, или «негативной» солидарностью, в противовес солидарности «позитивной», включающей в себя разнообразные типы «положительной» деятельности.

Поскольку средства массовой коммуникации являются основным источником знания о событиях общественно-политической жизни для массовой аудитории, они представляют собой главную платформу, носитель знаковой среды формирования и укрепления солидарности в обществе.

Во время Великой Отечественной войны основу медиадискурса солидарности составляли лозунги с призывами к борьбе против фашистов и их уничтожению, а также обличительные статьи о преступлениях захватчиков: *Бязлітасна знішчаць фашысцкіх шпіёнаў і дыверсантаў* («Звязда», 20.07.1941); *Моладзь – на барацьбу з фашызмам* («Шлях соцыялізма», 19.06.1943); *На вільі ірада, ў агонь!* («Советская Беларусь», 23.10.1943); *Гітлер хоча ператварыць савецкіх сялян у рабочую жывёлу* («Звязда», 18.07.41); *Ва што гітлераўцы ператварылі Балгарыю* («Звязда», 04.08.1941); *Насілле і разбой* («Гомельская праўда», 13.07.1941); *Фашизм – вораг чалавецтва* («Шлях соцыялізма», 23.05.1943).

В послевоенное время основным понятием массмедийного дискурса конфронтации был *интернационализм*, который очень часто упоминался в материалах, посвященных событиям в зарубежных странах, не входящих в социалистический блок. Данная идеологема являлась важным компонентом советской идеологии и получила теоретическое осмысление в многочисленных научных исследованиях той эпохи, в которых ее трактовали как «международное единство и солидарность рабочего класса в борьбе за освобождение всех трудящихся от капиталистического гнета, за построение социализма и коммунизма и их защиту». Указанное определение подчеркивает семантические компоненты ‘солидарность, единство’ и ‘борьба’. Таким образом, борьба за что-либо или против чего-либо – это неотъемлемая часть деятельности в рамках интернационализма.

Одним из главных направлений дискурса конфронтации в печати того времени является совместная борьба против «вражеских» идеологий, режимов, войн, дискриминации и других негативных явлений. Например, в газете «Советская Белоруссия» было опубликовано множество статей, посвященных этой теме: *Созыв конференции, которая должна содействовать объединению усилий рабочего класса в борьбе против поджигателей войны, встретила широкий отклик среди трудящихся многих стран* (08.05.59); *Народная партия теснее сплотит свои ряды и будет <...> еще решительнее бороться против происков империалистов* (15.10.59); *В Чикаго <...> состоялась многотысячная демонстрация в поддержку требований прекращения расовой дискриминации* (06.07.63); *Активная борьба против этой политики является делом всех свободолюбивых народов* (06.07.63); *Последовательную позицию в борьбе против агрес-*

сивного курса сионистского руководства занимает КСМИ – Коммунистический союз молодежи Израиля, который под руководством Компартии Израиля решительно борется против экспансионистской политики Тель-Авива, за справедливое урегулирование ближневосточного кризиса (12.09.85); Наша цель – превратить вооруженную борьбу и другие формы народной войны в единое мощное движение, способное покончить с марионеточным режимом Дуарте и противостоять американским агрессорам в случае их вторжения в Сальвадор (26.09.85).

Кроме призывов к борьбе, в пространстве конфронтационного дискурса солидарности часто встречались материалы, выражающие различные негативные эмоциональные и / или речевые реакции (осуждение, возмущение, гнев, негодование) по отношению к «чужим», стигматизируемым субъектам и объектам: *Выступившие на митинге резко осудили стремление египетского руководства к союзу с Соединенными Штатами и наиболее оголтелой ближневосточной реакцией (16.04.77); С решительным осуждением* планов администрации Рейгана по подготовке к «звездным войнам» выступила общественная организация «Американцы – сторонники демократических действий» (16.07.85); *Гневная реакция* греческого народа на убийство Ламбракиса всколыхнула всю страну... (01.11.63); *Острой критике* подвергли политику США в Африке, на Ближнем Востоке, в Карибском бассейне и других районах мира участники завершившегося здесь пленарного заседания министров иностранных дел неприсоединившихся стран (02.10.81); *Известия о налете израильской авиации на столицу Ирака были с возмущением* восприняты международным сообществом (10.06.81). Многие из этих статей рассказывают о демонстрациях и митингах протеста: «Долой военные базы США из района Индийского океана!», «Превратить Индийский океан в зону мира!» – под такими лозунгами в Дели состоялась *демонстрация протеста* индийской общественности против наращивания американского военного присутствия в Азии (08.02.81).

Основной функцией «негативного» дискурса солидарности, на наш взгляд, является объединение общества на основе неприятия определенных субъектов, т.е. формирование группы «своих» и дистанцирование от «чужих». Кроме того, дискурс конфронтации позволяет легитимировать сложившийся политический порядок, объединяя людей вокруг определенной системы взглядов, а также оправдать те или иные политические решения. Например, введение советских войск в Афганистан в 1979 г. называлось *оказанием интернациональной помощи* дружественному народу соседней страны, а предлогом для начала войны в Ираке в 2003 г. была борьба с режимом С. Хусейна, который, по заявлениям руководства США, разрабатывал оружие массового поражения и сотрудничал с международными террористическими организациями.

Использование «негативной» солидарности в медиатексте является эффективным инструментом управления общественным мнением, манипулирования общественным сознанием и мобилизации людей на совершение тех или иных действий, ведь, как писал А. П. Чехов: «Не так связывают любовь, дружба, уважение, как общая ненависть к чему-либо».

СПЕЦИФИКА РЕЧЕВЫХ АКТОВ, ХАРАКТЕРИЗУЮЩИХ
ВОЗДЕЙСТВИЕ НА ЭМОЦИОНАЛЬНУЮ СФЕРУ КОММУНИКАНТА
(на материале итальянского языка)

Эмоциональные директивные речевые акты (ЭДРА) являются важным средством воздействия на эмоциональную сферу коммуниканта, характеризующую чувства и ощущения, переживания и настроения, а также свойственные субъектам общения эмоции.

Анализ свыше 2000 диалогических фрагментов, отобранных из художественных произведений современных итальянских авторов и имеющих в своем составе директивы с различной семантико-прагматической вариативностью, показал, что ЭДРА гораздо менее частотны, чем, например, директивные речевые акты, направленные на акционально-поведенческую или коммуникативную сферы коммуниканта. Так, на долю ЭДРА приходится 15 % соответствующих контекстов, задействованных в выборке, а распространенность ДРА, ориентированных на акционально-поведенческую и коммуникативную сферы партнера, составляет соответственно 34 % и 31 %. Меньшая (по сравнению с ЭДРА) частотность свойственна директивным речевым актам, характеризующим воздействие на ментальную и перцептивную сферы адресата (каждая в отдельности по 10 %). Тем не менее, относительно невысокая представленность ЭДРА отнюдь не свидетельствует об ограниченности анализируемых речевых действий в прагматическом плане.

Так, по нашим наблюдениям, посредством ЭДРА говорящий чаще всего:

- блокирует возникающее у слушающего чувство беспокойства:

ANGELA *Hanno chiuso l'aeroporto.*

CARLA *Oh mamma mia! E ora come si fa?*

ANGELA **Non preoccuparti**, è solo per la neve, domani lo riaprono (V.di Piramo. Natale al Basilico);

- заверяя адресата в искренности и/или непреднамеренности злого умысла со своей стороны, стремится минимализировать у собеседника возникающее чувство тревоги или волнения:

ATTANASIO *Non andartene.*

MARIA *Non posso rimanere.*

ATTANASIO *Se è per quello che è successo l'altro ieri, stai tranquilla, non accadrà più, la butto la pistola... è stato un momento, non so nemmeno io che cosa m'è successo....* (R. D'Alessandro. Una casa di pazzi);

- стимулирует собеседника сохранять спокойствие:

GARRIELE (Singhiozzando) *Non doveva farlo. Non doveva farmi questo! Tutto ma non questo. Questo no...*

ANNA Gabriele, **calmati**, amore. Per favore, non fare così (R. Skerl. Questi figli amatissimi).

Указанные прагматические функции наблюдаются в ЭДРА, составляющих в общей сложности 70 % от общего числа контекстов, в которых говорящий посредством своего ДРА оказывает воздействие именно на эмоциональную сферу адресата.

Важно также подчеркнуть, что в итальянском языке подобные прагматические задачи могут решаться не только посредством ЭДРА, а также с помощью междометных и именных конструкций, входящих в состав различных речевых действий коммуниканта, см., например: *Calmi, voi tutti, forse possiamo metterci d'accordo/Tranquillo, adesso vado, mi spiace/Niente preoccupazioni, solo... lavoro e basta*. Такая тенденция особенно проявляется в диалогических фрагментах, в которых основной целью говорящего является приободрение коммуникативного партнера, придание ему дополнительной уверенности в своих силах: *Salta, coraggio/Puoi batterlo, Lee, forza!*

Гораздо меньшую частотность демонстрируют ЭДРА (20 % от общего количества диалогических фрагментов), посредством которых говорящий стремится блокировать и/или, по крайней мере, минимизировать у адресата:

- чувство страха:

– *Non ti spaventare, non ti sto seguendo. La mia camera è dopo la tua, devo passare per forza di qui.*

– *Non sono spaventata* (F.Volo. Le prime luci del mattino);

- чувство обиды:

MAMMA Davvero, tesoro, a te quale ti piace di più?

BRUNO Nessuna delle due, a me mi sei sempre piaciuta al naturale, lo sai bene.

MAMMA Bruno, non ti offendere, ma secondo me, di donne non hai mai capito nulla.

BRUNO Lo so (O. De Santis. La moglie nuova);

- чувство злости:

– *Niki, aspetta. Ok, siamo usciti, ma non siamo usciti, così dobbiamo ancora fare la nostra uscita, ok? Meglio, no?*

– *Se lo dici tu...*

– *Dai, non ti arrabbiare* (F. Moccia. Scusa ma ti chiamo amore).

Интерес также представляют ЭДРА, посредством которых именно адресат, в свою очередь, сигнализирует адресанту о том, что речевые/неречевые действия последнего вызывают у него неприятие, сожаление, раздражение и т.п. (на побудительные высказывания такого типа приходится 10 % контекстов выборки), как, например, в следующем диалогическом фрагменте:

GIULIO Potresti passare a trovare la nonna un pomeriggio. E' un bel po' che non ci vai. La fai contenta.

GABRIELE Lo so, papa. Lo so! Quando posso, ci vado. Torno a casa alle nove tutte le sere! Quando vuoi che ci vada!? L'ho chiamata, le ho telefonato e quando posso ci andrò! Per piacere, non mi stressare anche tu! (R. Skerl. Questi figli amatissimi).

Таким образом, несмотря на относительно невысокую частотность, эмоциональные директивные речевые акты представляют собой класс речевых действий, посредством которых говорящий стремится свести к минимуму возникновение и/или аккумуляцию у своего партнера по общению любых негативных чувств, эмоций или состояний.

М. А. Гладко

ЖАНРОВО-ТЕМАТИЧЕСКАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ МЕДИАПРОСТРАНСТВА XXI ВЕКА

Телевидение во всем своем развитии информационных, образовательных, художественных и других каналов подготовило почву для появления новых видов потребностей людей. Это позволяет активно использовать познавательную (просветительскую) составляющую современного медиапространства.

Различные потребности человека формируют разные типы жанров, которые в свою очередь опредмечивают потребности. Как отмечал Д. С. Лихачев, изменения общественных потребностей и быта должны отражаться в жанровой системе. Так, физиологические потребности (забота о своем теле, здоровье, пище) определяют тележанры *кулинарный рецепт, совет эксперта (врача), мастер-класс, вопрос о «наболевшем»*; потребность в обеспечении быта формирует жанры *телеремонт, телемастерская, автомастерская, тест-драйв, дачный совет*; потребности в любви, уважении и принадлежности определяют жанры *консультация психолога, телепортрет*; потребность в знании реализуется благодаря жанрам *совет специалиста, ретроавто-обзор, IT-новинки, вопрос специалисту, спортивный телегид*; потребность в досуге удовлетворяется с помощью жанров *путешествие-путеводитель, хобби-телегид, культурный (кино, театры, музеи и т.д.) обзор*; потребность в красоте (молодости) – *бьюти-консультация, бьюти-новинки*.

Таким образом, познавательный сегмент медиадискурса с помощью традиционных медиа- (обзор, телепортрет, гид) и речевых (совет, консультация, вопрос, беседа и т.д.) жанров выкристаллизывает «свои» жанровые модели, которые становятся маркерами времени. Так, существовавшие жанры трансформированы с помощью рекламного компонента, например, *кулинарный рецепт, модный обзор* [медиажурнал, с. 48], идеологизированы жанры *телепортрет, путешествие*, сформировались новые жанры *телепреображение, телемастерская, бьюти-консультация, IT-новинки, обозрение интеллектуального капитала, мастер-класс, тест-драйв, консультация психолога, селфи известной личности*.

Эти жанры сконструированы с учетом потребностей адресата, общим движением массовой аудитории к познанию, интересу к углублению своих обыденных, житейских знаний. Они предполагают насыщение полезной для

жизни информацией, практическими советами-инструкциями и эстетическо-эмоциональное удовольствие от соучастия в преобразованиях, мастер-классах, экспериментах и т.д.

Вместе с тем сценарии развертывания жанров различны и в ряде случаев приобретают особое значение в медиапространстве. Так, многие жанры идеологизируются: для них характерно доминирование информационных потоков с использованием национальных конструкторов (ценностей): *Наши, достижение нации, патриотизм, семья, доброта* и т.д. С их помощью медиатекст приобретает позитивную окраску, вызывает уважение и гордость за свою нацию, воодушевляет адресата на добрые дела.

Идея патриотизма лейтмотивом проходит через жанры *путешествие, телепортрет, IT-новинки, обозрение интеллектуального капитала*. Перемещаясь по различным городам и местечкам страны, исследуя научные разработки соотечественников, автор пробуждает чувство гордости за свою страну, ее достижения и дары. Идеологизация жанров реализуется за счет введения в их вербальную составляющую значительного количества лексики:

- семантики уникальности, которая создает ореол неповторимости, притягательности белорусской земли, артикулирует идею первопроходства: *Судьба этого края поистине уникальна... Позже эти бесценные записи обрели место в музее (Города Беларуси, 18.02.20); Благодаря научным исследованиям, открытию новой реакции нам удалось сделать простую схему. Потом ее воспроизводили во всем мире, и многие стали получать этот же продукт по такой схеме (Интеллект.by, Лекарства, 2017);*

- превосходства, которая героизирует страну и ее жителей посредством акцентуации их стремления к достижению наивысших целей, общего блага. Современный медиадискурс, опираясь на историческую память адресата, базовые когнитивные схемы, актуально воспроизводит стратегические сценарии «наша страна – лучшая», «наши люди – лучшие»: *Именно эти воины (белорусы) долгое время в Европе были непобедимой силой... которых боялись все: шведы, турки, татары. Лучшей кавалерией Европы считались (Все путем, 19.08.18); «Великий камень» как раз и станет самым первым городом в Беларуси с наивысшим уровнем искусственного интеллекта (Все путем, 28.08.18);*

- выдвигающей идею мировой известности, представленной глаголами знания, поддержки. В роли актантов выступают эгримы, – в сочетании с идеологемой «наши»: *Наша инициатива, начатая в Беларуси, была подддержана и в других локациях – России, Польше, которые тоже организовали такие «гаражи» (Интеллект.by, IT-технологии, 2017);*

- эмоциональной оценки, посредством которой активируются определенные положительные образы, эмоциональное отношение в стране и людям: *Здесь люди гордятся своими предками, оживляют их традиции (Все путем, 19.08.18); Какие эмоции? Удовольствие как минимум, ощущения невероятные (Маршрут построен, 5.04.20);*

- загадочности, волшебности, которая подчеркивает сверхестественные свойства неизведанной и манящей земли: *Беларусь остается во многом таинственной даже для ее жителей (Все путем, 2.09.18); Здесь*

сосредоточены самые загадочные места... Местные жители говорят, что вода живая... Это место включено в список аномальных зон Беларуси (Маршрут построен, 27.10.28); Говорят, благодаря святыне и чудеса случаются (Города Беларуси, 18.02.20).

– кванторные, обобщающие слова, генерирующие идеи всеобщности, множественности в отношении признания достижений страны *все, все в мире, разные, большинство, многие: Посмотреть на местную знаменитость приезжают туристы из различных стран* (Все путем, 28.08.18); *В разных странах работают сотни белорусов – в Австралии, России, Индонезии* (Все путем, 28.08.18); *В большинстве стран мира мы вызываем позитивную реакцию как страна миролюбивая, обустроенная, как страна, заботящаяся о своих гражданах* (Достояние республики, Какую цену заплатили за независимость Беларуси, 2019); *Многие иностранцы влюбляются именно в белорусскую деревню* (Все путем, 2.09.18).

Многократная и многоголосная артикуляция данных маркеров в информационном пространстве в рамках одной передачи, ретранслирование в различных передачах и жанрах обеспечивает их внедрение в сознание адресата, и более того, создает тиражирование определенных образцов речевого поведения. Данные лексемы создают аффективный (порожденный преувеличенным и подчеркнутым выражением какого-то чувства) контекст, в котором значение всеобщности поддерживается перечислением стран и/или мировых организаций с общей оценкой высокого качества *ведущий, признанный, крупнейший* и предикатами признания: (компания ЕРАМ) *отмечена ведущими мировыми аналитическими агентствами* (Интеллект.by, IT-технологии, 2017).

Многие исследователи отмечают ориентацию медиадискурса XXI века на производство эмоций и развлечений, нивелирование общественно значимых целей телевидения. Для белорусского телевидения специфично тиражирование ценностного ряда и культурного кода нации. Так, особое место занимают темы, актуализирующие этнические потребности (самоидентификации) – ощущение принадлежности к национальной общности, поиск моделей поведения, сопоставление себя с другими. Медиапространство Беларуси стремится обеспечить идейное единство общества.

Т. В. Еромейчик

О КРИТЕРИЯХ УСПЕШНОЙ БРЕНД-НОМИНАЦИИ

Как известно, имя бренда является основным элементом идентификации. Это то, что потребитель замечает в первую очередь, и то, что влияет на формирование отношения к бренду.

Важная роль, которую играет наименование в процессе формирования лояльности потенциальных потребителей, обуславливает наличие жестких требований, предъявляемых к бренд-неймингу, задачей которого является

поиск или создание такого слова или словосочетания, которое не только отражает идею и характеристики бренда, но и удовлетворяет ряд прочих маркетинговых, лингвистических и юридических критериев.

При создании имени бренда необходима четкая идентификация бренда, не допускающая сходства с конкурентными организациями. Например, удачными следует признать названия *марки белья «Mark Formelle», кондитерской фабрики ОАО «Слодыч», производителя сумок и кож-галантереи ОАО «Галантэя»,* способствующие их дифференцированному восприятию. Но анализ существующих наименований свидетельствует и о том, что многие отечественные компании игнорируют указанный критерий, создавая однотипные, а потому изначально несостоятельные имена. Так обращает на себя внимание частотное использование белорусскими организациями в своих наименованиях избитых компонентов *про-, экстра-, мега-, групп-, инвест-: строительная техника ООО «Алико Трейд» и ООО «Ита-трейд», строительная компания ООО «КМК-инвест» и металлургическая продукция ООО «БПК-инвест», товары для животных ООО «Туан-групп» и компьютерное оборудование ЧТУП «АБН-групп».* Еще одной ошибкой белорусских компаний является включение в наименование сферы деятельности, что приводит к слиянию отдельной организации в общую массу аналогичных субъектов: *туристические агентства «Трэвел Хаус», «Лето Трэвел», «Эду Трэвел», «Сэвен Трэвел», «Лофт Трэвел», «Студио Трэвел» и т.д.*

Следующим критерием является наличие *положительных ассоциаций.* Создаваемый образ должен быть значимым для аудитории, приятным, окрашенным позитивными эмоциями. Например, названия *овощной продукции «Бабіна лета» (ОАО «Агроцентр Сула»), молочных продуктов «Сафійка» (ОАО «Полоцкий молочный комбинат»), мороженого «Веселые внучата» (ОАО «Бабушкина крынка»), парикмахерской «Любаша» (ГХУ Управления делами Президента РБ)* создают впечатление чего-то милого, родного, любимого. В то же время наименования *бутика «Униформ» (ОДО «Кензо»), бара «Чернила» (г. Минск), парикмахерской «Фарт» (ИП Е. М. Алекса),* скорее, вызовут ассоциации негативного характера, которые повлекут за собой желание дистанцироваться от неприятных впечатлений.

Кроме того, имя не должно создавать ложных ожиданий, то есть дезинформировать адресата. Например, вводящими в заблуждение являются названия *коммунального предприятия бытовых услуг «Малыш» (г. Бобруйск), швейного производства «Умелый колобок» (г. Светлогорск), бара «Клумба» (г. Минск), швейного ателье «Абазур» (ЧП «Глобал Индастриал»), химчистки «Чудесный сон» (ИП Р. А. Нарушевич), фотостудии «Молоко» (ИП А. В. Руцкий).*

Наименование бренда должно быть легким и удобным в использовании. Например, удачными следует признать такие варианты, как *минеральная вода «Фрост» (СП «Фрост и К»), сеть магазинов бытовой химии «Мила» (ООО «Парфюм Трейд»), молочная продукция ОАО «Милкавита».* Тем не

менее, названия отдельных отечественных предприятий изобилуют труднопроизносимыми скоплениями звуков: *холдинг «Белкоммунмаш», шиномонтаж ЧПТУП «Гарантишинсервис», автоцентр МОУП «Автопромторгагро-сервис».*

Хорошее наименование отличается и благозвучием. Ассоциативная составляющая звуков способна не только участвовать в создании запланированных ассоциаций, но и выступать в роли неосознаваемого стимула к предпочтению конкретной организации. Так, приятными для слуха являются названия *сети продуктовых магазинов ОДО «Виталюр», минеральной воды «Аквилля» (СООО «Оазис Групп»), марки женской одежды «Леа Леа» (ООО «Студия дизайна Любви Евтихиной»).* Резкими, трудными и неприятными для восприятия окажутся названия *центра продаж садовой техники «Husqvarna», станции технического обслуживания «ГромБытХолод» (г. Фаниполь), ГПО «Горремавтодор».*

Немаловажным является и лексикографический критерий. Имя бренда должно транслитерироваться одинаковым количеством знаков, вне зависимости от используемого алфавита. Такое единообразие позволяет обеспечить стабильность зрительного восприятия, например, *сеть пиццерий «Додо» (ООО «Пицца Стар»), туристическая компания «Leta» (ООО «Янг Туристик»), школа музыкантов «Талант» (ЧУП «Талант-бай»).*

Наконец, наименованию следует обладать патентной чистотой. Другими словами, имя должно иметь возможность регистрации в качестве торговой марки. Белорусские компании нередко используют слова неспецифической семантики, что приводит к появлению наименований, имеющих несколько денотатов в различных сферах деятельности. Например, *салон красоты «Бонжур» (ООО «Сочета»), салон свадебных платьев «Бонжур» (ИП Е. И. Кириченко), туристическое агентство ЧТУП «Бонжур»; парикмахерская «Next» (ЧПУП «Нэкст холл»), сервис заказа такси «Next» (ООО «Такси Нэкст»), магазин одежды «Next» (г. Минск); магазин одежды «Шоколад» (ИП Д. В. Белоусова), ресторан-клуб «Шоколад» (ООО «СГ»), студия загара «Шоколад» (ООО «Тринити Сан»).* Безусловно, в таких ситуациях конкретизировать значение имени объекта позволяют номенклатурные названия типа *кафе, ресторан, магазин, салон, школа* и т.п. Однако представляется, что анализ существующих имен на этапе выбора наименования позволил бы избежать дублирования уже существующих брендов на рынке и обеспечить более четкое позиционирование организации.

Таким образом, анализ существующих наименований позволяет заключить, что при разработке нового имени коммерческого субъекта или его продукции необходимо принимать во внимание ряд многочисленных параметров, таких как значение лексемы, эмоциональный компонент, ассоциативный комплекс, запоминаемость, удобство в использовании, транслитерирование, визуальная эстетика, охраноспособность и т.д. Безусловно, невозможно предвидеть все обстоятельства, под влиянием которых у адресата будут складываться ассоциации в момент восприятия рекламного имени. Но, принимая во внимание данные факторы, можно значительно повысить вероятность успеха замысла.

ФОРСАЙТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ИМИДЖА ЛИЧНОСТИ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ

Профессиональный имидж личности представляет собой сложную систему, вписанную в социальные, культурные и экономические тренды нашего общества. В современную эпоху недостаточно иметь положительный имидж. Необходимо, чтобы личность была конкурентоспособной в социуме, где цифровизация и роботизация занимают все более устойчивые позиции. Для того чтобы вписаться в эти тренды, можно рассмотреть форсайт профессионального имиджа личности на ближайшее время.

Под форсайтом (*foresight*) понимают активный прогноз, предвидение, предсказание развития будущей ситуации в экономике, науке, образовании, бизнесе и т.д.

Согласно опубликованному в 2018 году исследованию международного экономического форума к 2030 году порядка 75 миллионов рабочих мест может быть сокращено за счет автоматизации и роботизации.

Таким образом, конкурентом специалиста становится робот, который может собирать, хранить и анализировать огромные объемы информации. Что касается имиджа робота как профессионала, то он «сильный, быстрый, неуязвимый, не нуждающийся в отпусках, больничных и декретах, не имеющий плохого настроения и т.д.».

Форсайт профессионального имиджа личности предполагает, что именно наличие человеческого фактора сможет обеспечить конкурентоспособность специалиста.

В сфере услуг человеческий фактор – это вежливость, внимание, эмпатия. В образовании – харизма, способность эмоционально и ярко передавать информацию, умение делиться личным опытом. В любой сфере деятельности человеческий фактор может играть положительную роль.

Именно поэтому форсайт профессионального имиджа личности касается приобретения и развития *soft skills* ‘гибких навыков’, которыми должны обладать специалисты в будущем. Гибкие навыки не позволят «заменить нас роботами». К наиболее распространенным гибким навыкам относят аргументацию, мотивацию, коммуникацию, эмоциональный интеллект.

Следует подчеркнуть, что *soft skills* – это надпрофессиональные умения, напрямую не связанные с профессиональной деятельностью в отличие от *hard skills* ‘жестких навыков’, имеющих профессионально-прикладной характер. Обладать *hard skills* необходимо, чтобы быть профессионалом в своей области, обладать еще и *soft skills* – значит быть незаменимым.

Таким образом, именно взаимодействие всех видов навыков (*hard and soft skills*) делает форсайт профессионального имиджа личности конкурентоспособным и оптимистичным.

АКТУАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ КАТЕГОРИИ ВЕЖЛИВОСТИ В АНГЛИЙСКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРЕ

В настоящее время в мире наблюдается постоянное расширение взаимодействия представителей различных культур, что требует не только владения иностранным языком, но и знания культурных норм и особенностей изучаемой лингвокультуры. В связи с этим приоритетным становится изучение иностранного языка в контексте норм и правил вежливого поведения, принятых в той или иной культуре. Эти нормы и правила могут существенно различаться в национальных языках, несмотря на универсальность понятия вежливости.

По определению Т. В. Лариной, вежливость это универсальная коммуникативная категория, представляющая собой систему национально-специфических стратегий коммуникативного поведения, направленного на гармоничное, бесконфликтное общение и соблюдение принятых в обществе норм поведения. По мнению многих исследователей, именно вежливость является тем фактором, который обеспечивает эффективное взаимодействие сторон в процессе коммуникации.

Теория вежливости, разработанная П. Браун и С. Левинсоном, наиболее полно раскрывает особенности коммуникации в западноевропейской культуре в целом и в английской культуре в частности. В основе данной теории лежит идея о том, что каждый человек в процессе осуществления коммуникации старается поддержать и сохранить свое «лицо» – своего рода имидж или социальный статус. В связи с этим каждый индивид постоянно стремится реализовать в процессе общения два вида желаний: желание получить одобрение со стороны других членов общества, укрепить положительное представление самого себя (позитивное лицо) и желание быть независимым в своих действиях, не иметь препятствий в осуществлении своих целей (негативное лицо).

Реализация этих желаний требует применения совершенно различных, иногда взаимоисключающих, коммуникативных стратегий, для систематизации которых П. Браун и С. Левинсон вводят понятия негативной и позитивной вежливости. Позитивная вежливость направлена на сокращение дистанции между коммуникантами, сближение и поиск того, что их объединяет. В основе стратегий позитивной вежливости – заверение собеседника в том, что он является другом, ценной фигурой, «своим» в группе. В свою очередь, негативная вежливость ориентирована на дистанцирование субъектов коммуникации, признание личной независимости каждого из них. Это заверение в отсутствии намерений со стороны говорящего нарушить существующие между ним и адресатом границы.

Остановимся подробнее на некоторых стратегиях позитивной вежливости. По мнению П. Браун и С. Левинсона, существует пятнадцать таких

стратегий, применяя которые, говорящий демонстрирует собеседнику свое внимание, симпатию, доброжелательность, показывает, что он разделяет его интересы и одобряет потребности. Мы рассмотрим стратегии, которые представляются нам наиболее актуальными для понимания особенностей национального характера представителей английской лингвокультуры. В данной работе использован материал британского детективного сериала «Розмари и тайм» (Rosemary and Thyme, 2003), разговорные диалоги которого приближены к реальным ситуациям употребления носителями языка интересующих нас явлений.

Первой стратегией позитивной вежливости авторы теории называют проявление внимания к собеседнику, интерес к его желаниям, потребностям и т.д. Актуальность этой стратегии объясняется тем, что каждый человек нуждается в признании и одобрении со стороны других членов общества, каждый желает получить высокую оценку своих достижений, что позволяет человеку испытывать чувство собственного достоинства.

(1) – *Harriet! You didn't have to come to work today. You should have had a day off.*

– *Why should I?*

– *Well, you are upset...*

Стратегия преувеличения интереса, одобрения, симпатии по отношению к собеседнику тесно связана с первой стратегией. Преувеличение широко распространено в английской лингвокультуре. Помимо использования интенсификаторов, экспрессивных оценочных прилагательных и конструкций, реализация данной стратегии предполагает употребление эмфатических средств интонации, позволяющих усилить выражаемые эмоции.

(2) – *It must be terribly boring for you, Mr. Cruise!*

(3) – *Why don't you join us?*

– *Oh, wouldn't miss it for a world!*

Еще одной стратегией, способствующей взаимопониманию и гармоничному общению, является выражение согласия, солидарности с собеседником. Беседа на безопасную тему всегда позволяет продемонстрировать общность взглядов, поэтому во многих культурах, включая британскую, принято предварять ликоугрожающий акт просьбы небольшой беседой на отвлеченную тему, вроде погоды, чтобы показать свою заинтересованность в поддержании отношений с собеседником в целом, а не только собственную выгоду. В беседе, затрагивающей не столь безопасные темы, следует концентрироваться на тех аспектах, с которыми можно согласиться. Согласие и эмоциональную вовлеченность можно подчеркнуть повторением фразы, сказанной собеседником, полностью или частично.

(4) – *They're very good photographs!*

– *She is really talented!*

В тесной связи с вышеупомянутой стратегией находится стратегия избегания разногласий, которая наглядно демонстрирует склонность англичан к использованию категоричных высказываний в речи. Стрем-

ление всегда демонстрировать согласие с собеседником приводит к тому, что в некоторых ситуациях, требующих возражения собеседнику, возражение принимает завуалированную форму, которая выглядит как согласие.

(5) – *He loved the high life... and he loved women too until his wife found out.*

– *She left him?*

– *In a way. Killed herself.*

Среди других стратегий позитивной вежливости можно отметить акцентирование общности взглядов, чувств, знаний, маркирование внутригрупповой принадлежности, предложение совместных действий, заботу о потребностях и пожеланиях собеседника, проявление оптимизма относительно желания и возможности адресата сделать что-либо для адресанта и прочее.

В данной работе рассмотрены некоторые наиболее актуальные стратегии позитивной вежливости, направленные на сближение и достижение гармонии в общении. Понимание их роли в коммуникации будет способствовать формированию прагматической компетенции изучающих английский язык и, несомненно, приведет к повышению уровня владения языком и успешности коммуникации.

А. В. Коваленя

РИТОРИЧЕСКИЕ СПОСОБЫ ВЫРАЖЕНИЯ СТЕПЕНИ КАЧЕСТВА

Выделение у объектов и явлений окружающей действительности характерных или особенных свойств и качеств является одним из ключевых аспектов познавательной деятельности человека. Языковая экспликация степени качества может быть выражена грамматически, лексически и риторически. В лингвистике было уделено большое внимание выражению степени качества грамматически и лексически, однако риторический способ еще не был изучен.

Риторически категория качества выражается при помощи сравнений, фразеологических единиц, метафор, паремий, игры слов, описания и др.

Такой способ выражения степени качества практически всегда имеет национально-культурную окраску и обусловлен картиной мира носителя языка. Для того чтобы интерпретировать сообщение, содержащее в себе один из вышеупомянутых способов, важным условием является совпадение культурного кода у коммуникантов. Культурный код является ключом к пониманию каждого типа культуры, включая в себя образы и стереотипы, связанные с определенной нацией. Все важные исторические события, войны, политические деятели, красота окружающей природы, сказки, мифы и легенды являются источниками образов, которые являются основой для создания авторских сравнений, метафор, фразеологизмов и др.

Особый интерес в выражении степени качества представляют собой фразеологизмы. В языке закрепляются именно те образные выражения, которые ассоциируются с культурно-национальными эталонами и стереотипами той или иной лингвокультурной общности.

Среди фразеологизмов, выражающих степень качества, выделяются 5 групп: описание внешнего вида человека, психические особенности и черты характера, умственные способности, а также умения и навыки, которыми владеет человек.

Например, *базарная баба* – о грубом склочном, скандальном человеке; *без царя в голове, куриные мозги, отпеченый дурак* – о том, кто глуп и не имеет собственного мнения; *кисейная барышня, маменькин сынок, маменькина дочка* используются для описания изнеженного, не приспособленного к жизни человека, как правило, сильно зависящего от своих родителей. Довольно часто фразеологизмы используются для описания внешнего вида человека и его физических данных: *bandy as a bandicoot* ‘кривоногий’, *Billy Bunter* ‘толстый, неуклюжий подросток’, *dry as a chip* ‘высохший, как щепка’, *an ugly duckling* ‘гадкий утенок’, *a pudding face* ‘толстая, бессмысленная физиономия’. В турецком языке, как в русском и английском, фразеологизмы также широко используются для выражения степени какого-либо качества человека: *samî yıklmış, ama mihrabı yerinde* – если пожилая женщина сохранила следы былой красоты, то о ней говорят: ‘мечеть разрушилась, но михраб на месте’, *Suratı eşek derisi* – безобразный. Дословно, ‘физиономия, как ослиная шкура’.

Информативностью, познавательной и эмоциональной ценностью для носителя языка характеризуется прецедентное имя. Заключая в себе некоторое значение в концентрированном виде, как и фразеологизмы, прецедентные имена способны обозначать внешность человека, тип его характера и модель поведения. Например, страшный или худой, как *Кощей*, высокий, как *Дядя Стёпа*, сильный, как *Илья Муромец*, собирает мусор, как *Плюшкин*, нос, как у *Буратино*, настоящий *стахановец*, а *Peter Pan* – человек, сохранивший детскую непосредственность и живость воображения.

Имя *Meghan Markle* стало нарицательным и используется для описания человека, который игнорирует людей по причине того, что он больше не может использовать их ради выгоды.

Положительное отношение к лицу не исключает его использования в юмористическом контексте. Например, *Иван Сусанин* – один из героев отечественной истории, сознательно шедший на смерть за родину, упоминается в следующих контекстах: «кто проектировал эту школу, *Иван Сусанин*, наверное?», «Ах ты, *Сусанин*, липовый! Ты куда нас завел?».

Всех сторон человеческой жизни, включая оценку других людей, касаются пословицы и поговорки. В пословице утверждается что-либо, исходя из знания природы человека и особенностей его характера. Например, о том, кто недобросовестно выполняет свою работу говорят: *тяп-ляп – и клетка, ладил мужик челнок, а свел на ухвертку, ножницы прямые, да руки кривые, ножницы востры, да пальцы тупы, слоў – на мех, а спраў – на смех* ‘много слов, а дела мало’. Внешний вид человека: *коса – девичья краса*,

дзявоцкая краса – заплеченая каса і руцьвяны вяночак, снаружи мил, а внутри гнил, красавица! Все собаки бросаются, а кони накарчь падают. Умственные способности: *Little wit in the head makes much work for the feet* ‘Дурная голова ногам покоя не дает’, *a big head and little wit* ‘большая голова, да мало ума’, *you can't make mercury of every log* ‘дурака учить, что мертвого лечить’. В турецком языке о том, кто много говорит и кричит, говорят: *havlayan köpek ısırmaz* ‘бредливая собака не кусается’, о жадном человеке говорят, что только скупой купит червивые бобы ‘*Kurtlu baklanın kör alıcısı olur*’.

Художественное сопоставление одного предмета с другим, придающее описанию изобразительность, представляет собой сравнение. Каждый автор имеет свои источники, из которых он черпает материал для образов. Источниками образов могут быть природа, искусство, война, бытовые предметы, сказки и мифы, наука и многое другое. Система образов каждой эпохи представляет собой некоторый код, знание которого необходимо для восприятия сообщения. Авторские сравнения, выражающие степень качества, характеризуются индивидуальной концептуальной системой писателя, не являются типичными и общеупотребительными, но именно в них проявляется национальная специфика каждого языка.

Например, в белорусском языке для описания внешнего вида человека используются такие авторские сравнения, как *прыгожая, як галінка бэзу, у белай сукенцы, пульхная, нібы прысыпаная попелам, яна нагадвала бісквіт у цукровай пудры, прыгожая, як шэравокая гадзюка, косы быццам у русалкі*. Особое внимание заслуживает описание глаз: *сінія вочы, як вакенцы ў незвычайны свет, вочы, як агні на далекай лініі, клічуць цябе, вабяць, вочы, як у недарэзанага барана, вочы, як халодная рачная вада ў спёку, вочы, як васількі, вочы, як у чарнобыльскіх дзяцей* (Национальный корпус белорусского языка).

В русском языке для описания внутреннего состояния встречаются следующие авторские сравнения: *грустный, как собака, бегущая ночью вдоль шоссе, грустный, как корова, радостный, словно золотое яичко снесли*; физические данные: *высокий, как тополь/верба/стебель/бойцовый петух, толстый, как пороховая башня/боров/воздушный шар* (Национальный корпус русского языка).

Приведенные примеры свидетельствуют о том, что риторические способы выражения степени качества широко используются в речи и описывают такие параметры, как внутреннее состояние человека, его внешний вид, характер, отношение к выполняемой работе.

А. В. Красник

ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ МОДЕЛИ ЗНАЧЕНИЯ ПОГОДНОЙ ЛЕКСИКИ В ТЕКСТЕ

Коммуникация как способ реализации личности представляет собой деятельность, осуществляемую в определенной ситуации, предполагающую обратную связь и имеющую этическое измерение. Взаимодействие автора и читателя также является коммуникацией, опосредованной книгой.

Текст художественного произведения представляет собой сложный языковой знак, создаваемый для объективации мыслей автора, вынесенных за пределы его сознания, и передачи знания о человеке и мире. Тексты такого рода воздействуют на воображение и чувства читателя, передают мысли и чувства автора, используют все богатство лексики, характеризуются образностью и эмоциональностью. Они отражают реальный мир, выраженный с позиции автора, и формируют на основе ассоциаций представление о нем в сознании читателя.

Семантическая организация художественных текстов складывается за счет взаимодействия различных значений сочетающихся слов текста. Каждая лексическая единица текста вызывает в сознании читателя определенные ассоциации. Возникновение ассоциаций не является самопроизвольным. Хранящиеся в сознании носителя языка в виде ассоциативных полей, лексические единицы, используемые в тексте, вступают между собой в семантические отношения, тем самым проецируя структуру ассоциативного поля на текст.

Рассмотрим в качестве примера отрывок из романа Nicholas Sparks «The Notebook»: *Noah paddled hard as dark **clouds** rolled directly overhead. Soon **rain** began to fall, a light **sprinkle** at first, then gradually harder. **Lightning**... a pause... then **thunder** again. A little louder now. Maybe six or seven miles away. More **rain** as Noah began to paddle even harder, his muscles tightening with every stroke. Thicker drops now, falling hard. Noah rowing...getting wet...cursing to himself...losing to Mother Nature. Allie watched the **rain** fall diagonally from the sky as it rode on westerly **winds** that whistled over the trees. The sky darkened a little more. She leaned her head back for a moment to let it hit her face. She ran her hands through her hair, feeling its wetness. It felt wonderful, she felt wonderful. Even through the **rain** she could hear him breathing hard, and the sound aroused her sexually in a way she hadn't felt in years. A **cloudburst** directly above them and the **rain** began to come down harder than she'd ever seen it. Allie looked upwards and laughed, giving up any attempt at keeping dry, making Noah feel better. Even though she'd made the decision to come, he doubted that she'd expected to be caught in a **storm** like this.* Восемь погодных слов, встречающихся в данном текстовом фрагменте, входят в ассоциативное погодное поле, составленное по данным свободного ассоциативного эксперимента. Погодные лексические единицы были распределены по группам слов, входящим в структуру поля. Лексические единицы *rain, cloud, sprinkle, cloudburst* входят в группу «Precipitation», слова *wind, storm* относятся к группе «Wind», лексические единицы *thunder* и *lightning* относятся к сопровождающим погодным явлениям. В результате сопоставления лексических единиц данного текстового фрагмента с единицами ассоциативного поля было установлено совпадение лексических единиц поля с единицами текста. К совпадающим лексическим единицам относятся не только 12 погодных слов. Анализ лексических единиц показал, что совпадающие слова соотносятся с семантическими компонентами психолингвистической модели

значения *погоды*: ДВИЖУЩИЙСЯ ВОЗДУХ: *wind*; ВОДА: *cloud, rain, sprinkle, cloudburst*; ДВИЖЕНИЕ: *roll, fall, whistle*; СОПРОВОЖДАЮЩИЕ ПОГОДНЫЕ ЯВЛЕНИЯ: *thunder, lightning*; МЕСТО: *sky*; ИНТЕНСИВНОСТЬ: *hard, dark, light*; ФОРМА ПРОЯВЛЕНИЯ: *drop, sound*; ОБЪЕКТ ВЛИЯНИЯ: *tree, face, head*; СПОСОБ БОРЬБЫ: *keep dry*. Совпадающие лексические единицы вступают между собой в семантические отношения.

Синтагматические отношения, существующие в ассоциативном поле как потенциальные, в тексте представлены изначально, так как текст обладает грамматической связностью: *dark clouds, rain began to fall*. Наряду с грамматической связностью, лексические единицы в тексте характеризуются семантической связностью слов: слова не просто сочетаются друг с другом, а на основе семантических компонентов, выделенных в психолингвистической модели значения, которая функционирует в ассоциативном поле. В представленном отрывке погодные слова сочетаются на основе признака интенсивности: *dark clouds, light sprinkle, rain began to come down harder, in a storm like this*; и пространственной отнесенности: *westerly winds*.

Парадигматические отношения, выявленные в ассоциативном поле, представлены в данном фрагменте текста вариативно. Лексические единицы, входящие в разные группы погодных явлений в ассоциативном поле, вступают в отношения соподчинения: *rain – wind*. Отношения между словами, относящимися к одной и той же группе, находятся в родо-видовых отношениях: *rain – sprinkle, rain – cloudburst, wind – storm*. В анализируемом фрагменте текста представлены и совпадающие с ассоциативным полем отношения части-целого: *drop – rain, stroke – lightning*, и антонимические отношения: *sprinkle – cloudburst*.

Тематические отношения представлены субъектами действия: *Noah, Allie*, через восприятие которых раскрывается окружающий мир и погодные явления, в частности: *Allie watched the rain*. Они же могут выступать и как объекты влияния погодных явлений: *she'd expected to be caught in a storm*. Как и в ассоциативном поле, объектом влияния погоды может выступать не только человек, но и растительный мир: *winds that whistled over the trees*. Выявленные тематические отношения времени указывают на постепенное развертывание непогоды: *Soon rain began to fall, a light sprinkle at first, then gradually harder. Lightning... a pause... then thunder again. A little louder now*. Пространственные отношения уточняют координаты погодного явления и также подчеркивают приближение того или иного явления: *clouds – overhead; thunder – maybe six or seven miles away; rain – from the sky; cloudburst – directly above them*. Результат действия погоды представлен описанием физического и эмоционального состояния героев: *rain – Noah – getting wet, Allie – her hair, feeling its wetness, rain – it hit her face; rain – she felt wonderful*. Также в анализируемом фрагменте выявлены тематические отношения, обозначающие способ борьбы с погодным явлением, в данном случае действия, совершаемые главным героем, чтобы быстрее спрятаться от непогоды: *rain – began to paddle, rain – rowing*.

Выявленные в тексте тематические отношения, оказываясь опосредованно связанными синтаксически, могут быть представлены в виде схемы актуализации ассоциаций:

СТИМУЛ-ПОГОДНОЕ СЛОВО + СУБЪЕКТ/ОБЪЕКТ ВЛИЯНИЯ ПЯ + МЕСТО + ВРЕМЯ + (РЕЗУЛЬТАТ ВЛИЯНИЯ ПЯ – СПОСОБ БОРЬБЫ – ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ)

Погодное слово, являясь стимулом, вызывает актуализацию ассоциаций в тексте. Каждое погодное слово направлено на субъект, которым является человек, находящийся в каком-то месте в какое-то время. Сквозь призму восприятия субъектом, одновременно способным выступать как объект, результата влияния, оцениваемого как «хороший – плохой», выбирается способ борьбы с погодным явлением, если таковой необходим, а также возможное времяпровождение. Присутствие индивида в качестве субъекта восприятия или объекта влияния в пространственно-временных координатах при использовании погодной лексики обязательно. Результат влияния, способ борьбы и деятельность могут быть подсказаны автором либо додуманы читателем самостоятельно в зависимости от интенции писателя.

Использование погодных слова может вызывать в сознании читателя различные ассоциации. Если это дождь, то он может быть использован как для создания романтической обстановки, так и для указания на угрозу жизни человека, которая может привести к гибели. Используя в повествовании слова, обозначающие туман, писатель может создать таинственную или даже зловещую обстановку, контрастирующую с реальностью. Описание ветра и ассоциаций, которые он вызывает, может указывать на перемены в жизни героев. Ассоциации, связанные с упоминанием солнца могут обозначать счастье и хорошее настроение, а также безмятежность.

Различия в понимании художественного текста возможно при выявлении психолингвистической модели значения слов, его составляющих, так как структура ассоциативного поля накладывается на структуру текста, а семантические отношения между словами в тексте реализуют потенциально существующие отношения, закрепляемые в сознании носителя языка.

А. Б. Лисова

ИНТЕНСИФИКАЦИЯ В КООПЕРАТИВНОМ КОММУНИКАТИВНОМ ПОВЕДЕНИИ (на материале испаноязычной научной дискуссии)

Научная дискуссия, как известно, представляет собой разновидность диалогической коммуникации, характеризующуюся преобладанием кооперативного взаимодействия ее участников. Приоритет данной коммуникативной установки, с одной стороны, обусловлен основной целью данного вида диалога – совместным поиском решений поставленных задач, а с другой стороны, определяет использование ряда единиц, усиливающих прагматическое содержание высказывания, например, интенсифицирующих.

Интенсификация кооперативного общения в испаноязычной научной дискуссии реализуется как на коммуникативном, так и метакоммуникативном уровне организации анализируемого типа дискурса и проявляется во взаимодействии с такими категориями, как вежливость и толерантность, а также кооперативной стратегией посредством включения единиц интенсифицирующего содержания в высказывания (или их части), реализующие одну или несколько тактик.

А. Активное (55 % проанализированных реплик) взаимодействие интенсификации и коммуникативной категории вежливости реализуется в испаноязычной научной дискуссии главным образом в следующих тактиках:

– выражение благодарности: *Muchísimas gracias por esta exposición de políticas para la ciencia, innovación y tecnología al ingeniero Rolando Páucar Jáuregui*, в данном случае речь идет об использовании традиционной формулы благодарности, в которой наблюдается прием двойной интенсификации (наречие-интенсификатор *mucho* употреблен в интенсифицирующей его элативной форме);

– комплименты: *Nos parece muy bien y nos gusta cuando dice no a la supresión de ningún municipio*, положительная оценка может выражаться при этом как в отношении определенных коммуникативных шагов собеседника, так и иных связанных с его профессиональной деятельностью событий;

– демонстрация солидарности осуществляется главным образом посредством приема выражения интенсифицированного согласия: *Por tanto, en este asunto, estoy absolutamente de acuerdo, o por lo menos, en muchas de las cosas que ha dicho usted* и др.

Б. Коммуникативная категория толерантности представлена интенсифицированными репликами (22 % проанализированных случаев), выражающими:

– благожелательность, реализуемую с помощью приема формирования эмоционального настроения собеседника: *Así se consiguen los grandes acuerdos, por tanto esté completamente tranquilo que por lo menos por la voluntad del Grupo Popular no quedará ese esfuerzo para conseguir y para negociar este asunto*; ср. проявление интенсификации благожелательности на метакоммуникативном уровне: *No sé si alguno de los congresistas quiere hacer alguna pregunta, con mucho gusto el invitado va a poder responderlas*;

– неконфликтность во взаимодействии с интенсификацией (точнее, деинтенсификацией) направлена на снижение категоричности высказывания или несогласия: *Efectivamente yo me alegro señor Boné ha citado algún aspecto positivo<...>, efectivamente antes me he referido que dudábamos o no estábamos muy de acuerdo, pero sí que hay algunos temas positivos también señorías en ese borrador <...>*.

В. Участие интенсификации в реализации категории кооперативности (приблизительно 23 % проанализированных реплик) проявляется при соблюдении говорящим следующих правил:

– предоставление необходимого количества информации: *Yo voy a ser **bastante** resumido en ese tema, porque estoy **bien** seguro de que ustedes han escuchado **muchísimo** sobre estos temas de diagnóstico*; данный пример демонстрирует, кроме того, и взаимодействие интенсификации с категорией вежливости, поскольку в нем выражается поддержание коммуникативного контакта с собеседником;

– контроль качества, т.е. оценка информации, представляемой участниками дискуссии, с точки зрения ее соответствия истине: *No las voy a leer, porque ustedes lo conocen **muy bien***;

– релевантность, т.е. оценка подаваемой информации с точки зрения ее важности и / или соответствия теме научного диалога: *Esto es **importantísimo** y veo que usted ha agregado otros factores, <...> y esto es **bastante** importante, creo yo*;

– следование оптимальному способу подачи сведений как говорящим, так и собеседником, ср.: *Mire, yo voy a ser **muy** claro, no quiero explayarme **demasiado**; Voy a pedirle que sea **muy** selecto en sus respuestas*.

Важно отметить, что мониторинг коммуникативного поведения в научной дискуссии на испанском языке осуществляется как в отношении собеседника, так и самого говорящего по всем названным критериям категории кооперативности.

Итак, полученные данные свидетельствуют о весьма активном участии единиц интенсифицирующего содержания в реализации категорий вежливости, толерантности и кооперативности, т.е. таких категорий, основная цель которых заключается в обеспечении и сохранении коммуникативного сотрудничества между участниками научной дискуссии. На наш взгляд, использование языковых интенсификаторов как на коммуникативном, так и метакоммуникативном уровне в контекстах анализируемого типа позволяет повысить эффективность реализации избранной говорящим стратегии поведения и, следовательно, способствует скорейшему достижению общей цели в рамках данной разновидности диалогического взаимодействия.

О. К. Листратова

СЕМАНТИЧЕСКОЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЕ КАК ПРОДУКТ КОГНИТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ГОВОРЯЩЕГО В АКТЕ КОММУНИКАЦИИ

В психологии восприятие определяется как процесс целостного, ясного и отчетливого отражения предметов, ситуаций и событий настоящего, возникающий при непосредственном воздействии физических раздражителей на рецепторные поверхности, иначе говоря, это реакция сенсорных рецепторов на стимулы и интерпретация более сложными когнитивными механизмами информации, полученной сенсорными рецепторами. Исходя из этого, рассматривая восприятие языковых единиц, ученые говорят о том, что оно осуществляется на двух ступенях – собственно восприятия и понимания

речевого высказывания. Собственно восприятие речи включает в себя рецепцию слышимых или зрительно воспринимаемых элементов языка и их опознавание; понимание речевого высказывания подразумевает интерпретацию воспринятых языковых форм, наделение их смыслом.

Трактовать первую ступень восприятия – опознавание речевых сигналов – призвана основная концепция речевосприятия – теория эталонов, признаваемая практически всеми исследователями. Согласно данной теории, процессы восприятия и опознавания объекта, в том числе и речевого, требуют наличия в психике реципиента участвующей в опознании эталонной базы, состоящей из образов или эталонов, с которыми производится сравнение и сопоставление. Если при восприятии фрагмента речи в памяти своевременно отыскивается соответствующий ему эталон, то этот фрагмент речи опознается. Именно нахождение внутреннего эталона, который соответствовал бы сигналу, и составляет первую ступень восприятия – процедуру опознавания.

Более дискуссионным в лингвистике остается вопрос второй ступени восприятия слова – его понимания, а именно вопрос о том, какие лингвокогнитивные понятия составляют операционную основу интерпретации смысла опознанных слов – их лексическое значение, концепт, лексический репрезентант которого был опознан, либо же некий особый ментальный образ, конструируемый говорящим в каждом конкретном акте коммуникации.

При рассмотрении данного вопроса в современной лингвистике сложились два направления – собственно когнитивное и лингвально-когнитивное, различия между которыми определяются противоположными взглядами представителей каждого из них на характер отношений между лексическим значением слова и концептом.

Слово обладает значением в силу своего знакового двустороннего характера. В Лингвистическом энциклопедическом словаре лексическое значение слова определено как предметно-понятийное содержание слова, в обобщенном виде отражающее в сознании представление о предмете, свойстве, процессе, явлении внеязыковой реальности. Эти сведения задают набор ядерных и периферийных признаков, характеристик референтов, которые могут быть названы словом. Наряду с понятием значения в лингвистике существует понятие концепта, определяемого как «термин, служащий объяснению единиц ментальных или психических ресурсов нашего сознания и той информационной структуры, которая отражает знания и опыт человека; это оперативная содержательная единица памяти, ментального лексикона, концептуальной системы и языка мозга (*lingua mentalis*), всей картины мира, отраженной в человеческой психике». Анализ данных определений показывает, что и лексическое значение слова, и концепт есть отражение в сознании говорящего представлений о предметах, процессах, явлениях окружающего мира. Исходя из этого положения, сторонники лингвально-когнитивного подхода констатируют тождество концепта и значения и считают, что «лексическое значение есть концепт, активируемый словом в мышлении»

(С. А. Жаботинская), «значение языкового выражения приравнивается к обозначаемому им концепту» (Т. С. Clausner и W. Croft). Не соглашаясь с данным мнением, сторонники собственно когнитивного подхода приводят ряд положений для подтверждения того, что «между концептом и значением слова, выражающим концепт, нет абсолютного тождества» (В. А. Маслова), сравнивают значение слова и концепт с айсбергом, как с «видимой и невидимой его частями» (М. В. Пименова), указывают, что «концепт – единица более емкая, чем лексема», полагая, что «не может концептосфера культуры состоять из двухсот тысяч компонентов» (В. А. Виноградов, вероятно, имея в виду количество слов словаря В. И. Даля).

Рассмотрение позиций сторонников каждого из подходов неизбежно приводит к выводу о том, что в случае признания лексического значения слова и концепта синонимичными понятиями концептуальное сознание говорящего должно включать огромное количество концептов, соответствующих количеству существующих в языке слов. Вместе с тем В. А. Маслова констатирует, что в русском языковом сознании концептов всего несколько сотен. Не претендуя на полноту перечисления, составители одного из последних словарей концептов русского языка «Концептосфера русского языка: ключевые концепты и их репрезентации в языке и речи» выделяют 194 концепта, указывая в концепте на 2 принципиально различные части, отображающие его природу, – ментальную сущность и основные средства репрезентации. Они приходят к выводу о том, что ментальные сущности отдельного концепта имеют грамматическую интерпретацию, другими словами, концепт представлен в «масках» различных частей речи, например, лексическими репрезентантами концепта «любовь» выступают *любовь, любить, любимый, возлюбленный, любимчик, любовник, влюбчивость* и др. Очевидно, что перечисленные лексические единицы, будучи репрезентантами одного концепта, обладают различными лексическими значениями.

Приведенные рассуждения требуют необходимости учесть мнение как сторонников собственно когнитивного направления, так и лингвально-когнитивного подхода. Учет мнения когнитивистов означает разграничение понятий *лексическое значение* и *концепт*. Лексическое значение слова следует рассматривать как сугубо языковую категорию в силу того, что оно «внеконтекстно, неситуационно, принадлежит языку, социально институционализировано и формулируется <...> исключительно составителями слова-рей». Концепт же, будучи «пучком» представлений, понятий, знаний, ассоциаций, переживаний, «квантом знания», единицей информации, выступает когнитивной категорией ментального пространства индивида.

Учет мнения сторонников лингвально-когнитивного подхода означает, что каждому воспринятому слову в сознании индивида действительно должно соответствовать некоторое ментальное образование, однако этим образованием не является ни концепт, ни тем более лексическое значение слова. Основная задача слушающего в каждом конкретном акте коммуникации заключается не в определении значения воспринимаемых ЛЕ, но в наделении их смыслом. Такое мнение согласуется с метким утверждением

М. Тернера о том, что в акте коммуникации «языковые выражения не несут значения: они служат подсказками (prompts) для конструирования смысла на основе сложных когнитивных процессов». В результате воспринятые языковые выражения не активизируют у слушающего готового языкового знания, каковым является их лексическое значение, а напротив, создают ему ориентировку в собственном когнитивном пространстве, содержащем концепты как продукты переработки перцептивного, когнитивного и аффективного опыта, в той или иной мере связанные с языковыми выражениями.

В таких творческих условиях слово по своей сути является ключом, «открывающим» для индивида концепт как единицу мыслительной деятельности, активизируя его в целом в нашем сознании и «запуская» в процесс мышления (И. А. Стернин). Составляя базу знаний, которой пользуется говорящий при наделении воспринятого выражения смыслом, сами концепты также не являются операционными единицами мышления говорящего в акте коммуникации. Основатели когнитивной семантики Ж. Фоконье, М. Лакофф, М. Тернер говорят о том, что непосредственно в акте коммуникации языковые выражения приобретают для говорящего конвенциональное концептуальное содержание, определяемое как неполные, ущербные (impoveryished) репрезентации концептуальных структур, стоящих за языковыми выражениями.

Логически выстроенный нами аналитический подход позволяет утверждать, что в акте коммуникации продуктом когнитивной деятельности индивида по наделению смыслом воспринятой языковой формы выступает не сам концепт, лексическим репрезентантом которого она является, но конструируемое онлайн на базе концепта ментальное представление как когнитивная модель объектов и событий, воспроизводящая часть концептуальных сведений о них, релевантную для ситуации общения. Это представление является семантическим, поскольку оно, будучи опосредованным социальной практикой, по сути своей конвенционально. Проведенное разграничение лексического значения слова как категории сугубо языковой и концепта как категории когнитивной позволяют увидеть процедуру интерпретации смысла воспринимаемых лексических единиц как конструирование семантических представлений. Особо следует подчеркнуть, что эти семантические представления являются индивидуальным продуктом когнитивной деятельности индивида, который он получает в процессе наделения языкового выражения ситуативной семиотической значимостью.

Н. Н. Максименя

ПРОФЕССИЯ PR-СПЕЦИАЛИСТА: ВЫЗОВЫ СОВРЕМЕННОСТИ

Импульс к развитию PR-сферы в Беларуси датируется началом 90-х годов, когда страна начала переход к рыночной экономике и выделились такие направления деятельности, как менеджмент, маркетинг, реклама. В 1991 году

была создана Белорусская Ассоциация по связям с общественностью (БАСО), а в 1993 году основаны первые белорусские PR-агентства – IPR, «Агентство Деловых Связей», а также Национальный пресс-центр.

С тех пор произошли существенные изменения, сфера связей с общественностью получила признание и вышла на новый качественный уровень. В настоящее время PR-специалисты работают в большом количестве государственных и негосударственных организаций различных отраслей. Созданы и успешно функционируют PR-агентства, оказывающие услуги клиентам. Получила развитие система обучения и переподготовки специалистов.

Сейчас в Беларуси свыше десятка организаций, основной сферой деятельности которых являются PR-услуги. Также целый ряд рекламных, брендинговых и маркетинговых компаний оказывают PR-услуги в дополнение к своей основной деятельности. Географически белорусский PR сконцентрировался в Минске, в регионах PR-услуги оказывают в основном рекламные или маркетинговые компании.

Современный специалист в сфере PR должен обладать высокой квалификацией, хорошо разбираться не только в публичных рилейшнз, но и в маркетинге, рекламной коммуникации, владеть digital-технологиями, иметь навыки работы в социальных сетях.

По мнению экспертов, специалисты по связям с общественностью выполняют *стратегические* и *тактические* функции. К стратегическим функциям относятся: управление коммуникацией, планирование и управление информационными поводами компании, планирование и управление работой первого лица компании. Тактические функции включают в себя: коммуникацию с медиа, организацию мероприятий (приемы, конференции, выставки), внутреннюю коммуникацию организации (координацию работы по выпуску корпоративных медиа и организацию присутствия компании в Интернете, социальных сетях и на блог-платформах), антикризисный PR, разработку и реализацию информационных поводов и PR-кампаний в соответствии со стратегическими интересами организации, работу с лидерами мнений, подготовку текстов публичных выступлений от первого лица организации, работу в социальных сетях и пр.

Современная PR-индустрия требует специалистов высокого уровня, готовых оперативно и динамично реагировать на глобальные вызовы современности и те изменения, которые происходят в обществе. В условиях финансового кризиса и жесткой конкуренции между брендами многие бизнесы стали относиться к связям с общественностью более осмысленно, понимая необходимость эффективных решений для продвижения своих продуктов и услуг. В связи с удорожанием услуг на рынке рекламы на связи с общественностью в настоящее время возлагается и миссия по генерированию креативной составляющей коммуникации, компании стали готовы к нестандартным PR-решениям и подходам.

Спикеры международного форума по маркетингу и связям с общественностью «PR-пятница», проходившего в г. Минске в ноябре 2019 г., отмечают следующие приоритетные направления развития профессии PR-специалиста: антикризисная коммуникация, digital-PR, стратегический PR, коммуникация в социальных сетях, новые практики в работе со СМИ.

Еще в 2015 году Майкл Бутчер, главный редактор одного из самых влиятельных технологических медиа TechCrunch Europe, сделал сенсационное заявление о том, что пресс-релиз отжил свое. В настоящее время профессионалы в области связей с общественностью все чаще соглашались с высказанным мнением. Так, М. Умаров, управляющий директор коммуникационного агентства Comunica, утверждает, что традиционные PR-инструменты и приемы больше не работают, пресс-релизы уходят в спам, пресс-конференции и новости партнеров никому не нужны. Классический пиар умер. Однако социальные сети и новые каналы информации вернули профессию пиарщика к изначальной идее связей с общественностью: прямому разговору с аудиторией и быстрой обратной связи.

По данным исследований, около 71 % PR-специалистов считают, что пресс-релиз будет менее востребован к 2030 году, и только 3 % видят будущее у этого формата. По результатам опроса журналистов, сотрудников PR-агентств и представителей пресс-служб одним из отраслевых порталов для PR-специалистов, формат пресс-конференции также теряет свою популярность. Причинами этого были названы перенасыщенное информационное пространство, нехватка журналистов в редакциях, отсутствие оперативности. Одна из рекомендаций современному специалисту по связям с общественностью – не ограничиваться только традиционными каналами коммуникации, а использовать весь спектр PR-инструментария, доступного на сегодняшний день: соцсети, блоги, подкасты, собственные интернет-издания. В качестве альтернативы традиционным PR-инструментам современным пиарщикам предлагаются такие, как сторителлинг, кейс-стори, SMM, корпоративный сайт и др.

Одним из вызовов нашего времени является так называемая постправда или «ложные» новости (fake news). Словом года в 2016 г. по версии Оксфордского словаря стала «постправда», обозначающая набор публикуемых или транслируемых СМИ сведений, которые могут не вполне соответствовать действительности, но воспринимаются соответствующим образом настроенной аудиторией как достоверные. Некоторые специалисты называют постправду новой эпохой развития массовых коммуникаций. Очевидно, что сегодня объективные факты могут оказывать меньшее влияние на формирование общественного мнения, чем эмоциональные призывы. Так, в исследовании, выполненном в рамках получившего Пулитцеровскую премию американского проекта Politifact, специально созданного для проверки степени достоверности информации об американской политике, более 70 % заявлений Д. Трампа были оценены как ложь или искажение фактов, что никоим образом не повлияло на его рейтинг доверия.

Можно сказать, что в определенной степени сам Д. Трамп стоял у истоков этого явления, буквально захлестнувшего западные СМИ, когда, например, будучи кандидатом в президенты от республиканцев, заявлял, что Х. Клинтон – преступница, а Б. Обама родился за пределами США. Либо же когда делал ошеломляющие заявления о том, что Мексика посылает в США насильников, что мусульманам следует запретить въезжать в страну и т.д. Именно с подачи избирательного штаба Д. Трампа был запущен мем Crooked Hillary («Врунья Хиллари»), подхваченный в качестве хэштега #CrookedHillary многими СМИ, включая российский интернет-портал «Спутник» и телеканал Russia Today.

Поскольку фейковые новости все больше заполняют медиaprостранство и распространяются с невероятной скоростью, порой даже самым опытным пиарщикам сложно отличить ложь от правды. Поэтому абсолютно необходимым для современного PR-специалиста является так называемый фактчекинг – проверка достоверности новости. Рекомендуется искать подтверждение данных в нескольких источниках, делать запросы официального подтверждения правдивости фактов в организации, на которую ссылаетесь. Самые простые способы удостовериться в подлинности данных – найти их первоисточник, проверить информацию на других ресурсах.

И, наконец, одна из главных компетенций, которой необходимо обладать специалисту по связям с общественностью в современных условиях, – кризис-менеджмент. Знание алгоритма реагирования в кризисной ситуации, умение выбрать из спектра стратегий кризисного реагирования подходящую/ие и изменить ее/их по мере развития кризиса являются ключевыми в подготовке современного специалиста по связям с общественностью.

Таким образом, вызовы современного мира и жизнь в условиях постоянных изменений требуют от современного PR-специалиста ряда компетенций, позволяющих эффективно осуществлять профессиональную деятельность и превращающих область связей с общественностью во влиятельный социально ответственный субъект общественной жизни страны.

Е. П. Маяк

ЯЗЫКОВАЯ РЕАЛИЗАЦИЯ ХЭШТЕГОВ В СОЦИАЛЬНОЙ СЕТИ ИНСТАГРАМ

В современном обществе Интернет как общезначимый способ коммуникации стал новой формой социальной деятельности, которая требует детального лингвистического анализа с точки зрения прагма-, социо- и психолингвистики с целью описания жанровых характеристик интернет-дискурса.

Цель научной работы – установление специфики языкового воплощения хэштегов в виртуальном пространстве. Объектом исследования выступил жанр интернет-дискурса – социальные сети как площадки, позволяющие

сообщить пользователям информацию о себе и об актуальных событиях, создавать списки друзей и в свою очередь просматривать их списки. Предмет – языковые средства актуализации хэштегов в онлайн-публикациях. В качестве фактического материала выступили статьи одной из наиболее популярных социальных сетей – Инстаграм.

Хэштег – это слово или фраза, которым предшествует символ #. Хэштеги используются в информационном интернет-пространстве для объединения отдельных сообщений по теме или типу. Символ #, который ставится перед словом или фразой, открывает такого рода группы сообщений. В сети хэштеги появляются как ссылки на актуальные события, например, посещение мест развлечений, проведение мероприятий, курсов или тренингов и т.п.

В рассматриваемых социальных сетях особой популярностью пользуются хэштеги по теме «Food» («пища / еда»), которые мы условно предлагаем разделить на несколько групп. Критерием для выделения групп хэштегов послужила иерархическая модель потребностей, разработанная А. Маслоу.

Первая группа хэштегов тематически связана с потребностью в питании, в том числе с удовлетворением вкусовых потребностей:

а) #nomnom (англ. звукоподр. «ням-ням»). Участники дискурса (часто гости, присутствующие на дне рождения, вечеринке) размещают привлекательные фото блюд (к примеру, надкусанные кусочки торта) или выкладывают фото любимых яств, которые они приготовили к приходу гостей;

б) #food porn («пищевое порно»). В рассматриваемом контексте слово *porn* помимо основного значения «порнография» обозначает объект (книги, журналы, ТВ-программы и т.п.), который вызывает интерес аудитории, актуализируя плотский инстинкт.

В словосочетании с прилагательными *food* или *gastro* (*foodporn*, *gastroporn*) этот хэштег обозначает пищу / еду, которая выглядит аппетитно, но не приносит пользы (или даже наносит вред из-за высокой калорийности, жирности и др.); еда, которой лучше наслаждаться втайне от других, боясь их неодобрения. На фото под таким хэштегом чаще всего изображены сладости, десерты (мороженое, торты), сфотографированные таким образом, что красивая картинка вызывает у пользователей желание «съесть глазами».

Вторая группа хэштегов направлена на удовлетворение потребности в безопасности и защищенности, например, тематические группы под хэштегами #vegan, #vegatarian, #healthy food, #cleaneating, #glutenfree. Размещение и поиск информации по хэштегам данной группы позволяют пользователям выложить / найти информацию о вегетарианских блюдах, продуктах без глютена, добавок и консервантов, иначе говоря, обезопасить себя от некачественных и вредных для здоровья продуктов питания. На фото в данном случае изображаются фрукты, овощи, зелень. Самое ярко выраженное визуальное качество фото / рисунков – это цвет: зеленый или желтый, воспринимаемый как безопасный, близкий к природе, натуральный.

Третья группа хэштегов отражает потребность в принадлежности к социальной группе (богатые / бедные, молодые / пожилые и т.п.). Например, хэштеги #едадетям, #едаспортсменам ускоряют и упрощают процедуру поиска необходимой информации для указанных социальных групп. Основная функция данной группы – реализация причастности / поддержки через аффордансы, или свойства. «Аффорданс» (от англ. *afford* – ‘быть в состоянии’) – термин из психологии восприятия и проектирования человеко-компьютерного взаимодействия. В нашем исследовании под аффордансом мы понимаем наличие у объекта или среды таких свойств, которые позволяют производить с ними какие-либо действия. Хэштеги – маркеры или признаки того, что объект подходит для выполнения конкретного действия. Анализируемые хэштеги реализуют аффордансы для привлечения внимания других пользователей сети и поиска единомышленников

Четвертая группа репрезентирует интенции пользователей в реализации потребности в уважении и признании. Киберэкспозиционист (пользователь сети, демонстрирующий особый тип поведения, стремящийся быть постоянно в центре внимания) выкладывает в сеть каждый шаг своей жизни, выставляя на всеобщее обозрение такие незначительные события, как приготовление обеда или поход в магазин. Такие публикации сначала носят временный характер, потом становятся привычными. Потребность постоянно размещать информацию переходит в крайность, и возникает зависимость, которая может быть вызвана дефицитом внимания и эмоций в реальной жизни.

В рамках данной статьи интерес представляет вербальная информация, представленная посредством мема-хэштега. Такого рода вербализованный контент может иметь различные формы: 1) подпись под изображением; 2) текстовое сообщение: несколько хэштегов, связанных лексически и грамматически; 3) часть сообщения.

Лексические и стилистические средства реализации хэштегов включают следующие: 1) разговорная или просторечная лексика, часто оценочно маркированная; 2) телеграфный стиль: минимальная длина слова, минимальный объем высказывания; 3) авторский слог; 4) прецедентные тексты или высказывания, прецедентные имена; 5) телескопия.

Особый интерес представляет принцип телескопии, широко используемый в «хэштеготворчестве» и обогащающий интернет-язык. При этом создаваемая новая лексическая единица состоит из начальной части одного слова и конечной части другого. Происходит стяжение компонентов или, условно говоря, внедрение слов друг в друга для удобства воспроизведения. Хэштеги, в основе которых лежит принцип телескопии, становятся более выразительными. Огромное количество публикаций, имеющих в своем составе телескопные слова, говорит о популярности подобных хэштегов. Например: #foodstagram (food + (insta)gram) – 66 млн публикаций, #foodgasm (food + (or)gasm) – 22,4 млн публикаций.

Синтаксис текстового контента, в частности подписей к изображениям, например, характеризуется преобладанием простых распространенных предложений, сложносочиненные и сложноподчиненные предложения встречаются реже. Отметим наиболее распространенные синтаксические конструкции.

1. Законченные высказывания в форме повествовательных предложений: *We make all our delicious salads and sauces in shop, and love it when everything is full and ready for our lunch time rush;*

2. Восклицательные предложения: *I Couldn't Believe My Eyes!;*

3. Вопросительные предложения: *Ready for your November?;*

4. Микродиалоги: *The Result? Genius!;*

5. Побудительные предложения: *I Have To Try This!;*

6. Безличные предложения: *Oww)) It's tasty :);*

7. Инверсия: *then_there_was_food*. Помимо инвертированной структуры предложения в приведенном примере прослеживается опора на прецедентный текст (см. Ветхий Завет, глава 1, в которой описывается процесс создания мира).

В «хэштеготворчестве» активно используются разнообразные фонетико-графические средства. Лингвокреативная деятельность по созданию хэштегов стала еще одним способом самовыражения. К примеру, радость от поедания свежее испеченных шоколадных кексов выражается посредством смайликов, где количество скобочек отражает силу эмоции: *#happy#food#yummy#chocolate#cakes#delicious#mood#cool#usa#time:))))*.

Особый интерес представляют используемые в текстовом контенте эмфатические средства, которые сродни устной речи. К примеру, логическое ударение осуществляется посредством использования заглавных букв: *I had no IDEA you could do this!*

Интернет-коммуникация как феномен повседневности современного человека выступает не только для общения, но и для создания гиперреальности, являющейся средой для реализации персональных пользовательских интенций в получении внимания, одобрения, признания, в возможности самовыражения и самореализации, а также в обретении и передаче информации. Рассмотренные в работе лексические, фонетико-графические и синтаксические средства, используемые в текстовом контенте мемов-хэштегов, иллюстрируют типичные свойства текстов интернет-коммуникации и служат основным задачам хэштегирования, таким как привлечение внимания, узнавание и распространенность среди других пользователей сетей.

А. Я. Мисюро

ТЕХНИКИ САМОПРЕЗЕНТАЦИИ В РУССКОЯЗЫЧНЫХ ОБЪЯВЛЕНИЯХ О ЗНАКОМСТВЕ

В ходе социального взаимодействия индивид предъявляет себя окружающим людям, которые, в свою очередь, формируют о нем определенное впечатление на основе поступающей информации. Набор предъявляемых

характеристик ситуативно обусловлен, так как в зависимости от притязаний личности в той или иной ситуации происходит акцентуация или нивелирование необходимых элементов идентичности в процессе самопрезентации.

Термин *самопрезентация* обычно используется как синоним управления впечатлением для обозначения многочисленных стратегий и техник, применяемых индивидом при создании и контроле своего имиджа и впечатления о себе. Несмотря на то, что такого рода поведение давно находится в фокусе внимания исследователей, единой классификации тактик самопрезентации не существует. Рассмотрим основные подходы к выделению таких тактик на материале русскоязычных объявлений о знакомстве.

Исследователи Э. Джонс и Т. Питман заметили, что существуют определенные схемы поведения, которые повторяются людьми и обусловлены определенными социальными мотивами. Они выделили 5 основных тактик:

1) старание понравиться (*ingratiation*) обязывает окружающих быть любезными, доброжелательными к субъекту, с помощью нее достигается *власть обаяния*. Данная тактика реализуется через предъявление позитивных личностных характеристик, лесть, подражание, комплименты (Например: *Я верный, преданный, трудолюбивый, честный, ответственный человек, С хорошим чувством юмора и здоровым сарказмом, Добрый оптимистичный романтик с критичным взглядом на жизнь и щепоткой черного юмора*).

2) запугивание (*intimidation*) используется для демонстрации силы и убеждения реципиентов в том, что индивид представляет для них угрозу. Адресант желает, чтобы ему верили и не возражали, обязывает адресата подчиниться и достигает *власти страха*. Запугивание осуществляется с помощью предъявления негативных характеристик либо демонстрации соответствующего поведения, может использоваться в шуточной форме (Например: *Не лайкнешь меня – останешься без brutального мужчины и с 20 кошками*).

3) самореклама (*self-promotion*) используется, когда человек хочет не только понравиться, но и быть признанным в своей компетентности. Индивид ждет позитивной реакции на то, в чем он преуспевает, и стремится получить *власть эксперта*. Воплощается данная тактика через предъявление релевантных ситуации качеств (Например: *Готовлю ничуть не хуже, чем ты, Вкратце обо мне: деятельность – консультант личностного роста, блогер, автор и основатель сайта и трех Youtube-каналов*).

4) пояснение примером (*exemplification*) используется для демонстрации духовного превосходства и достижения *власти наставника*. Индивид акцентирует внимание на своем внутреннем мире и заслугах, которые могут быть подтверждены (дипломы, одобрительные отзывы), пытаясь создать образ честного и высоконравственного человека, либо создает образ пострадавшего с помощью преувеличения степени, в которой он подвергался плохому

обращению со стороны других и описания того, как он перенес определенные трудности (Например: *Многие люди не понимают, почему я перестал с ними разговаривать. А для меня непонятно, зачем я когда-то вообще с ними заговорил, Ищу волшебницу, сказочница уже была*).

5) мольба (*supplication*) заключается в демонстрации слабости и несостоятельности с целью достичь *власти сострадания*. Индивид обращается за помощью к тому, кто превосходит его, показывая тем самым зависимость от него (Например: *Кто заберет доброго, ласкового, одинокого мужчину? Жены нет, детей нет, приданого тоже нет. Может, еще кому нужны такие?*).

Несколько другого подхода придерживаются Р. Чалдини и К. Ричардсон. Они представили собственную классификацию тактик, особенностью которых является косвенность их реализации. Индивид использует образ других людей или объектов с целью повышения своего статуса ассоциативным путем. Согласно их исследованиям, тактики делятся на 2 группы:

1) наслаждение отраженной славой (*basking in reflected glory*) – индивид выбирает объект с позитивными характеристиками и пытается приписать успех объекта себе за счет привязанности к нему или выражения своего мнения о нем (Например: *I'm Batman, Футболист. Буду твоим Месси или Роналду, как захочешь*).

2) повышение за счет принижения (*blasting*) – индивид намеренно создает уничижительный негативный образ того или иного объекта, чтобы за счет него повысить свой статус и подчеркнуть достоинства (Например: *Я не Вайнштейн, вести себя буду хорошо*).

Существуют также авторские дополнительные тактики самопрезентации, которые не вошли ни в одну из известных классификаций. Так, М. Льюис выделяет 7 дополнительных тактик, разработанных различными исследователями:

1) самоуничижение (*handicapping*). К данной тактике обращаются, чтобы защитить свою самооценку. Коммуникант заявляет о своих слабых сторонах, чтобы в случае неудачи его не смогли обвинить в некомпетентности, а в случае успеха – похвалили бы за работоспособность или обладание определенными качествами (Например: *Простой добряк, спокойный, от этого спокойствия вам может быть со мной скучно*).

2) намеренное принижение себя (*sandbagging*). Индивид сознательно стремится приписать себе заниженные характеристики для упрощения работы и снижения уровня ожидания от окружающих людей (Например: *Ничего особенного. Как и любой со своими загонами, Обычная девушка без особой цели в жизни*).

3) улучшение (*enhancement*) или самокомплимент. Коммуникант убеждает собеседника в своем успехе или в своем профессионализме и показывает, что изначально был недооценен (Например: *Смогла сделать идеальное тело в тренажерном зале. Если ты даже не пытаешься – нам не по пути, Построил успешный бизнес с нуля, пришло время строить отношения*).

4) оправдание (*excuse*). Тактика используется, когда коммуникант отрицает свою ответственность за негативные события (Например: *В прошлых отношениях мужчиной была я. Не удивляйтесь тому, что я Вам не поверю*).

5) просьба о прощении (*apology*). К ней обращаются, когда существует необходимость признать ответственность за причастность к негативным событиям (Например: *Прости, но я тот самый сын маминой подруги. Я лучше, чем все твои бывшие, и со мной ты забудешь обо всех своих неудачных свиданиях*).

6) уточнение (*justification*). Коммуникант одновременно признает свою вину и в то же время пытается уменьшить уровень ответственности за нее (Например: *Я немного домосед, но холодной зимой куда приятнее пить вино и греться под пледом со своей половинкой*).

7) отказ от ответственности (*disclaimers*). К ней прибегают, если человек вынужден заранее предупредить о возможных последствиях, в которых он может быть обвинен (Например: *Слишком хороша, могу разбить твое сердце*).

Одним из распространенных способов формирования позитивного образа за счет прямого воздействия на коммуниканта является активизация тактики просоциального поведения (*pro-social behaviour*). Ее основной целью можно назвать добровольное содействие успеху другого коммуниканта через предложение о помощи, попытку поделиться чем-то, а также подчинение правилам и демонстрацию примерного поведения и т.д. (Например: *Веган. Люблю животных и хочу дружить с ними, а не есть их*).

Среди других тактик можно упомянуть тактику хвастовства, которая коррелирует с тактиками саморекламы и старания понравиться (Например: *СЕО и сооснователь успешного бизнеса в IT*), и тактику обращения к большинству (Например: *Обычный парень со стандартными запросами*).

Проанализировав основные подходы к выделению тактик самопрезентации, можно сделать вывод, что выбор той или иной тактики обусловлен ситуацией и целью общения, а набор характеристик может предъявляться осознанно или неосознанно. В случае объявлений о знакомстве, коммуникант ограничен малой формой и осознанно стремится максимизировать усилия по привлечению внимания к наиболее значимым качествам. Анализ показал, что наиболее частотными тактиками самопрезентации являются старание понравиться, самореклама и просоциальное поведение, что объясняется необходимостью подать себя в наиболее выгодном свете. Менее употребляемыми тактиками являются защитные тактики (оправдание, просьба о прощении) и тактики самосострадания (самоуничтожение и намеренное принижение себя), что вытекает из избегания упоминания о своих слабых сторонах и негативном опыте. Необходимо отметить, что такая тактика, как угроза является самой низкочастотной и в контексте объявлений о знакомстве используется только для создания эффекта иронии.

СРЕДСТВА ВЫРАЖЕНИЯ ПОСТПОЗИТИВНОГО СОГЛАСИЯ В ТОК-ШОУ ГЕРМАНИИ

Ток-шоу (от англ. *talk* – ‘разговор’, ‘беседа’; *show* – ‘зрелище’, ‘представление’) – один из наиболее распространенных жанров современной аналитической журналистики. В поле телевизионных СМИ представляет собой публичный экспертный полимодальный обмен мнениями по наиболее актуальным темам и вопросам.

Мнение в контексте телевизионных СМИ представляет собой точку зрения одного из участников дискуссионного ток-шоу, которая содержит в себе оценку некоторого события, обстоятельства или положения дел и преподносится им не как истина, а как частный взгляд.

Оценка – осознанная интерпретация говорящим информации, полученной в процессе экспертного обмена мнениями.

Согласие/несогласие – коммуникативные смыслы, которые возникают на основе совпадения/несовпадения точек зрения участников теледискуссии, принятие/непринятие ими позиций и оценок друг друга.

Для ток-шоу характерны два основных вида актуализации данных коммуникативных смыслов: *имплицитный, эксплицитный*.

Имплицитное выражение согласия/несогласия характеризуется использованием в качестве первоочередного речевого стимула непосредственно темы передачи. Реплика-реакция в этой ситуации никак не относит собеседников к чьим-либо суждениям по этому поводу и является лишь одним из частных вариантов подхода к обозначенной проблематике.

Эксплицитный способ возникает при наличии дополнительных речевых стимулов, т.е. мнений участников дискуссии. Реагирующая реплика в таком случае включает в себя 2 типа оценок: оценку мнения одного из собеседников и собственную оценку обстоятельств.

Наличие/отсутствие этих элементов позволяет говорить о существовании 2 основных видов выражения указанных коммуникативных смыслов: *распространенного и нераспространенного*.

Нераспространенное выражение включает в себя лишь оценку точки зрения кого-либо из участников обмена мнениями.

Распространенный способ возникает при одновременном наличии в реагирующей реплике оценок двух видов. В зависимости от их взаимного расположения можно говорить о существовании 5 структурных типов:

- препозитивного (оценка слов собеседника предшествует собственной оценке ситуации);
- постпозитивного (оценка слов собеседника находится за собственной оценкой ситуации);
- интерпозитивного (оценка слов собеседника врезается в собственную оценку ситуации);

- опоясывающего (оценка слов собеседника возникает в двух других крайних позициях одновременно);
- смешанного (оценка слов собеседника находится в интерпозиции и в одной из крайних позиций).

К основным средствам выражения *постпозитивного согласия* относятся:

- утвердительная частица *ja* ‘да’;
- наречие *natürlich* ‘конечно, естественно, разумеется’;
- наречие *genau* ‘точно’;
- наречие *richtig* ‘правильно, верно’ в сочетаниях с глаголами *sein* ‘быть, являться’ и *halten* ‘держаться, полагать, считать’;
- конструкции с глаголом *zustimmen* ‘соглашаться’;
- выражение *recht haben* ‘быть правым’;
- указание на отсутствие несогласия через совместное использование частицы *nicht* ‘не’, выражения *der Meinung sein* ‘быть, придерживаться мнения’ и прилагательного *verschieden* ‘различный, разный, другой’;
- положительная оценка слов через совместное использование отрицания *kein* ‘не’ и существительного *Frage* ‘вопрос’;
- и др.

Исследование и системный анализ коммуникативных смыслов согласия/несогласия, их типов и средств выражения окажет положительное влияние на понимание механизмов зарождения, функционирования и развития диалога в экспертном публичном обмене мнениями.

В. Н. Поклад

ПРИНЦИПЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ЮМОРИСТИЧЕСКОГО ДИСКУРСА

Юмор – универсальный феномен, изучением которого занимаются представители различных научных отраслей: от философов, психологов и социологов до антропологов, биологов и лингвистов. В гуманитарных науках достаточно хорошо себя зарекомендовал сопоставительный подход к исследованию юмора, позволяющий всесторонне анализировать материал и выдвигать рабочие гипотезы. Исследование юмора в сопоставительном аспекте включает в себя анализ юмористического дискурса и в частности анекдотов, находящихся в обращении среди членов различных национальных, этнических, религиозных, социальных, профессиональных и других сообществ, их систематическое сравнение и выявление общих и частных характеристик. Выбор преимущественно анекдотов в качестве материала для исследования связан с тем, что они многочисленны, довольно компактны по объему, в большинстве своем не имеют авторов и показательны в плане отражения предпочтений обычных людей; исключением являются так называемые интеллектуальные анекдоты, требующие наличия определенных фоновых знаний для их понимания (Davies, 2008). Остановимся на нескольких ключевых для изучения юмора положениях в сопоставительном аспекте.

Во-первых, что смешно, а что нет, индексируется культурой и социумом. Юмористические высказывания отражают, как правило, специфику определенной эпохи, в которую они возникли, а также темы, являющиеся центральными для существующего общественного строя с его культурными особенностями и моральными установками. Несмотря на то, что исследователями выделяются определенные константы, характерные для различных культур, юмористические формы, жанры и техники, а также содержание юмористических текстов варьируются от культуры к культуре. Среди констант М. Апт (1985) называл следующие темы, затрагиваемые индивидами в юмористическом дискурсе: отношения полов, сексуальность, физиологические функции организма, глупость, чужие. Этнический юмор в определенной степени универсален: в исследованиях на материале анекдотов народов мира встречаются многократно повторяющиеся сюжеты о глупцах, хитрецах, трусливых и нечистоплотных людях, пищевых привычках. Тем не менее объекты этнических шуток, *что* индивиды в целом находят смешным, а что нет, что конституирует собой «хороший», а что «плохой» юмор, а также то, *как* индивиды шутят, различаются от группы к группе (Kuipers, 2008).

Во-вторых, каждая культура выделяет категории населения (национальные/этнические/социальные и другие группы), которые являются объектами юмористических текстов. Например, в России широко распространены шутки о чукчах, в США – о поляках, в Англии – об ирландцах и т.д. Во всех этих анекдотах используется один и тот же сценарий – глупость. Исследователи долгое время задавались вопросом, почему именно эти группы, а не другие выбираются в качестве объекта насмешки. Сторонники теорий враждебности ассоциируют юмор с конфликтом, для них он выступает как оружие с одной стороны и средство защиты с другой. Этнический и политический юмор, характеризующийся наличием вполне определенного объекта насмешки, для них является ничем иным, как выражением конфликта и группового антагонизма. Приверженцы теории превосходства считают, что юмор и смех тесно связаны с чувством превосходства. Таким образом, шутка – попытка указать индивиду на его место или же акт социального отчуждения. Британский социолог К. Дэвис, известный своими работами по этническому юмору, придерживается несколько иной точки зрения: существуют многочисленные циклы шуток о других, которые не являются вербальным выражением конфликта; в то же время не всякие конфликты находят свое выражение в юморе. Более того, известны циклы анекдотов, в которых индивиды, принадлежащие к некоторой группе, шутят сами о себе. Наиболее яркий пример – еврейский юмор (Kuipers, 2008). Таким образом, приравнивать этнический юмор единственно к выражению межэтнического конфликта или неприязни не представляется возможным. Безусловно, проявления открытой враждебности и даже насильственных конфликтов в некоторых случаях имеют место (либо имели в прошлом). Но существуют примеры как добрососедских отношений, иногда сопровождающихся неким соперничеством, так и выражения патернализма и ностальгии (Davies, 2008).

Дэвис предложил собственное объяснение тому, почему русские шутят именно о чукчах, а американцы о поляках. Согласно его гипотезе, в качестве объекта насмешки в анекдотах о глупцах выступают те группы индивидов, которые живут на лингвистической, экономической, географической либо культурной периферии относительно тех, кто эти шутки рассказывает. Таким образом, то, какой объект насмешки выбирает группа людей, много говорит об отношениях между этой группой и непосредственно объектом. В отличие от сторонников теорий враждебности, исследователи, занимающиеся сопоставительной социологией, интерпретируют эти отношения более широко и с позиции социального статуса или неравенства, нежели конфликта либо агрессии (Kuipers, 2000; Oring, 1992, 2003). Существует и такое мнение: то, о чем шутят индивиды, отражает важные для них вопросы либо является источником беспокойства. Так, например, анекдоты о недалеких блондинках – еще один сюжет, встречающийся в различных национальных дискурсах – получили широкое распространение во многих странах Запада в период, когда менялась гендерная расстановка сил в обществе (Davies, 1998; Oring, 2003).

К слову, социальный статус объекта насмешки также может быть разным. Как уже упоминалось, объектами анекдотов о глупцах, как правило, становятся группы индивидов, находящиеся на некоторой периферии относительно инициаторов шуток. Тем не менее в роли глупцов могут выступать и индивиды, занимающие высокое положение в обществе, при условии, что их власть имеет нелегитимный либо недемократический характер. В отличие от глупости, которая является непривлекательной чертой и всегда вызывает смех, хитрость и ум смешны лишь тогда, когда они связаны с получением выгоды сомнительным способом, с моральной точки зрения. Объектами в анекдотах о хитрецах являются, как правило, индивиды, имеющие определенный вес в обществе: банкиры, юристы, торговцы. Их вклад в экономику зачастую кажется нематериальным и трудно поддающимся осмыслению обычными людьми, хотя он может значительно превышать экономическую ценность, приносимую теми, кто работает в сельскохозяйственном либо промышленном секторе, и чьи результаты работы более осязаемы (Davies, 2008, 2011). Таким образом, выбор объекта насмешки обусловлен целым рядом социальных, культурных и психологических факторов.

В-третьих, «свои» могут быть объектом насмешки, а могут никогда им не стать. Наиболее известным примером национальной самоиронии являются многочисленные анекдоты о евреях и шотландцах, рассказываемые, собственно, евреями и шотландцами. Некоторые исследователи (Grotjahn 1970) высказывали предположение, что юмористические тексты, в которых евреи высмеивают сами себя, являются формой аутоагрессии и следствием многовековых гонений евреев. Тем не менее результаты сопоставительного анализа показывают, что подобные высказывания ошибочны. Другие группы индивидов, подвергавшиеся преследованиям, например, такие как армяне

в Османской империи или китайцы в Юго-Восточной Азии не славятся шутками о самих себе. В то же время шотландцы не подвергались этническим гонениям и чисткам подобно евреям, однако во второй половине XIX – начале XX века в стране получили широкое распространение самоироничные шутки, в которых шотландцы представляли как алчные, любящие поспорить индивиды, помешанные на соблюдении правил христианского Шаббата. Дэвис, глубоко изучавший данный вопрос, пришел к выводу, что евреев и шотландцев объединяет то, что в религиозных традициях обоих народов делается упор на ценность знаний. Как следствие, евреи и шотландцы могут похвастаться существенными достижениями в сферах физики, философии и экономики, как никакая другая относительно малочисленная нация. Еврейские и шотландские анекдоты о самих себе являются образцами не самоуничижения, а самоиронии с позиции сильного индивида, который чувствует себя вполне комфортно, подшучивая сам над собой, так как абсолютно уверен в своих силах. Таким образом, тезис об аутоагрессии евреев, выражающейся в подобных юмористических текстах не нашел своего подтверждения при анализе практического материала (Davies, 2002, 2008).

Сопоставительный анализ – это один из многих подходов к пониманию феномена юмора, который может давать неожиданные объяснения, казалось бы, очевидным вещам (как показывает, например, анализ еврейского юмора и его сопоставление с шотландским). Не в каждом человеческом сообществе ценятся шутки и анекдоты, однако юмор – явление, присущее всем людям в той или иной степени. Как особая юмористическая форма, они отличаются таким же своеобразием, так же культурно и исторически обусловлены, как и романы, и достойны изучения (Oring, 2017).

О. А. Пушкина

ЭТИЧЕСКАЯ ОЦЕНКА ЛИЦ ЖЕНСКОГО ПОЛА (на материале испанского языка)

Язык – это не только набор определенных единиц, это также отражение мировидения и мировосприятия носителей языка. Каждое поколение вносит что-то свое, то новое, что познано, связано с культурой, традициями, а также с этническим самосознанием людей, говорящих на этом языке. Эмпирический, исторический и духовный опыт народа напрямую связан с культурой. Каждый человек – это прежде всего национальный человек. Менталитет народа, который В. фон Гумбольдт и А. А. Потебня называли «духом народа», не возникает сразу, спонтанно, на пустом месте. Это явление долго формирующееся, сложное, так как жизнь носителей языка из поколения в поколение меняется как социально, так и интеллектуально. Однако стержень, образующий менталитет народа, остается. Одним из компонентов этого стержня и являются этика, нравственность, этическая оценка.

Результаты проведенного анализа современной испанской разговорной речи позволили нам систематизировать аспекты характера и поведения женщины, которые соотносятся с *положительной* и *отрицательной* *этической* оценкой в испанском обществе.

Положительная этическая оценка распространяется в первую очередь на женщин, отличающихся благопристойным поведением, ср.: *modesta* 'благопристойная', *honesta* 'добропорядочная', *pudorosa* 'приличная', *recatolda* 'скромная', *recatada* 'скромная', *virgen* 'невинная', *faenera* 'трудолюбивая'. В Испании восхваляются также женщины, умеющие вести домашнее хозяйство. Например, фраза *es muy arañada* 'аккуратная, любящая порядок' довольно часто употребляется в разговорной речи применительно к женщине, которая справляется с домашними делами, умеет хорошо готовить. К числу других лексем, конкретизирующих схожие женские добродетели, относятся: *cocinillas* 'женщина, которая хорошо готовит', *manitas* 'золотые руки', *hormigueta* 'бережливая и трудолюбивая женщина'. Ср.: *Su novia es una manitas, sabe cocer, tejer. ¡Y cómo sabe cocinar!*

Отрицательная этическая оценка соотносится с понятием «безнравственная женщина», ядром которого выступают следующие признаки:

1. Злой характер: *tarasca* 'злюка, ведьма, фурия', *víbora* 'гадюка, змея'. Хотелось бы отметить также наличие в испанском языке выражений с лексемой *leche* 'молоко', которая активно используется в оценочных выражениях засастью с негативным значением: *estar de mala uva*, *estar de mala leche* 'быть в плохом настроении', *tener mala leche* 'иметь буйный нрав'. Ср.: *Ten cuidado con Rocío, no vayas a enfadarla que tiene mala leche*. На сегодняшний день, когда борьба женщин за равноправие набирает все больше и больше свои обороты, испанское общество постепенно меняет укоренившиеся на протяжении веков взгляды на роль женщины в обществе. Данное обстоятельство находит свое отражение в языке, в котором появилось немало выражений, характеризующих «женщин-начальниц». Ср.: *sargento / sargentona* 'бой-баба', *mandamás* 'женщина-командир', *guardia civil, civilona* 'женщина-жандарм, женщина-надзор', *cortar el bacalao* 'женщина, которая за главного'. Ср.: *La que corta el bacalao aquí es Marta; si necesitas permiso, habla con ella*.

2. Склонность к многословию: всем известно, что испанцы весьма общительны и разговорчивы, однако женское многословие порицается в испанском обществе, свидетельством чему является большое количество оценочных слов, содержащих негативную оценку женской болтливости, ср.: *bocaflán*, *bocazas*, *bocachancla*, *cacatúa* 'болтунья'. Ср.: *María Luisa puede soltar cualquier chorrada y luego dice que no ha sido con mala intención. Es una bocachancla*.

3. Нежелание работать: *cotorrera*, *andorrera* 'праздношатающаяся женщина', *viltrotera* 'бродящая без дела' и т.п. Ср.: *Tu mujer se pasa todo el día en la terraza comiendo pipas. Es una cotorrera*.

4. Грубость: отдельную группу формируют в данном случае языковые единицы, характеризующие грубую и крикливую женщину, ср.: *brincas* ‘женщину, которая любит со всеми ругаться по любому поводу’, *arrabalera*, *verdulera*, *rabanera* ‘крикливая необразованная женщина’, *voceras* ‘крикливая женщина’ и др. Ср.: *Es una verdulera y le da igual a quién dirige la palabra. Suelta palabrotas a troche y moche.*

5. Бесстыдство и распутство: *entretenida*, *fletera*, *fulana*, *furcia*, *gamberra*, *gorrona*, *guaricha*, *hetaira*, *hétera*, *callonca*, *golfa*, *meretriz*, *mondaria*, *lea*, *lumia*, *maraca*, *pelandusca*, *peliforra*, *pelleja*, *pelota*, *perendeca*, *pindonga*, *pingo*, *pupila*, *putaña*, *puta* (más puta que las gallinas), *ramera* ‘проститутка, сожительница, содержанка’ и др. Ср.: *Esta chica llega a casa de madrugada. Me temo que sea una golfa.*

Таким образом, основанием этических оценок служат нравственные нормы, устои, обычаи и законы, понятия о добре и зле, чести и бесчестии, в соответствии с которыми оценивается поведение женщины. Если поведение женщины отвечает нравственному кодексу, то оно получает социальное одобрение и заслуживает положительной оценки. В свою очередь отрицательные этические оценки сигнализируют о нарушении женщиной норм поведения, принятых в обществе, что подвергается общественному осуждению.

Г. Л. Руденя, Д. В. Анисковец

ЯЗЫКОВЫЕ СРЕДСТВА ВЫРАЖЕНИЯ УБЕДИТЕЛЬНОСТИ В НОВОСТНОМ ДИСКУРСЕ

(на примере французских средств массовой информации)

В эпоху информационных технологий влияние средств массовой информации на общество в целом и на человека в частности заметно возрастает. СМИ играют важную роль в формировании общественных и культурных ценностей, а также оказывают значительное влияние на мировоззрение и духовный мир каждого человека.

Сегодня основные задачи массмедиа связаны не только с процессами поиска, переработки и распространения информации. Современные СМИ преследуют и иные цели: обеспечение контроля над общественным мнением, навязывание определенных стандартов поведения, манипулирование массовым сознанием. Все это реализуется в рамках медиадискурса, или новостного дискурса.

Понятие *новостной дискурс* трудно определить однозначно. Некоторые исследователи считают, что «медиадискурс – это специфичный тип речемыслительной деятельности, характерный исключительно для информационного поля массмедиа». Другие полагают, что «медиадискурс – это любой тип дискурса, реализуемый в медиaprостранстве», которое включает в себя средства массовой информации, транслируемые ими сообщения, а также адресата – целевую аудиторию.

Новостной дискурс направлен на то, чтобы заинтересовать читателя, воздействуя на его эмоциональное состояние посредством различных языковых средств убеждения и аргументации. Чем сильнее будет это воздействие, тем больше интереса и любопытства адресат будет проявлять к данному сообщению, что будет влиять на эффективность коммуникации между СМИ и ее целевой аудиторией.

В данной работе мы рассматриваем языковые средства выражения убедительности в новостном дискурсе, на примере статей, взятых из французской печатной прессы, интернет-порталов *Le Monde* и *Libération*, посвященных одной из наиболее актуальных проблем 2020 года – COVID-19.

Стоит отметить, что в связи с чрезвычайной важностью данной проблемы выбранные нами интернет-издания создали отдельные рубрики, посвященных COVID-19: *Nos vies confinées* «Наша жизнь на карантине» и *Coronavirus et pandémie de Covid-19* «Коронавирус и пандемия COVID-19», *La crise du coronavirus* «Кризис COVID-19», в которых отражены все новостные материалы по данной тематике в различных их интерпретациях.

За последнее время новости, рассказывающие про COVID-19 и карантин, являются одной из самых популярных и широкочитаемых тем во Франции. Например, в рубрике *Les plus lus* «Самое читаемое» на сайте *Le Monde* представлен топ-20 наиболее читаемых статей, из которых большая часть (от 12 до 16 статей) посвящена непосредственно коронавирусу и его последствиям.

Сила убедительного текста во многом зависит от языковой реализации мысли автора, которую он стремится донести до читателя. Для этого в новостном дискурсе используются различные языковые приемы, которые усиливают убедительность и силу влияния текста на адресата.

Сравнения, яркие образы, запоминающиеся метафоры – это те языковые приемы, которые чаще всего используются именно в заголовках статей. Громкие заголовки являются основной приманкой для привлечения внимания читателя. Они играют ключевую роль в новостном дискурсе, так как заранее подготавливают читателя к восприятию статьи:

Bienvenue en Alsace, à Coronaland. Le département du Haut-Rhin, dans le sud de l'Alsace, a été l'un des principaux foyers nationaux de l'épidémie.

Confinement. La mélancovid – l'impact psychologique commence à se faire sentir.

Confinement. La covide famille. Bonnes et mauvaises surprises.

La liberté confinée. Les mesures d'exception mises en place pour lutter contre le coronavirus inquiètent les défenseurs des libertés.

Coronavirus : Allocovid, l'agent virtuel « intelligent » qui va orienter les patients par téléphone.

Новостной дискурс сочетает в себе языковые элементы, взятые из других видов дискурса, такие как политический, военный, экономический, медицинский, научный и другие:

Soignants au front. Toute la chaîne médicale se bat pour affronter l'épidémie de coronavirus (военный дискурс).

Crise du coronavirus. En sortir par **la gauche** (политический дискурс)

Coronavirus. Ces **fonds d'actions** françaises qui ont **résisté** au **krach** / Coronavirus. **Les marchés** remontent après un « **lundi noir** » / Le coronavirus **met en péril la reprise de l'économie mondiale** (сочетание экономического и военного дискурса).

Coronavirus – **après L'Italie, la France ? Tout un pays paralysé par un virus** qui submerge son **système de santé** (сочетание медицинского и научного дискурса).

Эмоциональное воздействие новостных текстов усиливается через подчеркивание достоверности сообщения, поэтому использование уточнений, графиков, цифр, статистических данных придает тексту большую внушительность и правдивость. Информация выглядит убедительно, если каждое слово подкреплено конкретным и неоспоримым фактом:

Coronavirus : **la mortalité en réanimation beaucoup plus forte qu'annoncée en France. Le taux serait de 30 % à 40 %, selon les données du Réseau européen de recherche en ventilation artificielle**, soit beaucoup plus que les **10 % évoqués** par le gouvernement le 17 avril.

L'épidémie de Covid-19 a fait au moins 22 856 morts en France, selon le bilan communiqué dimanche 26 avril par la direction générale de la santé (DGS), parmi lesquelles **14 202 personnes dans les hôpitaux et 8 654 personnes dans les établissements d'hébergement pour personnes âgées dépendantes et les établissements médico-sociaux depuis le 1er mars**.

Обращает на себя внимание использование ослабленного выражения авторского «я»: открытые оценки принадлежат не журналисту, а чаще всего «вкладываются в уста» экспертов:

Selon l'Observatoire français des conjonctures économiques, 120 milliards d'euros ont été perdus durant les 8 semaines de confinement.

L'épidémie a fait au moins 17 920 morts en France depuis le début du mois de mars, selon le bilan officiel établi jeudi 16 avril au soir par le directeur général de la santé, Jérôme Salomon.

Le conseil scientifique sur le Covid-19 a estimé que la mesure devra durer jusqu'à au moins fin avril.

L'Insee (Institut national de la statistique et des études économiques) publie chaque semaine **la mortalité globale, provenant de l'état civil**.

Для убедительности в новостном дискурсе используются безличные конструкции и различные глагольные обороты:

Pour réussir le déconfinement, il faut une adhésion de la population.

Coronavirus: En France, **l'obligation de porter le masque** serait une révolution.

Pour déconfiner sans provoquer une deuxième vague, une approche centrée sur le patient.

Il s'agit d'abord de détecter les patients, mais aussi les porteurs sains, **puisque'ils contribuent à la propagation du virus**.

Использование перечислений однородных членов применяется для усиления эффекта эмоционального воздействия на адресата:

Coronavirus : masques, travail, écoles, transports... Le conseil scientifique très prudent sur les conditions du déconfinement.

Poumons, foie, reins, cœur, nerfs... le Covid-19, une maladie multicolore.

Le premier secrétaire du Parti socialiste a appelé à « réquisitionner toutes les industries » capables de fabriquer des masques, des tests de dépistage, des respirateurs et du gel hydroalcoolique.

Masques, tests, consignes peu claires : les agences régionales de santé, boucs émissaires de la crise sanitaire.

Как видим, авторы статей делают упор на фактологичность, точность, объективность изложения событий, избегая авторских оценок и выводов. В каждом отдельном новостном тексте применяются различные языковые приемы, которые помогают фокусировать внимание читателя на том или ином фрагменте сообщения, а также сильнее и эффективнее воздействовать на сознание адресата, его чувства и эмоции. Автор может заинтересовать читателя заголовком статьи или провести сознательный отбор фактов, поместив их в тот или иной контекст. Чтобы убедить свою целевую аудиторию в истинности сообщения, автор подкрепляет свои слова цитатами, ссылками на источники и официальными данными.

Г. Л. Руденя

РЕАЛИЗАЦИЯ РЕЧЕВОЙ СТРАТЕГИИ ОБЪЯСНЕНИЯ В НОВОСТНОМ ДИСКУРСЕ (на материале французских средств массовой информации)

Новостной дискурс характеризуется рядом особенностей структурной организации и объемным прагматическим потенциалом.

Начало 2020 года ознаменовано реструктуризацией медийного пространства, поскольку ориентировано на означивание и освещение концепта коронавируса через призму всей системы институциональной организации как отдельно взятого государства, так и всего мирового пространства. Вследствие этого новостной дискурс тематического блока пандемии коронавируса интегрирует в себя другие дискурсы.

Представляется целесообразным выявить и проанализировать те аспекты обновленной новостной реальности, которые средства массовой информации транслируют в процессе распространения и комментирования актуальной новостной информации по самому широкому кругу вопросов.

Прежде всего, обращает на себя внимание тот факт, что французские средства массовой информации «Le Monde», «Le Figaro», «La Libération», «Le Parisien» и другие образуют новую подрубрику: *Coronavirus et pandémie de Covid-19, Nos vies confinées, Bien vivre le confinement, Covid-19*, содержащую статьи, объединенные заявленной тематикой, прагматическая тональ-

ность которых раскрывает различные аспекты всех институтов современной государственной организации. Если для запланированных значимых событий подобная рубрикация естественна (*Coupe du Monde 2018, Jeux Olympiques Sotchi 2014*), поскольку свидетельствует об их значении и ценности в системе общественной и государственной организации, то для образовавшейся новостной рубрики *Coronavirus et pandémie de Covid-19* подобная номинация проблемного поля свидетельствует о значимости, которую данное событие приобрело и продолжает удерживать в масштабе государственной и мировой системы.

Отметим, что фактический материал изобилует примерами, которые свидетельствуют о связи данной научной области с проблемой определения, выделения и описания нового научного медицинского явления. Это достигается использованием разнообразных дефинитивных конструкций *(c')est ... qui / (c')est ... que*, и их варианты *ce n'est pas ... qui / ce n'est pas ... que; il s'agit de ... (qui), c'est parce que ... / ce n'est pas parce que*:

*Ce sont les virologues eux-mêmes **qui** proposent et s'accordent sur le nom par lequel on désigne un virus.*

*Le développement d'un vaccin classique **est** un processus complexe **qui** prend plusieurs années.*

*Il **s'agit de** l'agent pathogène **qui** se transmet de l'humain à humain.*

*On confond volontiers virus et maladie, mais **il s'agit de** deux termes différents, **comme** le virus VIH porte un nom différent de la maladie qu'il cause, le sida.*

*En revanche, **ce n'est pas parce qu'**un virus a un indice de reproduction faible et une létalité faible **qu'**il est inoffensif.*

*La durée d'incubation **est** le délai entre la contamination et l'apparition des premiers symptômes.*

Стоит также отметить частое употребление пояснительных союзов, предлогов, вводных слов, наречий для логического уточнения, выделения главного либо наиболее существенного, для выражения отношений между частями высказывания, для подчеркивания последовательности изложения мысли:

*La durée moyenne d'incubation **entre** la contamination et le début des symptômes tourne **autour de** six jours.*

*Les symptômes de la grippe saisonnière et du coronavirus ne sont pas spécifiques **puisque dans les deux cas** le malade sera fébrile et aura des problèmes respiratoires.*

*Ce test pourra permettre de mener des études de séroprévalence **à l'échelle d'une population, c'est-à-dire** d'évaluer la part d'individus qui ont été exposés au SARS-CoV-2 et ont développé des anticorps, **sans forcément** avoir déclaré des symptômes cliniques.*

***Dans le cas de** l'épidémie qui sévit depuis décembre, il faut distinguer le virus, désormais dénommé SARS-CoV-2.*

Высокая информативность статей новостных изданий, логичность изложения материала, ясность и точность подачи информации, терминологическая наполненность, свойственная научному дискурсу, проявляется в обилии вопросительных конструкций, способствующих однозначности интерпретации и последовательно-логичному обозначению описываемого явления, поскольку позволяет читателю минимизировать потенциальную вариативность понимания текстов с высокой научной насыщенностью:

*Coronavirus : **quelles** sont la contagiosité et la létalité du virus ?*

***D'où** vient le coronavirus ? **Comment** s'en protéger ?*

***Combien de temps** le virus reste-t-il infectueux sur des surfaces ?*

***Comment** différencier ce virus d'autres maladies, comme la bronchite ou la grippe saisonnière ?*

***Quelle** est la durée d'incubation du SARS-CoV-2 ?*

*Le virus, **est-il** contagieux pendant la phase d'incubation ?*

***Quel** est le profil des personnes mortes jusqu'à maintenant ?*

Для подчеркивания степени значимости, а также важности и авторитетности приводимых данных активно применяются вводные конструкции, которые указывают на источник сообщаемых сведений, придавая таким образом экспертный характер сообщаемой информации:

***Selon l'étude du Centre chinois de contrôle et prévention des maladies**, le Covid-19 est particulièrement mortel pour les personnes âgées ou ayant une autre pathologie, comme le diabète, l'asthme ou les maladies cardiaques (comorbidité).*

***Selon la définition officielle de l'Organisation mondiale de la santé**, une pandémie survient lorsqu'un nouveau virus apparaît et se propage dans le monde entier, en l'absence d'immunité dans la grande majorité de la population.*

Проанализированные примеры позволяют сделать вывод о том, что новостной дискурс освещения тематического блока пандемии коронавируса реализует ряд особенностей научного дискурса, поскольку сообщает новые факты научного знания и отражает основные этапы и достижения поисково-исследовательской деятельности медицинской науки. В то же время значимость результатов медицины как области научного знания в содержательно-тематическом отношении проявляется в актуальности терминологической насыщенности новостных изданий и последующем проецировании и использовании научной медицинской составляющей при перемещении информационной доминанты на другие области государственного обустройства, в частности метафорическое использование медицинской терминологии при информировании и описании экономической ситуации государства:

*L'économie française est comme « **un organisme placé sous anesthésie** » qui « **n'assume plus que ses fonctions vitales** », a constaté l'**Institut national de la statistique et des études économiques** (Insee)... des restaurants, des bars et des cafés feront l'objet d'un « **traitement spécifique** ». Invité de Franceinfo, le ministre a néanmoins défendu pour les autres commerces « **un principe d'équité, c'est-à-dire que tout le monde doit être traité de la même manière** ».*

ЭТНИЧЕСКАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ: ОСНОВНЫЕ КОМПОНЕНТЫ

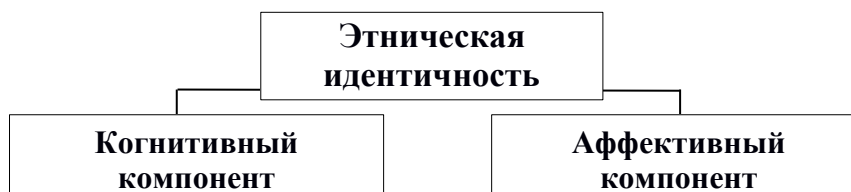
Известно, что идентификация – это процесс, в результате которого человек соотносит, ассоциирует себя с другими людьми, группой, неким идеалом или даже вымышленным персонажем. При общении с другими людьми, в ходе определенной деятельности человек пытается осознать свое место в социуме. Как пишет М. Бруйэр, в процессе социальной идентификации в противоборство вступают наше желание быть такими, как все, быть частью группы, и желание быть индивидуальными, уникальными. Поэтому, давая определение понятию «идентичность», стоит отметить, что это не только осознание своего тождества с некой группой, но и, одновременно, осознание своих отличий как в рамках этой группы, так и в сравнении с другими группами.

Жизненные обстоятельства, личные особенности индивида позволяют проявлять разные аспекты идентичности. Ч. Кули утверждал, что личность определяется социальными условиями, то есть представлением индивида о том, что думают о нем другие. На протяжении своей жизни каждый человек является членом нескольких социальных групп. В связи с этим выделяются различные виды идентичности: культурная, территориальная, гендерная, религиозная, профессиональная, политическая и др.

Необходимо добавить, что к идентичности человека относится также понимание им того, к какому этносу, нации он принадлежит. По мере взросления человек принимает культуру, нормы и ценности этноса, в котором он живет, самоопределяется в социальном пространстве относительно других этносов и наций, т. е. происходит формирование этнической идентичности. В течение жизни человек может менять отношение к собственной этнической группе или с разной степенью интенсивности идентифицировать себя с одной, двумя и более этническими общностями, реализуя биэтническую или полиэтническую идентичность.

Различные жизненные обстоятельства (брак, переезд в другую страну и т.п.) зачастую становятся причиной, которая влияет на осознание индивида как члена той или иной группы. В монокультурном обществе и при благоприятных условиях жизни у человека формируется позитивная моноэтническая идентичность, а в полиэтническом государстве индивид зачастую идентифицирует себя с несколькими этническими группами. Кроме того, человек может отдать предпочтение личностной идентичности перед этнической и социальной в целом, осознавая себя прежде всего уникальным индивидом, а не членом группы.

В структуре этнической идентичности выделяют 2 основных компонента: *когнитивный* и *аффективный* (рисунок).



Структура этнической идентичности

Содержанием когнитивного компонента являются знания, представления об особенностях собственной группы. Сюда относятся различные элементы материальной и нематериальной культуры. Аффективный компонент включает оценку собственной группы, ее качеств и характеристик, осознание своей роли в ней. Аффективный компонент также подразумевает наличие позитивных и/или негативных эмоций по отношению к группе: гордость, радость, разочарование, неудовлетворенность и др.

В рамках нашего исследования было проведено два эксперимента, целью которых стало выявление способов реализации когнитивного и аффективного компонентов этнической идентичности у студентов 2 курса факультета межкультурных коммуникаций. Количество испытуемых составило около 150 человек, подавляющее большинство которых являются белорусами женского пола от 19 до 21 года. Подобная однородность группы не позволила выявить гендерные, возрастные либо иные различия. Возрастная группа 18–23 лет была выбрана не случайно. Шведский исследователь Э. Эрикссон, выделяя 8 стадий формирования идентичности от младенчества до старости, подчеркивал, что, как правило, к 21–23 годам человек определяется со своей принадлежностью к той или иной группе, в том числе к этносу и нации, как наиболее крупным формированиям.

В ходе первого эксперимента студенты заполняли анкеты, приводя примеры известных и значимых для Беларуси событий, персоналий, предметов, произведений искусства и фольклора, праздников. Больше всего были названы следующие исторические события: битва на Синих водах, Великая Отечественная война, Грюнвальдская битва, восстание по руководством К. Калиновского. Из персоналий чаще всего встречались имена поэтов и писателей Я. Коласа, Я. Купалы, М. Богдановича, В. Быкова и др. Примерами предметов послужили случские пояса, «Статут ВКЛ», а произведений литературы и фольклора – произведения В. Короткевича «Каласы пад сярпом тваім», народные песни «Купалінка», «Касіў Ясь канюшыну» и т.д. Студенты называли как государственные праздники (9 Мая, День Независимости, День Флага и Герба, День Конституции), так и народные (Купалье, Масленица). В результате было выявлено, что когнитивный компонент этнической идентичности студентов 2 курса факультета межкультурных коммуникаций представлен в основном событиями и персоналиями прошлого. В связи с этим можно утверждать, что у испытуемых превалирует осознание общности исторической памяти и судьбы народа как основной признак этнической идентичности.

В ходе второго эксперимента студентам предлагалось записать 2–3 события общественной и культурной значимости в Беларуси, в которых они участвовали или лично наблюдали, и описать эмоции, возникшие при этом. Среди событий, вызвавших положительные эмоции (гордость, радость, уважение, восхищение), студенты указывали победы наших спортсменов в соревнованиях (медали Д. Домрачевой, А. Гришина, А. Герасимени и др.), а также проведенные в стране крупные спортивные мероприятия (Чемпионат мира по хоккею, Европейские игры-2019), вручение паспорта, выборы

в органы власти. Среди событий, которые ассоциировались с негативными эмоциями (горечь, разочарование, скорбь), были названы теракт в метро, трагедия на Немиге. Тем не менее большинство испытуемых связывали положительные эмоции с приводимыми ими событиями, что говорит о том, что их этническую идентичность можно охарактеризовать как положительную.

Таким образом, результаты двух экспериментов по выявлению способов реализации когнитивного и аффективного компонентов этнической идентичности позволили сделать следующие выводы. Ведущим критерием этнической идентификации студентов начальных курсов МГЛУ выступает общность исторической памяти и судьбы народа, поскольку элементами когнитивного компонента этнической идентичности выступают в основном исторические персоналии и события. Аффективный компонент этнической идентичности связан с такими эмоциями, как радость, гордость, что позволяет утверждать, что испытуемые обладают положительной этнической идентичностью.

В. Д. Синяк

ГОДОВОЙ ОТЧЕТ КАК ИНСТРУМЕНТ ЭФФЕКТИВНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Годовой отчет – вид текста, характеризующий деятельность организации за отчетный год, составление которого осуществляется по утвержденным формам. Документация такого типа долгое время представляла собой не что иное, как финансовую отчетность предприятия с массой цифр и статистическими данными. Сегодня стали явными и очевидными изменения, которые происходят с отчетностью компаний.

Современный банковский годовой отчет является не просто источником информации, а одним из инструментов эффективной коммуникации. Об этом свидетельствуют данные, полученные нами в результате исследования, проведенного на основе текстов отчетов белорусских, российских финансовых учреждений. Анализ позволил сделать следующие выводы.

Ключевыми атрибутами современного годового отчета выступают:

- ♦ описание организации – объяснение того, что организация представляет собой;
- ♦ организационная структура с описанием состава правления, директоров, акционеров и наблюдательного совета;
- ♦ общие сведения о банке с освещением вопросов об истории развития, контактах и реквизитах определенного финансового учреждения, территориальном развитии, где затрагиваются вопросы распространения банковских филиалов;
- ♦ обсуждение социальной ответственности (роль организации в решении общественных задач: благотворительность, спонсорство), основанное на принципе социальной ответственности и активной гражданской позиции руководства Банка и его сотрудников.

♦ обращение руководителя (связь с остальным содержанием отчета). Целью является очерчивание экономической ситуации в стране, подведение итогов деятельности банка за прошедший год с подчеркиванием положительной динамики, приглашение на этом основании новых компаний и финансовых институтов к сотрудничеству;

♦ цели/задачи – перспективы (организационная политика) традиционно выступают ключевыми моментами в деятельности любой организации. Правление старается привлечь этим как можно больше заинтересованных людей для сохранения лидерства на финансовом рынке, укрепления позиций по основным направлениям деятельности;

♦ риски и риск-менеджмент – стоимостное выражение вероятностного события, ведущего к потерям;

♦ корпоративное управление – процесс, в соответствии с которым устанавливается баланс между экономическими и социальными целями, между индивидуальными и общественными интересами, совершенствуются взаимоотношения между различными заинтересованными лицами в корпорации, где происходит реализация принципов одноименного управления, наиболее актуальными из которых являются принципы прозрачности и ответственности;

♦ корпоративная социальная ответственность – концепция, в соответствии с которой организации учитывают интересы общества, возлагая на себя ответственность за влияние их деятельности на заинтересованные стороны;

♦ материалы, акцентирующие человеческий фактор (значимость людей для организации). В данной части наличествует информация, освещающая вопросы, касающиеся подбора, обучения, развития, вознаграждения персонала, системы управления, кадровой политики сотрудников. Эта рубрика служит выражением заинтересованности в укреплении и сохранении команды профессионалов, способных решать задачи любой сложности. Данные термины получили столь широкое освещение по причине осознания того факта, что достижение лидерских позиций на финансовом рынке возможно только при условии развития человеческого капитала банка.

♦ финансовый обзор (финансовая отчетность) – совокупность показателей учета, характеризующих движение имущества, обязательств и финансовое положение компании за отчетный период. Это система данных о финансовом положении компании, финансовых результатах ее деятельности и изменениях в финансовом положении;

♦ платежная система, денежные средства и связанные с ними операции. Целью этой структурной части выступает улучшение качества предоставляемых услуг, связанных с денежными суммами;

♦ кредитная политика, от которой напрямую зависит эффективность работы банка;

♦ инвестиции (вложения) демонстрируют доверие потребителей банка непосредственно к самому финансовому институту;

♦ бизнес (малый, розничный, международный) – модель обслуживания клиентов в подразделениях банка. Целью явилось совершенствование действующих, внедрение новых услуг для клиентов, что позволяет удерживать позиции не только внутри страны, но и за рубежом.

Полученные в результате нашего исследования данные позволяют констатировать, что структура годового отчета условно делится на финансовые и иные разделы. Нефинансовая отчетность является, по нашим заключениям, важным условием повышения эффективности, конкурентоспособности и инвестиционной привлекательности компании, отражая оценку деятельности компании в сфере социального и корпоративного развития. Финансовая отчетность в свою очередь выступает необходимой составной частью любого банковского документа и представляет собой как ключевые статистические данные, так и обзор основных показателей в сфере финансов.

А. Б. Чиркун

МЕТАКОММУНИКАТИВНАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ МЕЖЛИЧНОСТНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ (на материале испанского языка)

Метакоммуникативная организация дискурса осуществляется за счет вербальных и невербальных средств, с помощью которых происходит рефлексия говорящего относительно особенностей собственного речевого поведения либо речевого поведения собеседника (его манеры, логики изложения, структурирования высказывания, перехода от одной части к другой, ранжирования информации по степени значимости, выбора используемых лексических, фразеологических единиц и ее интерпретации). Исследованию феномена метакоммуникации с позиции языковых средств его организации и регулирования были посвящены многочисленные работы зарубежных и отечественных лингвистов (А. Вежбицка, М. Л. Макаров, В. Б. Кашкин, Е. М. Дубровченко). Известно, что исследователи выделяют широкий спектр функций, которые выполняют метакоммуникативные действия в межличностном взаимодействии. Ср.: управление речевыми ходами собеседников, организация тематики общения, устранение помех в коммуникативном взаимодействии, корректировка речевого поведения собеседника и т.д. Нетрудно предположить, что специфика организации метакоммуникативной составляющей процесса межличностного взаимодействия зависит от многочисленных факторов, в том числе и от типа общения. Так, например, не единожды отмечалось, что в повседневном общении метакоммуникация широко используется в функции уточнения либо пояснения сказанного, чтобы предотвратить неверную интерпретацию того или иного коммуникативного действия. В рамках повседневного общения объектами уточнения выступают, как правило, интенции коммуникантов, а также семантика их речевых и невербальных действий.

В ходе исследования специфики использования невербальных средств в построении метакоммуникативных сообщений в функции уточнения было установлено, что в рамках обиходно-разговорного общения их роль, как правило, сводится к следующим аспектам.

1. Невербальные средства выступают в качестве метасообщения по поводу речевого поведения адресанта данного метасообщения либо его адресата. Результаты исследования указывают на количественное доминирование в данном случае *кинесических* невербальных средств по сравнению с другими коммуникативно-релевантными невербальными единицами, использующимися для построения метасообщения. Ср.: – *Me refiero a David, y a la gente así* ‘Я имею ввиду Давида и ему подобных’. – *¿Cómo «así»?* ‘Что значит «ему подобных»?’ – *¡Pues así!* – *Jorge hizo un aspaviento afectado, que adornó con una gran profusión de giros lánguidos y ridículos movimientos de su mano derecha* (J. Marsé) ‘Да вот таких! – Хорхе принял манерную позу и начал медленно поворачиваться то в одну сторону, то в другую, совершая при этом смешные движения правой рукой’. В приведенном примере невербальное метасообщение состоит из целой совокупности кинесических средств, использование которых направлено на уточнение семантики высказывания адресанта.

2. Невербальные средства выступают в качестве объекта метаречи. В данном случае вербальному уточнению обычно подвергаются те или иные *кинесические* и *фонационные* компоненты коммуникативного поведения либо адресанта метасообщения, либо его адресата. Ср.: – *¿Por qué me miras tanto? – le preguntó ella en un susurro <...>* ‘Почему ты постоянно смотришь на меня? – спросила она шепотом <...>’. – *Porque me gusta mirarte – contestó él, con una seguridad a la que Sara no acertó a oponer nada* (A. Grandes) ‘Потому, что мне нравится смотреть на тебя, – ответил он с такой уверенностью, что Сара не нашла, что возразить на это’. В данном примере отправитель метасообщения уточняет характер собственного кинесического поведения. Между тем нередко случаи, когда в качестве объекта метакоммуникации выступает невербальное поведение партнера по коммуникации. Ср.: *Manolo se puso de pie y cogió a Tali de la mano* ‘Маноло встал и взял Тали за руку’. – *¿Qué quiere? ¿Quiere que bailemos?* (C. M. Gaite). ‘Что Вы хотите? Вы хотите, чтобы мы потанцевали?’ В данном примере адресант метасообщения (Тали) уточняет кинесическое поведение своего партнера по общению (Маноло).

Как было отмечено выше, в качестве достаточно распространенных объектов метаречи выступают наряду с кинесическими также фонационные средства. Ср.: – *¿De qué te ríes?* ‘С чего ты смеешься?’ – *De cómo se están hoy enredando las cosas. Ahora te lo cuento* (C. M. Gaite) ‘С того, что сегодня все так запуталось. Сейчас я тебе обо всем расскажу’. В приведенном примере смех партнера по коммуникации выступает в качестве объекта метасообщения.

Таким образом, при построении метасообщений в функции уточнения невербальные средства выступают либо в роли метасообщения, либо в роли

объекта метаречи. При построении невербальных метасообщений наиболее частотным является использование кинесических средств. В свою очередь среди невербальных средств, обуславливающих появление уточняющих их речевых метакоммуникативных действий, наряду с кинесическими широко используются также фонационные средства.

А. А. Шарейко

ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СЛАВЯНСКОГО ФИТОМОРФНОГО КОДА ПО ИТОГАМ ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ЭКСПЕРИМЕНТА

Данные трех родственных языков – белорусского, польского и русского – показывают, что фитоморфизмы характеризуются существенным метафорическим единообразием, значительной долей пересечения образов. Это свидетельствует не только об общности исторических корней рассматриваемых этнокультур, их взаимодействии, но и об общности психических законов восприятия действительности у разных народов, о тесной связи языка с действительностью. Фитоморфизм расширяет смысловую структуру слова, т.к. он, как и любая метафора в целом, основан на дополнительных представлениях и смысловых ассоциациях слова, входящих в эту структуру составным компонентом (И. И. Сукаленко).

Принято считать, что ассоциативный эксперимент является одним из эффективных способов исследования языкового сознания и его национально-культурной специфики, поскольку позволяет выявить, каковы те ментальные образы мира, которые присущи представителям того или иного этноса. В связи со сказанным, ценно то, что ассоциативный эксперимент является наиболее разработанной техникой психолингвистического анализа семантики, вскрывающего объективно существующие в психике носителя языка семантические связи слов, языковые стереотипы – все то, что помогает впоследствии обозначить как «специфические черты менталитета» (С. В. Архипова).

Проведение именно ассоциативного эксперимента позволяет зафиксировать подобию и различия в представлениях, что впоследствии содействует получению данных, возможности анализа и выводов о языковой картине мира определенного народа. Задачей проведенных нами ассоциативных экспериментов стало выявление у белорусов и поляков ассоциаций, связанных с названиями растений, так или иначе характеризующих человека, и последующее сравнение полученных результатов. Фактически же, проводя свое исследование с белорусами и поляками, мы нацеливались на три языка, учитывая билингвизм жителей Беларуси.

В экспериментах участвовали 200 русскоязычных белорусов, 200 белорусскоязычных белорусов и 200 поляков. В большинстве своем реципиентами были студенты-филологи, магистранты, а также преподаватели, программисты, математики, биологи, менеджеры, инженеры, экономисты,

юристы, журналисты, работники администрации, мерчендайзеры, врачи, переводчики, библиотекарь, химики, логисты, музыканты, бармен, фотографы, полировщик, флорист, реставратор, строитель, музыканты, уборщица, кассир, логисты, фермер, пенсионер, инспектор, ученики старших классов школ.

Опрашиваемым предоставляли Google-анкету, где каждому участнику предлагалось вписать название растения, которым можно было бы назвать человека с определенной признаковой характеристикой. Для этого был предложен список следующих атрибутивных характеристик человека: упрямый, красивый, глупый, сильный, высокий, некрасивый, нежный, невзрачный, молодой, старый, простофиля, привлекательный, мудрый, гордый. Выбор этих слов обусловлен частотностью их использования при характеристике человека (физическое состояние, возраст, ум, черты характера, внешность). Слова предполагают положительную оценку – красота, ум, сила, отрицательную – упрямство, невзрачность, рассеянность, глупость и нейтральную оценку – молодость, старость, рост человека (хотя при определенных обстоятельствах качества последней группы могут войти в любую из двух предыдущих групп). Затем была проведена статистическая, частотная, качественная и квалификационная оценка полученных ответов.

Несмотря на то, что требовалось вписать название растения (овощей, фруктов, деревьев, цветов и т.д.), у части реципиентов ассоциации появлялись не всегда, что тоже является определенным показателем: у этой группы людей по каким-то причинам данные атрибутивные характеристики не вызвали ассоциаций с растениями. Также хотелось бы обратить внимание на то, что некоторые опрашиваемые преимущественно в польской аудитории вписали названия животных, а не растений: возможно, это говорит о том, что зооморфный код для носителей языка является более активным, естественным и в их сознании доминирует над фитоморфным даже в условиях конкретной заданности психолингвистического эксперимента.

Результаты психолингвистического эксперимента показывают, что уместно говорить о понятии *ассоциативной универсалии* в лексическом ассоциировании носителей славянских языков. К таким универсалиям мы относим как общие направления фитоассоциирования, так и появление многих фитоморфических реакций (к примеру, *роза/ружа/róža* на стимул гордый, реакций *роза/ружа/róža* и *лилия/лілія/lilia* на стимул красивый, реакций *дуб/дуб/dąb* на стимулы сильный, мудрый, старый и др.).

Такие реакции составляют основу ассоциативной типологии растений в исследуемых языках.

Вместе с тем национальная специфика ассоциирования также обнаруживает себя: это проявляется в присущих лишь одной культуре направлениях ассоциирования и в появлении специфических реакций, к примеру: на стимул гордый большинство русскоязычной аудитории дало ответ *тыква*, белорусскоязычной – *лонух*, польскоязычной – *kapusta*. Также различные реакции мы видим на стимул нежный: *лилия* (в ответах на русском языке),

валошка (в ответах на белорусском языке), *róža* (в ответах на белорусском языке). Стимул некрасивый также ассоциируется по-разному в русском, белорусском и польском языках соответственно: *кактус*, *лопух*, *ziemniak* (картофель).

Если говорить о частоте встречаемости фитоморфизмов, то у наших соотечественников, говорящих на русском языке, на первом месте оказался *дуб* – 165 раз, затем следуют *роза* – 131, *сосна* – 55. В ответах белорусскоязычной аудитории лидирующее место у дуба – 129 раз, далее располагаются *роза* (83) и *береза* (51). У поляков первая тройка фитонимов оказалась следующей: *роза* – 181 раз, *дуб* – 146, *картофель* – 62.

У части реципиентов не возникло ассоциаций с названиями растений на предложенные стимулы. Некоторые, казалось бы, общепринятые фитоморфизмы (*пень*, *дубина* в значении «глупый») не встречаются в ответах вообще, зато появляются неожиданные *огурец*, *кабачок* и др. Это может объясняться, с одной стороны, некоторой искусственностью экспериментальных условий, в которые помещены участники, а с другой стороны, тем, что в реальных речевых ситуациях появление таких фитоморфизмов происходит наиболее естественно и автоматически. В этом смысле наши ожидания не оправдались.

Если, например, посмотреть на появление таких названий растений, как *чеснок*, *сосна*, *лилия*, *гладиолус*, *орхидея* на стимул гордый, то их сложно связать с представлением о гордости: во всяком случае в восточнославянских мифологиях таких параллелей не обнаружено. Очевидно, актуализация названий этих растений в связи со стимулом гордый носит характер индивидуальных ассоциативных представлений о растениях.

Каждый из нас имеет свою языковую картину мира и субъективное мироощущение, название какого растения в полной мере запечатлевает именно наше восприятие. Из этого следует, что для каждого отдельного представителя данного народа это восприятие будет отличным от его соотечественника, не говоря уже об ассоциациях иных народов, пусть даже расположенных по соседству, имеющих общую историю и схожий менталитет.

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ВОСТОКОВЕДЕНИЯ

А. К. Абдаль-Маджид

РОЛЬ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРЕПОДАВАНИИ АРАБСКОГО ЯЗЫКА

Продолжающаяся революция знаний продемонстрировала эффективность использования информационных и коммуникационных технологий в преподавании в целом и в преподавании арабского языка в частности. Информационные и коммуникационные технологии стали гостеприимным и величественным миром, поскольку они бросают вызов традиционной арабской школе и традиционному преподаванию арабского языка, стремясь достичь определенного уровня языковой отдачи. Информационно-коммуникационные технологии включают в себя широкий спектр инструментов, которые способствуют быстрой и гибкой передаче информации.

Образовательные информационные технологии – это не просто набор учебных материалов, которые учитель может использовать с целью оптимизации обучения. Это, скорее, образовательная система, которая состоит из группы материалов, которые дополняют друг друга и взаимодействуют в образовательной программе. Это система, которая объединяет несколько образовательных средств, дополняющих друг друга при презентации. Таким образом, образование представляет собой интегрированную и интерактивную образовательную систему в любой образовательной программе для реализации своих шагов и достижения целей. Данные технологии представляют собой инструменты и средства, которые используются в практических целях, человек применяет их в работе для реализации своих усилий и возможностей, а также для удовлетворения новых потребностей и требований, которые возникают в условиях современности.

1. Эти технологии представляют собой прикладной процесс, который касается устройств и инструментов.

2. Эти методы дополняют недостаток человеческих возможностей.

3. Это средство для научного и культурного развития.

4. Это способ удовлетворения потребностей общества.

Роль этих гносеологических методов в противодействии непосредственному давлению и проблемам может быть обобщена следующим образом:

1. Неуклонный рост населения, особенно в странах третьего мира, сопровождался высоким спросом на образование и увеличением числа студентов. Учебное заведение не могло предоставить необходимые здания, помещения и оборудование, поэтому методы обучения, основанные на возможностях социальных сетей, способствовали решению этой проблемы путем обучения в больших группах.

2. Была решена проблема острой нехватки учителей, особенно с высоким уровнем подготовки.

3. Монополия на образование была ликвидирована для детей одного класса или сословия. Оно стало открыто для людей, которые не могли по ряду причин поступить в учреждения образования, например, инвалиды, домохозяйки, специалисты с частичной занятостью, студенты, жители отдаленных районов и сельских районов.

4. Методы обучения предоставляют важные базовые услуги с целью улучшения преподавания, а также программ профессиональной подготовки других специалистов.

5. Роли преподавателя и студента изменились благодаря применению системного подхода к методам обучения. Студент стал центром образовательного процесса. Роль преподавателя больше не ограничивается передачей информации и воспитанием, учебный процесс стал активным для преподавателя и студента.

6. Информационные технологии предоставили множество альтернатив и методов обучения, таких как программируемое образование и учебные компьютеры для обучения, что дало учащемуся возможность самообразования.

7. Информационные технологии обучения обеспечили хороший потенциал для разработки учебных программ, книг и методов обучения.

8. Образовательные технологии сыграли особую роль в понимании последствий революции знаний.

9. Информационные технологии обучения обеспечивали мини-формами и емкостями для хранения информации.

Нет сомнений в том, что информационно-коммуникационная революция, взрыв знаний, скорость передачи знаний и расширение их круга совпали с демографическим взрывом, которого мир никогда не видел прежде, представляя собой серьезную проблему для педагогов. Также неизбежно внедрение этих современных технологических средств в целях воспитания новых поколений.

Современные электронные технологии стали неотъемлемой частью современных стратегий обучения, а также обязательным компонентом комплексной современной образовательной системы, новой работы, нового мышления и решения образовательных проблем. Они способствуют построению концепций и устранению индивидуальных различий, повышают стимул к обучению, увеличивают объем производства и объем работы.

Преподавание арабского языка, особенно на современном этапе, нуждается в значительном изменении стиля и сохранении метода демпинга, который сопровождал нас с детства до университета.

О. М. Абдулхамид

СИНОНИМИЧЕСКИЕ РЯДЫ КАК СПОСОБ ВЫРАЖЕНИЯ ЭТИЧЕСКОЙ ОЦЕНКИ В АРАБСКОМ ЯЗЫКЕ

Синонимия как лексико-семантическое явление с древнейших времен была объектом интереса арабского языкознания, так как обилие синонимов в литературном языке (в противоположность диалектам, где синонимия

редка) расценивается как положительное явление, как одно из преимущественных качеств, ставящих арабский язык выше других языков. Арабские лексикологи и лексикографы, тщательно регистрировавшие арабскую лексику, составляли длиннейшие списки слов-синонимов с тождественными, как они утверждали, значениями и с гордостью приводили впечатляющие цифры из области арабской синонимии. Так, во многих лексикографических справочниках упоминается, что для слова أسد [асадун] ‘лев’ существует 350–500 синонимов, ماء [маун] ‘вода’ – 170, جمل [джамалун] ‘верблюд’ – 500, عسل [асалун] ‘мед’ – 80 и т.д.

Как отмечают арабские лингвисты, начиная со средних веков литературная речь бывает нередко перегружена синонимами. В разных жанрах арабской письменной речи особую роль играет сдвоение слов-синонимов. По мнению древних филологов, «один из синонимов может оказаться яснее другого и быть объяснением другого, непонятного». В то же время отмечается, что в поэзии два разных имени в одном значении ставятся рядом для усиления и подтверждения.

Современная арабская проза разных жанров (кроме, может быть, чисто информационных материалов), не говоря уже о поэзии, широко унаследовала сдвоенное употребление синонимов. Например: تطوير الانتاج وتنميته [татуир альинтадж уа танмиййатуху] ‘развитие производства’ (буквально: развитие производства и его развитие), إستغلال وإستثمار الآخرين [истиглаал уа истисмаар альахариин] ‘эксплуатация других’ (буквально: эксплуатация и эксплуатация других) и т.д. Очевидно, синонимы в подобных случаях используются в стилистических целях для обеспечения ритма речи, что особенно характерно для отработанных стилей высокой публицистики, художественной прозы и поэзии, чтобы обеспечить более выраженную выразительность текста.

В большей своей части синонимы арабского литературного языка включают названия, обозначающие качества или признаки того или иного предмета или явления, названия вещей по происхождению, их переносные и метафорические наименования. Этическая оценка дидактична, так как устанавливает правила. Основой этической оценки являются сложившиеся в обществе представления о добре и зле, о долге и лени, о чести и бесчестье и т.п., в которых находят выражение требования к личности со стороны общества, а также нравственные убеждения, чувства и привычки, образующие в совокупности нравственное сознание личности, соответственно, также может выражаться синонимическими рядами.

В культурной арабской традиции этическая оценка передается оппозицией категорий حسن [хасанун] ‘хороший’ или قبيح [кабихиу] ‘скверный’, которая имеет отдельный вариант حسن [хуснун] и قبح [кубхун] (буквально «хорошесть» и «скверность») и различается только употреблением. Так значение ‘хорошая работа’ может быть передано как согласованным определением عمل حسن (амалун хасан), так и несогласованным определением (идафой) حسن العمل (хусну ламали).

Арабские лексические единицы, которые образуют синонимические ряды для выражения этической оценки, могут дополнительно применяются для описания соответствия или несоответствия какой-либо вещи природе, целям, интересам человека (относительная оценка), а также для обозначения совершенства и ущербности вещей (оценка их самих по себе). Примером первого может служить общеизвестная квалификация сладкого как хорошего в силу его соответствия природе воспринимающего вкус человека, а горького как плохого. Высказывание квалифицируется как «хорошее», если оно является истинным, т.е. совершенным, обладая всей полнотой качеств, которыми положено обладать высказыванию.

Этическая оценка в арабском языке может выражаться в бинарной оппозиции понятий *похвальности* حمد [хамдун] или *порицаемости* ذم [заммун] поступков, которая соотносится с абсолютной трактовкой понятий «хорошее» и «скверное», являясь таким образом синонимическими единицами.

Как показывают данные арабского словаря Альмаани, словаря синонимов и антонимов, понятия хасанун и кабихун имеют синонимические ряды, которые представлены 10 и 13 единицами соответственно. При этом 10 от общего количества лексических единиц в составе вышеназванных синонимических рядов выражают этическую оценку, например: صبيح [сабихун] ‘красивый, прелестный’ или لميم [дамимун] ‘некрасивый’.

Вместе с тем члены синонимического ряда при передаче основного значения могут имеют ограничения по сочетаемости. Например, слово طيب [тайибун] ‘хороший, приятный, добрый’ употребляется как в отношении человека, так и его поступка رجل طيب [раджулун тайибун] ‘добрый человек’ عمل طيب [амалун тайибун] ‘хорошая, добрая работа’, в то время как синоним جيد [джейидун] ‘хороший, отличный’ – только в качестве оценки действия, например: علامة جيدة عمل جيد [амальун джайидун, аляматун джайидатун] ‘хорошая работа, отметка’. Член синонимического ряда «قبیح» [кбихун] ‘безобразный, мерзкий, скверный’ дает оценку только внешности человека, например: شخص قبيح [шахсун кабихун] некрасивый человек, а подлый поступок человека и его поведение по отношению к нормам этикета описывается через другой член синонимического ряда – حقير [хакырун] ‘презренный, подлый, жалкий’, например: شخص حقير [шахсун хакырун] ‘подлый человек’.

Таким образом, категория этической оценки в современном литературном арабском языке выражается через различные лексические единицы, среди которых многие выступают синонимами и не отличаются друг от друга семантикой, но могут иметь различия в сочетаемости.

ПРИЕМЫ МАНИПУЛИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИЕЙ НА ПРИМЕРЕ ТУРЕЦКОГО СЕРИАЛА «ЧУКУР»

Манипулирование или стремление скрыто воздействовать на адресата является неотъемлемой чертой человеческой коммуникации. Ознакомление со способами и приемами речевого воздействия представляется актуальным для изучающих иностранный язык, поскольку позволяет глубже овладеть особенностями коммуникации на данном языке. Целью нашей работы стало рассмотрение приемов манипулирования информацией на примере реплик героев первого и второго сезонов популярного турецкого сериала «Чукур». Данный криминальный сериал посвящен истории клана Кочовалы, контролирующего контрабанду оружия в одном из районов Стамбула. Жизнь членов клана подразумевает постоянное «хождение по острию ножа» и способность воздействовать на адресата, умение убедить его, а в некоторых случаях и навязать свою позицию являются залогом выживания.

Анализ сериала позволил выявить 3 основных приема манипулирования, которыми пользуются герои: *умолчание*, *селекцию* и *искажение*.

Умолчание информации проявляется в неполном ее предоставлении, частичном освещении событий. В 15-й серии первого сезона Селим Кочовалы (брат главы клана) убивает своего помощника и друга, а потом возвращается в его квартиру в поисках улики. В квартире Селим натывается на брата убитого и происходит следующий обмен репликами:

Cemil: Kimsin sen?	Джемиль: Ты кто?
Selim: Asıl sen kimsin? Ne işin var burada?	Селим: Это ты, кто такой? Что ты здесь делаешь?
Cemil: Burası benim abimin evi.	Джемиль: Это дом моего старшего брата.
Selim: Kardeşi misin sen?	Селим: Ты его младший брат?
Cemil: Sen abimi tanıyor musun? Tanıyor muydun?	Джемиль: Ты знаком с моим старшим братом? Ты был знаком с ним?
Selim: Arkadaşımdı.	Селим: Он был моим другом.
Selim (<i>убирая пистолет</i>): Kusura bakma... Ben böyle ses çıkınca ne olur ne olmaz diye... (<i>протягивает руку</i>) Selim.	Селим (<i>убирая пистолет</i>): Не пойми неправильно... Когда я услышал, то на всякий случай... (<i>протягивает руку</i>). Селим.

Из диалога заметно, что Селим не только умалчивает причину своего присутствия в квартире, но и недоговаривает о своей роли в жизни убитого. Помимо этого, в начале беседы Селим использует переспросы как способ «перехватить» инициативу в ходе беседы и таким образом выиграть время.

Селекция информации подразумевает включение в речь героев отсылки к словам более авторитетных персонажей, обращение к свиде-

тельствам участников событий. Айше, жена Селима Кочовалы, пытается склонить свою невестку Недрет защитить ее в семейном конфликте. Происходит следующий диалог:

Nedret: Sen ne yaparsan yap, Selim hayatta kabul etmez. Selim kabul etse, baba kabul etmez, Ayşe. Sen bunu daha iyi biliyorsun.

Ayşe: Yiğidi öldür hakkını yeme, Nedret. Sena bu eve gelmeden önce, ikimizde böyle bir şey geçebilir miydi? Geçemezdi... Korkardık. Yalan mı?

Ayşe: Korktuğum ne varsa her şey yaptı kız. Sultan'ın yüzüne tükürdü.

Nedret: O Sena, sen ...

Ayşe: Ben de Ayşe'yim.

Nedret: Sen Ayşe değilsin, gelinsin.

Недрет: Делай, что хочешь, но Селим никогда не согласится. Даже если бы Селим согласился, отец никогда не согласится, Айше. Ты это лучше знаешь.

Айше: Отдавай должное противнику, Недрет. Пока Сена не пришла в этот дом, могло ли что-то подобное происходить с нами? Не могло... Мы боялись. Или я обманываю?

Айше: Все, чего я боялась, сделала эта девочка. Плюнула в лицо Султан.

Недрет: Она Сена, а ты...

Айше: А я Айше.

Недрет: Ты не Айше, ты невестка.

В разговоре Айше стремится усилить негативный эффект, используя для этого риторические вопросы: *böyle bir şey geçebilir miydi?* 'могло ли происходить что-то подобное?', *yalan mı?* 'или я обманываю?', поговорку *yiğidi öldür hakkını yeme* 'отдавай должное противнику' и метафору *Sultan'ın yüzüne tükürdü* 'плюнула в лицо Султан'. Однако попытка остается безрезультатной, поскольку Недрет обесценивает сказанное и указывает Айше на ее положение в семейной «иерархии»: *sen Ayşe değilsin, gelinsin* 'ты не Айше, ты невестка'.

И с к а ж е н и е информации в сериале может проявляться в формате речевой игры с элементами иронии. Так, в 20-й серии первого сезона Йамач (главный герой и глава клана) окружает дом своего лжедруга Байкала. У них происходит следующий диалог:

Yamaç: Abim!

Baykal: Yamaç'ım, canım benim, nasılsın?

Yamaç: İyiyim, canım abim, sen nasılsın?

Baykal: Ben de iyiyim, gelsene, bir kahve içelim. Aaa... Galiba giremiyorsun...

Yamaç: Şimdi tıklımayalım oraya... Açık hava iyi... Böyle iyi...

Baykal: Sen yeni öğrendin ya, aferin sana, aferin..

Йамач: Брат!

Байкал: Йамач, дорогой мой, как твои дела?

Йамач: У меня все хорошо, дорогой братец, как твои дела?

Байкал: У меня тоже все хорошо, заходи, кофе выпьем. А-а-а... Ты, наверное, не можешь войти...

Йамач: Давай сейчас там не будем толпиться. На свежем воздухе замечательно. Мне и так хорошо.

Байкал: А ты только узнал, молодец, молодец...

Таким образом, обмениваясь клишированными фразами, характерными для повседневного общения, и проявляя утрированную любезность, герои на самом деле угрожают друг другу расправой.

При искаженном представлении события частым является использование образных средств языка. Например, во 2-й серии первого сезона Селим Кочовалы, пытаясь снять с себя вину за провал «операции», использует преуменьшение (*İki tane tüpün patladı, bu mı yani?* ‘У тебя взорвались две пробирки, и это все что ли?’), где *tüp* ‘пробирка’ обозначает лабораторию по изготовлению наркотиков) и повторы (*bedel ödeyeceksiniz, bedel edeyeceksiniz, dedin. Al sana bedel* ‘ты же сам говорил: «вы заплатите, вы заплатите», теперь принимай плату’).

Таким образом, нами были рассмотрены 3 базовых приема манипулирования информацией, которые используются в сериале «Чукур». При этом эффективность манипулятивного воздействия в данном сериале достигается не только с помощью различных речевых приемов, но и за счет изменения интонации (выше-ниже) и тембра голоса (командный, императивный, вкрадчивый, доверительный). Эффективными также представляются визуальные способы, включающие в себя повышенную жестикуляцию, активную мимику, эмоциональные жесты, изменение положения тела и другие.

Д. А. Евменова

К ВОПРОСУ ОБ ОСОБЕННОСТЯХ ЗНАЧЕНИЙ ЦВЕТОНАИМЕНОВАНИЙ В ПРОЗЕ ЦАНЬ СЮЭ (на примере рассказа «Буйвол»)

Произведения Цань Сюэ строятся на том, что лирическая героиня рассказывает о себе и своих переживаниях. На первый план во многих рассказах писательницы выходит мотив отчуждения, ее герои разговаривают друг с другом, но не понимают, что их не слышат, что они, по сути, говорят сами с собой. Мир прозы Цань Сюэ не имеет границ и форм, он неустойчив и призрачен.

Рассказ «Буйвол» повествует нам о жизни супругов, каждый из которых озабочен своими проблемами. С самого начала рассказала писательница погружает читателя в мрачную и пугающую атмосферу. Это происходит за счет умелого использования писательницей различных цветов, преимущественно темных и холодных оттенков, а также своеобразной игры света и тени, причем свет присутствует в повествовании в довольно малом количестве. В данном небольшом рассказе Цань Сюэ широко использует набор совершенно разных участков цвета: это сизый, зеленый, серый, алый и даже такой цвет, как цвет куркумы, а также цвета черной, белой и фиолетовой гаммы. Именно фиолетовый цвет является преобладающим в данном рассказе. Его применение придает повествованию оттенок таинственности, поскольку героиня чувствует присутствие быка (буйвола), но напрямую не

видит его образ, а также оттенок завуалированности, т.к. буйвол, возможно, выступает своеобразным символом ее скрытых желаний, в которых, скорее всего, она сама себе не отдает отчета. Белый цвет в рассказе выступает предвестником смерти матери героини, которая проглотила разом все таблетки снотворного, которое пил ее муж, и не проснулась. С помощью цветов черного и желтого хроматического ряда описывается неопрятная внешность постаревшего мужа главной героини, тем самым придается оттенок безгливости по отношению к нему.

Выделенные нами цветонаименования, в рамках практического анализа исследуемого рассказа, можно разделить в соответствии с хроматической гаммой «пяти цветов»: желтый (黃 huáng), сине-зеленый (青 qīng), красный (紅 hóng), белый (白 bái) и черный (黑 hēi). Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что в рассказе «Буйвол» подавляющее большинство составляют цветообозначения, относящиеся к родовому красному хроматическому ряду, наиболее представленные фиолетовым цветом и его оттенками. В то же время наименее употребляемы в данном рассказе цветонаименования, которые составляют хроматическую гамму родового желтого цвета. Что же касается сине-зеленого, белого и черного цветового ряда, то по частотности употребления они составляют одинаковое количество.

Л. С. Ефремова

КИТАЙСКИЕ ИЕРОГЛИФЫ В КОРЕЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Исторически китайский язык оказывал колоссальное влияние на становление и развитие корейского языка. Китаизмы, или «ханчао» – один из трех главных источников, из которых формировался лексикон корейского языка. По подсчетам специалистов, ханчао составляют от 60 % лексического запаса языка.

Вплоть до XX века корейский язык записывался с помощью иероглифов, хотя еще в середине XV века под руководством одного из самых известных правителей Кореи – короля Седжона Великого – был создан новый алфавит хангыль (한글), обучиться которому не составляло труда. Несмотря на логичность и простоту, до начала XX века хангыль в литературе практически не использовался, а вместо него процветала основанная на китайских иероглифах письменность ханча, или ханмун (한자, 한문). Морфемы, несущие грамматическое значение, записывались на хангыле.

После получения независимости от Японии в 1945 году Корея стала использовать хангыль в качестве официальной письменности. В результате смешанная система сдала позиции. Отличительной особенностью современной корейской письменности является то, что буквы объединяются в блоки, примерно соответствующие слогам.

Ханча (ханмун) – это китайские иероглифы в письменности корейского языка. Сейчас они используются только для записи слов китайского происхождения. «Ханча» состоит из двух иероглифов – 漢 «хан», означающий ‘Китай, Корея’, и 字 «ча», который можно перевести как ‘буква, иероглиф’. В синонимичном слове «ханмун» второй иероглиф 文 «мун» обозначает ‘письменность’.

В Южной Корее ханча используются редко, как правило, лишь в научной литературе и газетах. Обычно их приводят в скобках после записи слова хангылем там, где может возникнуть неоднозначность. Ханча также можно встретить на вывесках уличных заведений и указателях. В Северной Корее они практически вышли из употребления.

Предполагается, что современные кореец или кореянка разбираются в основных ханча и их значениях. Корейские имена также традиционно состояются именно из ханча. Если взять самую распространенную корейскую фамилию Ким 김 (金 ‘золото’), а также два ханча для имени (обычно оно состоит из двух иероглифов): 泰 «тхэ», ‘сильный’, и 亨 «хён», ‘успешный’, – то получится имя известного южнокорейского исполнителя 김태형 (金泰亨). Несмотря на крепкие традиции, с конца прошлого века некоторые родители дают детям имена, состоящие из корейских слов: Ханыль (하늘 ‘небо’), Арым (아름 ‘красота’), Киппым (기쁨 ‘радость’) и т.д. В официальных документах имена записываются как на хангыле, так и иероглифами (если это возможно).

Зная всего несколько ханча, мы уже можем (условно) догадаться о значении корейских слов. 로마자 «ромача»¹ – это ‘латинский алфавит’, 문학 (文學 «мунхак») – ‘литература’ (學 ‘наука’), а 한강 (漢江 «ханкан») – река Хан (江 ‘река’). У каждого ханча есть специальное корейское название, которое состоит из сочетания значения иероглифа на корейском и его чтения. Если у китайского слова нет корейского эквивалента, чтение в названии дублируется с некоторыми изменениями. Так, например, 大 («тэ») означает ‘большой’ и называется 큰 대 («кхынтэ»), где 큰 – это также ‘большой’ от корейского глагола 크다 («кхыда») ‘быть большим’. В свою очередь иероглиф 北 («пук») ‘север’ в словаре ханча подписан как 북녘 북 («пукнёпук»), из чего можно заключить, что исконно корейского слова «север» не существует. Также будет несложно предположить, как на корейском сказать «Северная Корея», при условии, что мы знаем иероглиф 韓 «хан» ‘Корея’, – 北韓 «пукхан» (북한).

Что интересно, и 漢 из слова 漢字, и 韓 из 北韓 читаются одинаково и означают примерно одно и то же, но используются в разных контекстах. Ханча 漢 в значении ‘Корея’ встречается в словах, которые имеют отношение к уже упомянутой нами сеульской реке Хан, к примеру, 漢城 «хансон»

¹ Для удобства ханча и слова на хангыле транскрибируются без учета ассимиляций.

(‘крепость на берегу реки Хан’ – старое название Сеула), а 韓 используется в словах, которые относятся к самой Корее, скажем, 韓國語 «ханкуко» (‘корейский язык’) или 韓國人 «ханкукин» (‘кореец’).

Необходимо упомянуть еще одну особенность, связанную с глаголами китайского происхождения. Они образуются от китайских существительных путем добавления морфемы 하다 «хада» (‘делать’), которая является исконно корейской. Например, иероглифы 工夫 «конпу» (‘учеба’) и 하다 вместе составят глагол 공부하다 ‘учиться’. Когда к такому глаголу необходимо подставить, скажем, отрицательную частицу 안 «ан», он разрывается на «именную» и «глагольную» части, и 안 будет ставиться непосредственно перед 하다, а «именная» может стать дополнением (в корейском языке дополнение обозначается окончанием 을 «ыль» или 를 «рыль»¹). В таком случае «не учиться» по-корейски будет 공부 안 하다 либо 공부를 안 하다, «конпу(рыль) ан хада».

Ханча практически вышли из употребления, однако до сих пор они играют значительную роль в некоторых сферах жизни корейцев. Кроме того, как уже было указано, более 60 % современной лексики происходит из китайского языка. Таким образом, зная совсем небольшое количество ханча или только их чтение и значение, можно с большой вероятностью предполагать дефиниции незнакомых слов и запоминать правописание уже известных. Нам кажется очевидным, что студентам лингвистического учреждения высшего образования необходимо изучать базовый набор ханча, даже если корейский является для них вторым иностранным языком. Разумеется, в течение учебного года мы стараемся знакомить студентов с набором основных наиболее простых ханча, что вносит новизну в учебный процесс и всегда находит отклик у изучающих корейский язык как на втором-третьем, так и на более поздних курсах.

С. А. Лашукевич

ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ПО ПИСЬМЕННОМУ ПЕРЕВОДУ

Самостоятельная работа в рамках образовательного процесса в учреждении высшего образования решает следующие задачи:

- закрепление и расширение знаний, умений, полученных студентами во время аудиторных и внеаудиторных занятий, превращение их в стереотипы умственной и физической деятельности;
- приобретение дополнительных знаний и навыков по дисциплинам учебного плана;

¹ Буква ㄹ в начале и между гласными читается как *р*, а в конце слова или перед согласным как мягкий *л*.

- формирование и развитие знаний и навыков, связанных с научно-исследовательской деятельностью;
- развитие ориентации и установки на качественное освоение образовательной программы;
- развитие навыков самоорганизации;
- формирование самостоятельности мышления, способности к саморазвитию, самосовершенствованию и самореализации;
- выработка навыков эффективной самостоятельной профессиональной теоретической, практической и учебно-исследовательской деятельности.

Специфическими принципами организации самостоятельной работы в рамках современного образовательного процесса являются:

- принцип интерактивности обучения (обеспечение интерактивного диалога и обратной связи, которая позволяет осуществлять контроль и коррекцию действий студента);
- принцип развития интеллектуального потенциала студента (формирование алгоритмического, наглядно-образного, теоретического стилей мышления, умений принимать оптимальные или вариативные решения в сложной ситуации, умений обрабатывать информацию);
- принцип обеспечения целостности и непрерывности дидактического цикла обучения (предоставление возможности выполнения всех звеньев дидактического цикла в пределах темы, раздела, модуля).

В лингвистическом учреждении высшего образования самостоятельная работа студентов является одной из важнейших составляющих образовательного процесса и может протекать как в аудитории, так и вне ее; как в контакте с преподавателем, так и в его отсутствие. Во всех этих случаях четко прослеживается тесное взаимодействие участников образовательного процесса: студент получает задания и методические указания о способах организации самостоятельной деятельности, а преподаватель выполняет функцию управления путем постановки определенной задачи на каждом конкретном этапе обучения, а также через контроль и коррекцию ошибочных действий. При этом подразумевается, что организует учебный процесс и руководит им преподаватель, даже если его присутствие при этом не предполагается.

При организации самостоятельной работы преподаватель должен учитывать основные характеристики этого вида учебной деятельности и информировать студентов о целях самостоятельной работы, ее различных видах, формах контроля и самоконтроля, сроках выполнения заданий. Важную роль в организации самоконтроля учебной деятельности играет использование автоматизированных обучающих и контролирующих систем.

Самостоятельная работа студентов переводческого факультета Минского государственного лингвистического университета предполагает формирование компетенций в соответствии со специализацией. При этом студентам предоставляется достаточно широкая степень автономии. В этой связи целесообразными представляются задания на перевод текста с помощью платформы SmartCat и задания на составление глоссария текста.

SmartCAT объединяет возможность работы с централизованными базами памяти переводов и глоссариями и новейшие инструменты для эффективного постредактирования машинного перевода, автоматизированного контроля качества и интеграции с внешними системами при помощи API. Кроме того, платформа использует словари ABBYY Lingvo и технологию распознавания сканированных документов. При этом SmartCAT не требует установки: можно работать с любого компьютера, подключенного к интернету – в «облаке».

Платформа SmartCAT относится к категории онлайн-систем накопительного перевода Translation Memory (TM). Технология TM работает по принципу накопления результатов перевода: в процессе перевода в базе TM сохраняются исходный текст и его перевод. Для облегчения обработки информации и сравнения различных документов система Translation Memory разбивает весь текст на отдельные кусочки, которые называются сегментами. Такими сегментами чаще всего являются предложения, но могут быть приняты и другие правила сегментации. При загрузке нового текста система TM осуществляет сегментирование и сравнивает сегменты исходного текста с уже имеющимися в подключенной базе переводов. Если системе удастся найти полностью или частично совпадающий сегмент, то его перевод отображается с указанием совпадения в процентах. Сегменты, которые отличаются от сохраненного текста, выделяются подсветкой. Таким образом, переводчику остается только перевести новые сегменты и отредактировать частично совпадающие.

При обучении студентов в учреждении высшего образования целесообразным является использование онлайн-версий TM-программ, так как такой подход обладает рядом преимуществ:

- онлайн TM бесплатны, что упрощает их ввод в образовательный процесс;
- онлайн TM можно использовать на различных устройствах (десктопы, ноутбуки, планшеты) и операционных системах (Windows, Linux, Mac OS);
- онлайн TM можно использовать везде, где есть доступ в Интернет, нет необходимости заранее устанавливать программу на определенное количество компьютеров.

Платформа SmartCAT, в свою очередь, является бесплатной онлайн-площадкой для перевода с полностью русифицированным интерфейсом, понятным набором базовых функций перевода и предоставляет пользователям возможность скачивать результаты своей работы.

Студенты-переводчики получают в работу определенный набор сегментов для перевода, делают перевод и подтверждают свои сегменты. Кроме этого, студенты-переводчики выполняют задание по составлению и пополнению глоссария по заданной тематике. Студенты-редакторы, помимо собственной части перевода, выполняют редактуру подтвержденных сегментов студентов-переводчиков, а также проверяют слова и словосочетания, добавленные в глоссарий. При возникновении сложностей студенты имеют возможность общения через внутренний чат платформы SmartCAT.

При проверке перевода подсчитывается количество ошибок каждого типа и рассчитывается индекс качества перевода (TQI) по следующей формуле:

$TQI = (E1 \cdot 6 + E2 \cdot 2 + E3 \cdot 1) / W \cdot 1000$, где E1 – количество грубых ошибок (искажение смысла оригинала), E2 – количество средних ошибок (неверный перевод термина), E3 – количество незначительных ошибок (опечатки), W – объем оригинального текста в словоупотреблениях. Необходимо отметить высокий потенциал применения этого подхода и данной платформы в организации самостоятельной работы студентов со значительной степенью автономии.

Н. В. Михалькова

ВАРИАТИВНОСТЬ КОМПОНЕНТОВ ИЕРОГЛИФИЧЕСКИХ ЗНАКОВ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА

Вариативность, являясь неотъемлемым свойством объектов окружающей человека действительности и мышления, находит свое отражение в языковых системах с помощью совокупности грамматических, фонетических, синтаксических, лексических и других модификаций, обусловленных рядом как лингвистических, так и экстралингвистических факторов. Вариативность языкового знака наиболее широко представлена в области значения, реже морфологической и грамматической формы.

В китайском языке вариативность проникает даже в письменную (графическую) форму знака (например, имеют место слова, которые в путунхуа записываются двумя иероглифами 不要, а в диалекте у объединены в один 覯, при этом внешняя форма обеих частей сохранена), что может быть объяснено вариативностью самого мышления и возможностью языка отразить разные смыслы с помощью вариантных компонентов иероглифа. Путем изменения формы знака носители китайского языка могут варьировать как морфологические и грамматические, так и лексические значения единиц.

Прототипические изменения иероглифов не затрагивают в большинстве случаев ключевые компоненты – радикалы, например, знаки 攢 и 扔 – «бросать, выбрасывать», и 汰, 洗 «мыть» содержат одну и ту же ключевую графему, так как (по аналогии со значением слова и его компонентами) она представляет собой средство выражения категориального признака, который является, как правило, обязательным компонентом значения – основой и первым этапом процесса человеческого мышления, что наиболее часто находит отражение в модифицируемых знаках. Данная группа иероглифов имеет только общие ключи, например, 爍 – 炸 – «жарить в масле», различия касаются других компонентов знака. В китайской кухне существует большое количество способов приготовления блюд, что легло в основу создания множества иероглифов, отражающих эти разные процессы. В приведенном

примере у обоих иероглифов пары совпадает только ключ 火 – «огонь», что логически передает основной компонент значения знаков. В иероглифах 揜 – 按 «нажимать» или 擲 – 扔 «выкинуть, выбросить, бросить» ключом пары иероглифов является 扌 (вариант написания 手) – «кисть руки». Этот ключ обычно используется для действий, выполняемых рукой, что отражено в значениях данных знаков. А также 斫 – 砍 «резать, рубить», при этом слова «рубить» в иероглифе ключ не 刀 – «нож», 石 – «камень». Это можно объяснить тем, что раньше рубящая часть топора высекалась из камня.

Ключ 氵 – «вода» при написании иероглифов разных диалектов также может совпадать, например, 汰 – 洗 «мыть»; 漚 – 溢出 «выливаться во время кипения» (о жидкости); 滲 – 滴 «капать» (о жидкости). Ключ 氵 – «вода» – является одним из древнейших ключей и используется в словах, связанных с водой, как, например, в этих трех парах иероглифов.

При описании циклических систем и определенных временных точек, отрезков, несмотря на разные варианты иероглифов, постоянным остается ключ 日 – «солнце», например, 晏 – 晚 «поздний, поздно». В данной паре иероглифов общим ключом является графема – одна из самых древних графем, которая используется во многих словах, связанных с датами, обозначением времени суток и т.д.

В то же время имеют место иероглифы с разными ключами (31,81 %), например, 園 и 藏 «прятать», где радикал изменен. В иероглифе диалекта ключом является графема 口 – «ограда, окружать», а в аналогичном иероглифе путунхуа ключ – графема «艹» – «травя». Для разных носителей китайского языка слово «прятать, прятаться» имеет разное значение, например, для носителей диалекта «прятать, прятаться» значит «поместить себя или какую-то вещь в закрытое пространство, заграждение», а для носителей путунхуа – «скрыться или скрыть что-то в траве».

В паре иероглифических знаков 焔 – 擠 «тесно, многолюдно» в первом иероглифе ключ – 火 «огонь», во втором – 扌 «кисть руки», что может свидетельствовать о том, что для одних носителей языка понятие «тесно» вызывает ассоциации с духотой, которая обычно есть в местах массового скопления людей, другие, возможно, связывают это понятие с невольными постоянными прикосновениями руками к окружающим людям и предметам из-за тесноты или проталкиванием себя руками сквозь толпу.

Модификации характерны как для иероглифов, описывающих предметные имена и признаки, так и для знаков – обозначений различных процессов, например, 揠 – 强赛给 «всучить, навязать». Для носителей китайского языка одно и то же понятие может выражаться разным количеством конститuentов. В иероглифе диалекта у ключ – 扌 «кисть руки», то есть данный иероглиф передает значение по способу действия – передача чего-либо другому

человеку осуществляется руками. В путунхуа полное значение данного действия передается с помощью трех знаков, означающих «мериться силой» + «давать» = «всучить, навязать».

Следует отметить, что модификации свойственны также другим классам слов, например, местоимениям третьего лица единственного и множественного числа 渠 – 他, 他们 «он, они». В диалектной форме местоимение «он, они» обозначаются иероглифом 渠, ключом в котором является графема 木 – «дерево». В путунхуа ключом в местоимениях «он», «они» является 亻 – «человек», что говорит о прямой связи значения этой группы лексических единиц «вместо имени», т.е. вместо человека неопределенного.

Одной из характерных групп вариантных иероглифов в китайском языке является подсистема, в которой иероглифы практически полностью отличаются, не сохраняя при этом одинаковых фрагментов, например, 勸 – 勿要 «запрещено», 勸 – 勿曾 «никогда, ни разу». Иероглиф 勸 состоит из двух частей 曾 и 勿. 曾 обозначает «уже некогда, как-то раз», частица 勿 является отрицательной, суммарное значение «никогда прежде, ни разу». Анализ подобных примеров позволяет заключить, что имеет место графема, которой свойственно повторяться в парадигматическом ряду и выполнять функцию морфологического компонента.

В паре 𦰩 – 竹片 «бамбук, порубленный на щепки» иероглиф 𦰩 графически является зеркальным отражением иероглифа 片. Их значения близки и обозначают щепки – мелкие рубленные частички, только в диалектном варианте это конкретно бамбуковые щепки, а в путунхуа для передачи значения следует добавлять слово-определитель, так как 片 может означать любые щепки или полоски, произошло расширение значения. Следует также отметить, что оба иероглифа (𦰩 и 片) могут выступать в качестве счетных слов – классификаторов.

В иероглифах 漉 – 渣滓、泡 – 点 «пролить/вылить немного жидкости, сцедить», несмотря на наличие общего ключа 氵 – «вода», аналогичные иероглифы путунхуа без дополнительных уточняющих слов и пояснений не в полной мере передают значение слова 漉. Данное слово подразумевает под собой не просто «пролить» или «сцедить» воду, а степень действия «чуть-чуть, немного», которая не отражена в путунхуа 渣滓, 泡.

Таким образом, вариативность знаков китайского языка затрагивает не только лексическое значение единиц, но и их графическую форму. При этом может как сохраняться семантика, так и происходить сужение или расширение значения. Названные процессы изменения семантики слов отражаются в форме знака путем изменения количества компонентного состава или замены конститuentов. Описанная вариативность в наибольшей степени характерна для диалектных форм.

Это позволяет говорить о включении разных смыслов, связанных с окружающими человека реалиями, в одни и те же понятия носителями одного языка. Данная особенность свойственна китайскому языку по причине наличия огромного числа народностей со своей культурой, с одной стороны, вкладывающих разные компоненты в значения слов. С другой стороны, большая территория и климатические особенности также оказывают большое влияние на жизнь людей, на их мышление, основанное прежде всего на явлениях, происходящих в их окружении.

В то же время наличие совпадающих ключей является подтверждением общности базового восприятия одних и тех же понятий у носителей китайского языка.

А. Ю. Москалёва

К ВОПРОСУ О ЧЛЕНАХ ПРЕДЛОЖЕНИЯ В КИТАЙСКОМ ЯЗЫКЕ

В лингвистике принято считать, что предложением является единица языка, которая характеризуется грамматически организованным соединением языковых знаков, а также смысловой и интонационной законченностью. В рамках комбинаторной семантики предложением считается акциональная последовательность комбинаторных вариантов знаков. Предложение состоит из определенных структурных компонентов – членов предложения. Члены предложения в комбинаторной семантике определяются как «роли частей языка в предложении», однако в синтаксисе китайского языка существуют различные точки зрения по данному вопросу.

Еще в XIX веке в сочинении «*马氏文通*» Ма ши вэнь тун китайский лингвист Ма Цзяньчжун выделял следующие члены предложения: 起词 подлежащее, 语词 глагольное сказуемое, 止词 прямое дополнение, 表词 качественное сказуемое, 加词 приложение, 转词 предложное дополнение, 司词 управляемое слово.

Существует также точка зрения о том, что неприемлемо в отношении синтаксического строя китайского языка употреблять термин *член предложения* в связи с чем Е. И. Шутовой было предложено ввести термин *структурно-функциональная позиция* или *структурное место предложения*.

Несмотря на различия во взглядах на структурные компоненты, все же существует общепринятое толкование этого синтаксического явления. Согласно традиционной концепции члены предложения делятся на главные и второстепенные. Главными членами предложения в комбинаторной семантике считаются подлежащее, сказуемое и прямое дополнение. Это обусловлено тем, что с точки зрения семантики именно они при прямой предикации отображаются в субъект, акцию и объект, без которых невозможно событие, а с точки зрения синтаксиса они включают в свои группы второстепенные члены предложения: подлежащее и прямое дополнение – определения, сказуемое – обстоятельства.

Согласно семантическому представлению о динамическом синтаксисе, представленному в работах профессора А. Н. Гордея, главные члены предложения появились в результате расщепления глоттогонического ядра, что повлекло за собой порождение из них второстепенных членов предложения. Порядок следования структурно-семантических компонентов предложения регулируется законом магистрали виртуальной цепи китайского синтаксиса, который устанавливает чередование тайгенов с ёгенами в роли главных членов предложения в их основных позициях.

М. И. Святощик

ПЕРЕВОД МНОГООБЪЕКТНОЙ СЕМАНТИКИ В ОДНООБЪЕКТНУЮ КАК СПОСОБ МИНИМИЗАЦИИ СЕМАНТИЧЕСКИХ ВЫЧИСЛЕНИЙ

Единственная известная мне роскошь –
это роскошь человеческого общения.

Антуан де Сент-Экзюпери

На сегодняшний день общение, обмен информацией, восприятие людьми друг друга – действительно роскошь. В суете различных жизненных ситуаций мы часто занимаемся своими делами, целями, забывая о простом – общении с друзьями, близкими. Коммуникация двух и более говорящих – это не что иное, как кодирование и декодирование информации. Говорящий, как правило, пытается донести свои мысли лаконичнее и яснее, экономя при этом время и энергию, чего не приемлет слушающий, который, в свою очередь, хочет слышать максимально развернутую информацию и совсем не учитывать при этом отрезок времени.

Минимизируя всевозможное количество слов при общении, говорящий производит свертку макропроцессов, семантических элементов, так мы и понимаем термин *минимизация* в комбинаторной семантике.

Предлагаем рассмотрение перевода многообъектной семантики в однообъектную в качестве одного из способов минимизации семантических вычислений. Семантика, как голова Медузы, всегда в центре языка, околдовывая тех, кто ее созерцает.

А. Н. Гордей разграничивает физические и информационные процессы, поскольку на предельно абстрактном семантическом уровне физический процесс рассматривался как воздействие одного индивида на другой посредством своей оболочки, а информационный – посредством своей среды¹.

А – группа активизации;
В – группа эксплуатации;
С – группа трансформации;
D – группа нормализации;

I a – *подгруппа* среда-оболочка,
b – *подгруппа* оболочка-ядро;
c – *подгруппа* ядро-оболочка;
d – *подгруппа* оболочка-среда.
II – ряд инициации;
III – ряд аккумуляции;
IV – ряд амплификации.

¹ Физические макропроцессы заштрихованы.

Семантические элементы (макропроцессы)

		I	II	III	IV
A	a	1 воспринимание притягивание 57	2 запоминание скапливание 58	3 осмысливание ужимание 59	4 понимание присоединение 60
	b	5 перенимание вбирание 61	6 заучивание накапливание 62	7 обдумывание центрирование 63	8 усваивание ассимилирование 64
	c	9 прочувствование перевбирание 65	10 созерцание концентрирование 66	11 переживание центрифугирование 67	12 изведывание диссимилирование 68
	d	13 отвергание выделение 69	14 изглаживание разуплотнение 70	15 переосмысливание отжимание 71	16 изживание отъединение 72
B	a	17 сообщение подведение 73	18 рекламирование наращивание 74	19 внушение прижимание 75	20 констатирование подсоединение 76
	b	21 объяснение введение 77	22 пропагандирование нагнетание 78	23 доказывание вжимание 79	24 удостоверивание соединение 80
	c	25 ниспослание проведение 81	26 вещание распространение 82	27 просветление выжимание 83	28 явление разъединение 84
	d	29 затемнение выведение 85	30 шифрование осаживание 86	31 дискредитирование оттеснение 87	32 дезавуирование отсоединение 88
C	a	33 информирование затрагивание 89	34 заинтересовывание обволакивание 90	35 уверение обжимание 91	36 предрасположение формование 92
	b	37 наставление вскрытие 93	38 обучение наполнение 94	39 убеждение сжимание 95	40 воспитание формирование 96
	c	41 пронимание пронизывание 97	42 преисполнение переполнение 98	43 преобразование разжимание 99	44 перевоплощение выхолащивание 100
	d	45 донимание пробивание 101	46 зомбирование вздымание 102	47 умопомрачение распускание 103	48 умалишение аннигилирование 104
D	a	49 воспоминание рекристаллизовывание 105	50 воссоздание реинтегрирование 106	51 возобновление регенерирование 107	52 воспроизведение реформование 108
	b	53 репродуцирование рекуперирование 109	54 рекультивирование реабилитирование 110	55 возрождение реактивирование 111	56 воскрешение реанимирование 112

Действительно, для передачи информации необходим материальный носитель, оказывающий на объект физическое воздействие, а по изменениям, происходящим в предметах после их физического взаимодействия, можно судить о характере самого взаимодействия. Например, в процессе обучения (информационного процесса) преподаватель или лектор использует голосовые связки, напрягая их, он увеличивает амплитуду звуковых волн (материального носителя) и может оглушить учеников, т.е. оказать на них физическое воздействие.

В физическом мире могут проходить всевозможные изменения и действия. Для того, чтобы передать все эти изменения и действия, В. В. Мартынов классифицирует глаголы («акции»). Он утверждал, что нет других акций, кроме внешнего движения («воздействует», «трогает» и т.д.), внутреннего движения («колеблется», «прорывается» и др.), создания, сохранения, уничтожения, противодействия. Все это многообразие описывается трехчленной структурой САО – субъект, акция, объект.

А если рассмотреть предложение «Дедушка идет» – сразу же возникает вопрос: а где же тут трехчленность? Она легко воспроизводится: «Дедушка (С) совмещает (А) себя с самим собой (О) в пространстве».

*Внук (С) рисовал (А) карандашом солнце (О). Чем же является слово **карандашом**?* Исходя из теории В. В. Мартынова, в которой он выделял лишь один объект, субъект и акцию, *карандаш* будет выполнять роль инструмента исполнителя акции.

Внук (С) рисовал (А) карандашом (И) солнце (О).

Семантические единицы, являющиеся языковым соответствием участников ситуации, называются семантическими ролями.

Список ролей индивида:

- а) субъект
- б) инструмент
 - активатор
 - супрессор
 - усилитель
 - преобразователь
- в) медиатор
 - ориентир
 - локус
 - транспортер
 - адаптер
 - материал
 - прототип
 - источник
- г) объект
- д) продукт

Индивид – разновидность стереотипа как отдельной сущности в выделенном фрагменте модели мира.

Акция – воздействие одного индивида на индивидов:

- *субъект* – инициатор акции – реципиент акции;
- *инструмент* – исполнитель акции (ближайший к субъекту индивид);
- *медиатор* – посредник акции (ближайший к объекту индивид).

Медиатор, являющийся ближайшим окружением объекта, играет дополнительную роль *локуса*. В зависимости от того, какой предельный индивид выступает в роли инструмента (оболочка субъекта или его среда), воздействие подразделяется на *физическое* или *информационное*.

Рассмотрим свертку физических и информационных макропроцессов на примерах:

1. *Мама (Субъект) набирает (Акция) дочери (Ориентир).*
(*набирать* — процесс физический, в значении «звонить»).

В любом процессе есть физическая и информационная составляющая.

В данном случае наблюдатель делает акцент на физической составляющей.

При помощи рекурсивной реконструкции мы можем восстановить или сжать цепь макропроцессов. При этом необходимо соблюдать 3 правила реконструкции: 1. Простота; 2. Минимальность; 3. Наглядность.

При восстановлении полной цепи макропроцессов получаем:

1. Мама фиксирует устройство (*телефон – инструмент*).
2. Нажимает (затрагивает) при помощи пальцев *кнопки (Объект)*.
3. Кнопки вызывают запрос.
4. Набирается соответствующий номер.
5. Инициация сигнала.
6. Поступает соединение.
7. Распознавание абонента.
8. Инициация информационного запроса.

В данном примере наблюдаются физические макропроцессы: *сообщение* запуск первичного сигнала, *прижатие* – нажатие на кнопки.

Рассмотрим пример свертки информационного макропроцесса:

2. Мама набирает дочери.

(*набирать* — процесс информационный, в значении «печатать sms»).

Развертка данного предложения следующая: Мама (*Субъект*) набирает (*Акция*) дочери (*Ориентир*).

Данная развертка включает в себя следующую последовательность:

1. Мама фиксирует телефон.
2. При помощи *кнопок (инструмент)* кодирует информацию.
3. Набирает *sms (объект)*.
4. Выбор абонента – *дочь (ориентир)*.
5. Отправление.
6. Перемещение sms из ближайшего окружения мамы в ближайшее окружение дочери.
7. Транслирование sms по сети.
8. При этом другие абоненты не смогут стать адресатами.
9. Sms перемещается в ближайшее окружение дочери.
10. Передача прав от мамы к дочери.
11. Открытие sms.
12. Восприятие дочерью информации.
13. Декодирование.

Здесь наблюдаются процессы *кодирования, шифрования* (написание sms), *транслирования* (оправления, перемещения) и *декодирования* (дочь читает sms) информации.

Реконструкция макропроцессов приводит к установлению однозначных (векторных) соответствий между процессом и объектом.

«Каждой цепочке (комбинации элементарных символов) должен соответствовать один и только один смысл».

Исходя из данной цепи, четко прослеживается векторный (одно-однозначный) переход между макропроцессами, когда один процесс становится условием протекания второго.

В. В. Мартынов неоднократно подчеркивал, что «множество примитивов должно не постулироваться, а рекурсивно исчисляться, для чего примитивы должны быть распределены в семантическом поле по степени близости».

Исходя из рассмотренных нами примеров, можно заметить, что последовательности действий, макропроцессов, достаточно длинные. Для упрощения данных цепочек на ТАПАЗ-2 предусмотрены семантические поля. **Семантические поля** – комплекс языковых единиц, объединенный *интегральным, общим* семантическим признаком; иными словами – имеющий некоторый общий компонент значения. Одним из наиболее ярких примеров семантического поля является поле обозначения цветов, которое состоит из нескольких цветовых цепей (*красный – розовый – розоватый – малиновый; синий – голубой – голубоватый – бирюзовый* и т.д.): общий семантический компонент здесь – ‘цвет’. Семантические поля ТАПАЗ-2 описывают роли индивида, их макропроцессы. К примеру: *Мальчик пишет письмо. Семантическое поле номинативной единицы ручка – инструмент, макропроцесс – кодирование.*

Исследование показало, что один макропроцесс может переходить в другой макропроцесс, при этом они непосредственно связаны между собой.

Данные макропроцессы, являясь разными объектами, также могут преобразоваться, исходя из таблицы семантических элементов, в категорию одного семантически сходного макропроцесса, что доказывает возможность перевода многообъектной семантики в однообъектную. Это поможет открыть новые перспективы для семантических вычислений, а также избежать чрезмерного усложнения в формализованном описании события.

М. С. Филимонова

МЕТАФОРИЧЕСКОЕ ЗНАЧЕНИЕ СЛОЖНЫХ ДОПОЛНЕНИЙ НАПРАВЛЕНИЯ ‘过来’ И ‘过去’

Так, одним из важнейших для китайского общества является понятие социальных связей, они же ‘关系’, которые основываются на принципах обоюдной выгоды. Наличие множества таких связей определяет возможности человека, потому очень много усилий прилагается для установления и поддержания хороших отношений.

Разрыв связей, коммуникации, негативно воспринимается на уровне подсознания, отражается в функционировании в китайском языковом сознании глаголов и простых дополнений направления ‘来’ и ‘去’, которые используются как в прямом, так и в метафорическом значении. При этом ‘来’ имеет значение «установления контакта», так как передает наличие возможности у говорящего а) визуализации или контакта с движущимся человеком (в прямом значении) и б) контакта с человеком (в метафорическом значении). Согласно мнению Ли Пу, форма иероглифа 来 в своем традиционном

начертании была сходна с изображением колоса пшеницы. В древности в сознании человека созревание пшеницы воспринималось как дар небес, вследствие чего иероглиф, который выполнял функцию глагола, получил значение ‘явить что-то’ (из небытия, невидимости в бытие, видимость). Впоследствии (в эпоху Ин: XVI–XI в. до н.э.) данный иероглиф стал обозначать ‘перемещение в пространстве’, в результате (или в процессе) которого движущийся человек (невидимый вначале) стал визуально доступным для говорящего. ‘去’ имел значение ‘покидать какое-либо место’, впоследствии данное значение развилось до ‘покидать «здесь» и исчезнуть из видимости’ (Ли Пу, 1997).

В современном китайском языке данные иероглифы ‘来’ и ‘去’, выступая в функции компонентов в простых и сложных дополнительных членов направления, сохранили этимологическое значение появления/исчезновения человека (в прямом значении) в зоне видимости говорящего, установления/разрыва контакта (в метафорическом), что можно проиллюстрировать примером использования в китайском языке сложных дополнительных членов направления ‘过来’ и ‘过去’.

В прямом значении иероглифа ‘过’ зафиксирована ориентация на участок между начальным и конечным пунктом, который (например, поперечная линия реки, дороги и т.п.) составляет путь между ними. Глагол, оформленный ‘过’, классифицирует перемещение как пересечение данного участка. В свою очередь ‘来’ и ‘去’ подчеркивают, совершается ли данное перемещение к или от говорящего (跑过来、开过去、走过来, 游过去) (таблица).

	走过来	开过来	骑过来	飞过来	游过来	爬过来	跳过来	穿过来
+过 guò	подойти	подъехать	подъехать	подлететь	подплыть,	подползти	перепрыгнуть	пересечь
	перейти	переехать	переехать	перелететь	переплыть	переползти		
	走过去	开过去	骑过去	飞过去	游过去	爬过去	跳过去	穿过去
	отойти	отъехать	отъехать	отлететь	отплыть	отползти	перепрыгнуть	пересечь
	перейти	переехать	переехать			переползти		

В метафорическом значении компонент ‘过’ классифицирует *перемещение/переход из одного состояния в другое*. При этом ‘来’ и ‘去’ отражают «положительность/отрицательность» данного перемещения/перехода, которые проявляются в нормальности/ненормальности функционирования организма/разума человека, результате действия, порождающего установление/разрыв коммуникации.

Метафорический *переход из ненормального (пассивного) состояния в нормальное (активное) состояние* выражается с помощью комбинации ‘过来’ с различными глаголами (Цзинь Тао, 2015), и показывает, что действие направлено на образование контакта с говорящим либо согласуется с интересами социума. Так, в сочетаниях *活过来* (‘ожить, прийти в себя после пребывания в предсмертном состоянии’), *清醒* (‘прийти в себя’), *缓过来*

‘отойти поле засухи (о посевах)’; **暖过来** ‘оттаять (о сердце, чувствах)’; **恢复过来** ‘вернуться в нормальное состояние (например, об экономике)’; **救过来** ‘спасти (например, страну от кризиса)’ ‘**过来**’ придает значение **перехода от критического (ненормального, пассивного) состояния (физического, психического) в нормальное**, что является важным для человека и общества (Цзинь Тао, 2015). Также примером может послужить **переход от неясности, ошибочности, заблуждения к осознанию: 明白过来** ‘понять, осознать’; **意识过来** ‘осознать’; **反应过来** ‘понять, отреагировать’; **исправлению ошибок, улучшению чего-либо, изменению к лучшему: ‘改过来’** ‘исправить ошибки’ (Цзинь Тао, 2015); **改造过来** ‘исправить (например, о характере)’. **过来** также имеет значение ‘пережить трудности и испытания, выжить’, что в свою очередь подчеркивает **переход от сложного трудного периода, опыта к нормальному состоянию: 活过来** ‘выжить’; **挺过来** ‘выдержать’; **挣扎过来** ‘бороться из последних сил и победить’. В сочетании с глаголами, обозначающими чувства, эмоции, при этом чаще употребляясь именно в отрицательной форме, ‘**过来**’ придает значение ‘хотеть, но не мочь выразить какие-либо эмоции’: **爱不过来** ‘не смочь полюбить’, **哭不过来** ‘не смочь заплакать’, **恨不过来** ‘не смочь начать ненавидеть’, **笑不过来** ‘не смочь рассмеяться’. Помимо вышеперечисленных значений **过来** в сочетании с рядом глаголов отражает значение ‘в полной мере использовать конкретно отведенный запас сил, условий и т.д.’, например, **喘过来** ‘перевести дух, выдохнуть’; **透过来** ‘перевести дыхание, выдохнуть’; **忙过来** ‘управиться’; **安排过来** ‘распределить, отрегулировать’; **照顾过来** ‘позаботиться в полной мере’; **算过来** ‘учесть’; **数过来** ‘сосчитать’; **举过来** ‘перечесать’. Тем не менее эта группа сочетаний также чаще всего используется в отрицательной форме, например, **气都喘不过来** ‘не продохнуть’. **Проявление положительной и «полезной для социума» коммуникации в той или иной форме** нам видится в следующих сочетаниях: **娶过来** ‘брать в жены’, **争取过来** ‘добиваться, бороться (драться) за...’, **承受过来** ‘выдержать’, **掌握过来** ‘завладеть, овладеть’. Метафорический переход к физическому состоянию, способствующему коммуникации, а именно к **обращенности на партнера по коммуникации**, находит свое отражение в следующих примерах: **转过来** ‘повернуться

(телом), повернуть голову, лицо’, *扭过来* ‘повернуть голову’, *背过来* ‘повернуться’, *回过来* ‘повернуть голову, повернуть назад к исходной точке’. Сочетания с глаголами *背*, *转* и *回* выражают значение ‘изменение направленности головы или тела человека на 90–180 градусов’. При этом говорящий находится именно в точке, в сторону которой происходит поворот. *反过来* ‘переворачивать’, *翻过来* ‘перевернуть(ся) (о теле)’, *磨过来* ‘развернуться (о машине)’ отражают процесс изменения положения тела/предмета и, как результат, обращенность к говорящему.

Обратный процесс *метафорического перехода из нормального (активного) в ненормальное (пассивное) состояние* передается с помощью сочетания глаголов с ‘*过去*’. Например, глагол *昏* ‘мутиться, терять сознание’, *死* ‘умирать’ при употреблении с ‘*过去*’ указывают на *неестественность, принудительный характер действия*. *睡过去* указывает на то, что процесс засыпания спровоцирован чрезмерной усталостью, влиянием психотропных препаратов, болезнью и т.п. Глагол *迷糊* ‘туманиться’ употребляется чаще всего именно с ‘*过去*’, так как сама семантика слова говорит о том, что действие произошло под принудительным влиянием внешних факторов на организм. Этот вывод подтверждают и такие примеры, как *晕过去* ‘падать в обморок’; *病过去* ‘заболеть’ (Цзинь Тао, 2015). В результате подобных переходов в иное состояние происходит обрыв коммуникации, что воспринимается отрицательно партнером по коммуникации. В сочетании с глаголами *赛*, *赶*, *厉害* передает значение ‘превосходить кого-то в чем-либо, что, получается, не несет в себе положительного оттенка, так как не способствует установлению равноправной коммуникации. Так же, как и *过来*, ‘*过去*’ имеет значение *пережить трудности и испытания, выжить*, ‘*挺过去*’ ‘выдержать’; ‘*挨过去*’ ‘пережить’. Вследствие того, что глагол ‘*过去*’ имеет значение ‘проходить’, ‘миновать’, ‘кончиться’, выступая в качестве сложного дополнения направления в метафорическом значении, он может придавать значение *прохождения, утекания (о времени)*, при этом время утекает в противоположном от нас направлении, без возможности повернуть его вспять: *溜过去* ‘утечь быстро (о времени)’, *坐过去* ‘просидеть’, *度过去* ‘провести (время)’. *Переход к физическому состоянию, ведущему к обрыву коммуникации*, находит свое отражение в следующих примерах: *转过去* ‘отвернуться (телом), отвернуть голову, лицо’, *扭过去* ‘отвернуть голову’, *背过去* ‘отвернуться, отвернуть лицо’, *回过去* ‘отвернуть голову’ (Цзинь Тао, 2015).

Таким образом, мы видим, что для китайской языковой картины мира важным представляется, насколько то или иное действие направлено на создание или поддержание контакта с говорящим или социумом в целом, в результате чего возникает оппозиция действий или состояний, противопоставленных по вектору установления/разрыва контакта.

А. И. Храмцова

ДЛИТЕЛЬНЫЙ ВИД И СПОСОБЫ ЕГО ВЫРАЖЕНИЯ В КОРЕЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Любой язык обладает определенным набором средств выражения значений аспектualityности. В лингвистике под *аспектуальностью*, в том числе и категорией вида, принято понимать способность выражать с помощью разноуровневых способов и различных средств характер протекания и распределения действия во времени. Именно поэтому множество исследований посвящено изучению грамматической категории вида в разных языках, а также выделению системы видовых значений и способов их выражения. В корейском языке такие исследования начались относительно недавно. К настоящему времени у исследователей корейского языка уже не возникает вопроса о наличии в нем категории вида и аспектualityности, однако до сих пор нет единства мнений относительно количества видовых составляющих, а также отнесения той или иной конструкции к какому-либо грамматическому виду или аспектualityному классу, подклассу, способу действия. Опираясь на современные исследования, в корейском языке можно выделить три вида: длительный, завершённый (предельный) и многократный. Длительный вид обозначает действие, которое находится в процессе осуществления в конкретный момент времени, а также указывает на длящееся состояние. При этом в корейском языке видовые различия выражаются преимущественно аналитическими конструкциями.

В 50-е годы примерно в один и тот же период ученые-лингвисты выделяли различное количество конструкций длительного вида. Так, Ким Су Ген выделил 6 конструкций (-고 있다 -ко *итта*, -아/어 있다 -а/о *итта*, -아/어 쌓다 -а/о *ссадха*, -아/어 오다 -а/о *ода*, -아/어 가다 -а/о *када*, -곤 하다 -кон *хада*). А. А. Холодович в целом не выделял отдельно видовые конструкции, а относил их к способам действия (те же конструкции, кроме -아/어 쌓다 -а/о *ссадха* и -곤 하다 -кон *хада*). Ю. Н. Мазур, в свою очередь, выделил 5 конструкций со значением длительного вида, заменив -아/어 쌓다 -а/о *ссадха* на -는 중이다 -нын *чунгида* и исключив 곤 하다 -кон *хада* (в дальнейшем была отнесена к многократному виду). В более современных исследованиях к конструкциям длительного вида были добавлены -아/어 대다 -а/о *тэда* и -는 길이다 -нын *кирида*. Таким образом, на данный момент в корейском языке различаются семь конструкций длительного вида: -고 있다 -ко *итта*, -아/어 있다 -а/о *итта*, -아/어 오다 -а/о *ода*, -아/어 가다 -а/о *када*, -는 중이다 -нын *чунгида*, -는 길이다 -нын *кирида* и -아/어 대다 -а/о *тэда*.

Рассмотрим детально каждую конструкцию. Наиболее частотная в употреблении конструкция -고 있다 -ко *итта* состоит из деепричастия предшествования на -고 -ко и вспомогательного глагола 있다 *итта* ‘находиться, пребывать’ и указывает на действие, продолжающееся в определенный момент или промежуток времени. Первый компонент конструкции с деепричастием предшествования обозначает начатое действие, а второй – то, что действие продолжается. Например, 일하고 있다 *ильхаго итта* ‘нахожусь в состоянии работы’. 벨라루스 국민의 5분의 1이 현재 오염된 지역에 거주하고 있다. *Пэлларусы кукминэ 5 бунэ 1и хёнджэ оёмтвэн чийёгэ коджухаго итта.* ‘Сегодня каждый пятый **живет** на зараженной территории’ (С. А. Алексиевич. Чернобыльская молитва). При отчетливо выраженном значении длительности действия, это единственная конструкция, которая способна выражать различные видовые значения. Так, Н. С. Мункуева отмечает следующие оттенки: повторяемость (многократный вид); абитуальный вид (регулярное повторение действия, привычность состояния); завершенность (результативный вид); состояние (статичный вид).

Конструкция -아/어 있다 -а/о *итта* наряду с конструкцией 고 있다 -ко *итта* выражает длительность действия или состояния. Она образуется от глаголов или предикативных прилагательных путем присоединения вспомогательного глагола 있다 *итта* к деепричастию предшествования на 아/어 -а/о. Деепричастие предшествования указывает на совершение действия и возникновение определенного состояния как результата этого действия, а глагол 있다 *итта* подчеркивает, что это состояние сохраняется в данный момент или промежуток времени. Она преимущественно употребляется с непереходными глаголами стательного способа действия (서다 *сода* ‘стоять’, 앉다 *анта* ‘сидеть’, 남다 *намта* ‘оставаться’), а также с предикативными прилагательными (붉다 *сода* ‘быть красным’, 어리다 *орида* ‘быть юным’, 기쁘다 *киппыда* ‘быть радостным’). При переводе этих конструкций на русский язык обычно используются глаголы совершенного или несовершенного вида. 내용물에는 부분적으로 흑연과 시멘트까지 섞여 있다. *Нэёнгмурэнын пубунчогыро хыгёнгва симэнтхыккаджи соккё итта.* ‘Причем топливо частично **перемешано** с графитом и бетоном’ (С. А. Алексиевич. Чернобыльская молитва).

Конструкция -아/어 오다 -а/о *ода* образуется путем присоединения вспомогательного глагола 오다 *ода* ‘приходить’ к деепричастию предшествования на 아/어 -а/о или предикативного прилагательного. Семантика данной конструкции заключается в выражении длительности процесса, начавшегося в какой-то определенный момент в прошлом и продолжающегося до данного момента. Е. К. Гусева отмечает, что эта конструкция характеризует действие как процесс количественного нарастания. Деепричастие предшествования показывает, что действие или состояние началось, а вспомогательный глагол 오다 *ода* показывает, что оно продолжается. При этом глагол 오다 *ода* ‘приходить’ полностью утрачивает свое лексическое значение. Это следует учитывать при переводе корейских текстов на русский язык и применять описательный

перевод, используя пояснительные слова, такие, например, как *непрерывно, постепенно, всегда* и под.: 지금까지 열심히 공부를 해 왔습니다. Чигымккаджи ёльсимхи конгбурыль хэ оассымнида ‘До сих пор я усердно занимался’.

Конструкция -아/어 가다 -а/о када аналогична предыдущей. Отличие состоит в том, что вспомогательный глагол 가다 када ‘идти’, ‘уходить’, утрачивая свое лексическое значение, указывает на направленность процесса в будущее. Так как в русском языке отсутствуют аналогичные формы, передача смысла таких конструкций при переводе вызывает некоторые затруднения. В подобных ситуациях на помощь приходят описательные средства, такие как наречия *непрерывно, постепенно* или глаголы *продолжать* (делать что-либо или пребывать в каком-либо состоянии). 모든 일이 잘 되어 간다. Модын ири чаль твэо канда ‘Всё идет хорошо’.

Конструкция -는 중이다 -нын чунгида образуется с помощью присоединения зависимого существительного 중чунг ‘посреди, в течении’ к деепричастию настоящего времени, тем самым указывая на действие, находящееся в процессе совершения действия. Например, 저 지금 회의하는 중입니다. Чо чигым хвэиханын чунгимнида ‘У меня сейчас совещание’ (букв. Я нахожусь в процессе совещания).

Конструкция -는 길이다 -нын кирида образуется с помощью присоединения лексической единицы 길킬 ‘дорога, путь’ к деепричастию настоящего времени, тем самым указывая на действие, совершающееся в процессе движения. Данная конструкция, главным образом, употребляется с глаголами движения 가다 када ‘идти’, 오다 ода ‘приходить’, 나가다 нагада ‘выходить’. 어디 가는 길이에요? Оди канын кириэ? Вы куда-то идёте? Часто она переводится как ‘по пути’, ‘по дороге’. Например, 집에 돌아오는 길에... чибэ тораонын кирэ... ‘по дороге домой (возвращаясь домой)’.

Конструкция -아/어 대다 -а/о тэда образуется путем присоединения вспомогательного глагола 대다 тэда к деепричастию предшествования на 아/어 -а/о. Указывая на длительный характер протекания действия, данная конструкция вносит оттенок нарастания, усиленного совершения действия, а также может передавать неодобрительную оценку данного действия со стороны говорящего. На русский язык это передается соответствующими глаголами несовершенного вида, часто с наречиями образа действия *сильно, долго, много*. 그 사람들이 떠들어 대는 바람에 나는 잠을 잘 수가 없었다. Кы сарамдыри ттодыро тэнын парамэ нанын чамыль чаль суга опсотта ‘Я не мог уснуть, из-за того, что эти люди болтали, не переставая’. Данная конструкция довольно регулярно употребляется в корейском языке, но встречается реже, чем другие рассмотренные выше конструкции длительного вида.

Таким образом, к особенностям выражения значений глагольного вида, в том числе длительного, в корейском языке относится аналитический способ образования видовых конструкций. При этом вспомогательный глагол в составе данных конструкций дополняет общее значение длительности. Учитывая отсутствие грамматического выражения длительного вида в русском языке, при переводе следует принимать во внимание данную специфику выражения процессуальности в корейском языке.

Круглый стол
«ЛЕКСИЧЕСКИЕ ЕДИНИЦЫ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА
В ДИСКУРСИВНОМ ПРОСТРАНСТВЕ»

Л. Г. Бондарчук, А. О. Лапука

ЭФФЕКТИВНЫЙ МЕДИАИМИДЖ
УЧРЕЖДЕНИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Постиндустриальное общество характеризуется перепроизводством товаров и услуг, из чего вытекает основная цель – найти наиболее эффективные способы сбыта. Под категорию товара попадают такие «нетоварные» сущности, как, например, образование. Их производители, прежде всего учреждения высшего образования, оказались в новой ситуации, в которой в силу многих факторов, связанных с глобализацией, они столкнулись с необходимостью вести жесткую конкурентную борьбу, причем не только на национальном, но и на мировом уровне. Справедливости ради нужно отметить, что глобализация, как, впрочем, и каждый феномен экономического или социального планов, принесла субъектам высшего образования не только проблемы с поиском конкурентоспособности, но и новые преимущества, недоступные ранее. К последним, в первую очередь, следует отнести возросшую потребность в высшем образовании, в новых специальностях, формирование мирового студенческого сообщества, высокую мобильность студентов и преподавателей, ускорившую мировую интеграцию всех образовательных систем, знаний, образовательных технологий. Наиболее сложными, кроме конкуренции, считаются проблемы, связанные с унификацией содержания высшего образования, в процессе которого за рамками остается драгоценный опыт престижных учреждений высшего образования, по причине его недоступности для всех участников глобализированного образовательного пространства. Появилась так называемая образовательная экономика, в ее рамках предлагаются альтернативные формы получения высшего образования, в частности электронное, гибридное обучение, качество которого трудно проконтролировать. В результате возникло еще одно поле для конкуренции между традиционным и альтернативным образованием. Таков далеко неполный перечень вызовов глобализированного высшего образования, в контексте которого учреждениям высшего образования приходится искать возможности, пути и средства для позиционирования на внутреннем и мировом рынках образовательных услуг.

В данном контексте не удивительно, что в образовательном пространстве обратились к таким категориям, как клиент, продвижение товара, его сбыт, проецируя их на особое качество предлагаемого товара. Постепенно, шаг за шагом, складывается образовательный маркетинг, учитывающий достижения и промахи учреждений высшего образования в данной области. Маркетологи высшего образования прежде всего обращаются к уже

зарекомендовавшим себя теориям, одна из которых связана с созданием положительного имиджа предприятия, предлагающего свой продукт. Понятие *имидж вуза* появилось недавно, в середине 90-х гг. XX в., когда образование стало рассматриваться как услуга, которая должна удовлетворять потребности общества наряду с другими услугами разных планов. Специалисты разрабатывают теоретические обоснования имиджа вуза, в фокусе исследований находится понятие *эффективный имидж вуза*, который определяют как целенаправленно созданный нематериальный актив университета, способный выделить учреждение высшего образования на фоне конкурентов и привлечь абитуриентов, спонсоров, квалифицированные кадры и другие целевые аудитории и ресурсы для обеспечения его эффективной деятельности

Активно осваиваемая в данный момент рекламная коммуникация находится в фокусе междисциплинарных исследований, и уже есть основания говорить о наличии ряда значимых результатов, некоторые из которых могут применяться в образовательном пространстве.

Прежде всего следует обозначить ряд специфических особенностей образовательной рекламы. Во-первых, она является лингвокультурным концептом с размытыми границами, которому свойственны семантические, оценочные и ассоциативные вариации в рамках различных национальных картин мира вплоть до полярной трансформации оценочных коннотаций.

Во-вторых, наблюдается тенденция рассматривать рекламу вообще как материальную реализацию всевозможных манипуляций, поскольку уже накоплен большой опыт недостоверности, неточности и других негативных характеристик рекламных предложений, что и порождает недоверие и скептицизм целевой аудитории. По отношению к образовательной рекламе данный тезис в принципе не может применяться, поскольку она, скорее, относится к социальной рекламе, продвигаемые ею идеи отвечают социальным запросам общества, хотя могут быть и некоторые преувеличения, в общем не снижающие общественной значимости рекламируемых образовательных услуг. В-третьих, рекламный дискурс образования, кроме использования общих закономерностей, предполагает свою дифференциацию подходов к иерархии рекламируемых продуктов.

Наиболее сложным и ценным маркетинговым продуктом, как для образовательных услуг, так и для продвижения других товаров, является слоган, который признается основополагающим компонентом рекламного дискурса. Именно слоган отвечает основному требованию: дать максимум информации в минимальном поликодовом объеме. Именно слоган, если он грамотный и удачный, т.е. креативный, запоминается прежде всего и имеет наибольшую силу воздействия.

Лингвопрагматический анализ слоганов ведущих университетов Великобритании (Оксфорд) и США (Гарвард) позволил сделать следующие выводы.

В проспекте 2020 года Оксфордского университета помещены следующие слоганы:

Oxford is what you make it 'Оксфорд 'Это то, что делаешь ты'.

Be Oxford, Be our future, Be you ‘Будь в Оксфорде, Будь нашим будущим, Будь собой’.

Be part of a change, Be part of Oxford. ‘Будь частью перемен, будь частью Оксфорда’.

Содержательно три слогана подтверждают правильность выбора данного учреждения высшего образования и перспективы молодых людей, поступивших в Оксфорд в 2020 году. Первый слоган носит личностный характер, исключает любое сомнение у любого абитуриента. Второй слоган сообщает абитуриентам-2020 перспективу, в которой их личное будущее будет связано с прогрессом университета. Наконец, третий слоган подтверждает, что будущее абитуриентов-2020 и университета не только взаимосвязаны, но и основаны на переменах, в прогрессивности которых также нет сомнений. Заметим, что в анализируемых слоганах большую роль в формировании общего смысла играет эксплицитная информация о престижности данного учреждения высшего образования, о его долгой и успешной истории, о выдающихся выпускниках. Этими знаниями, безусловно, владеют не только британские, но и иностранные абитуриенты. Совмещение собственно информации трех слоганов и фоновых знаний позволяет придать им высокую социальную оценочность: те, кто выбирают Оксфорд, «обречены» на успешную карьеру. Такая позитивная социальная оценка и престиж университета, заработанный в прошлом и подтверждаемый в настоящем, не может подвергаться сомнению по отношению к будущему. Именно поэтому модус долженствования выражается самой простой лингвистической формой – императивом, который является сильным регулятивным средством. Констатируем также, что такой образовательный бренд, как «Оксфорд» продвигается без использования креативных лингвистических средств по тем же вышеуказанным причинам. Анализируемые слоганы имеют поликодовый характер, они сопровождаются логотипом, множественными фотографиями, отражающими различные типы учебной и внеучебной деятельности. Делается сильный акцент на факте полиэтничности студентов.

Несколько иную маркетинговую стратегию применил Гарвард в приемной кампании 2019 года. На обложке проспекта, представляющего университет, находится слоган *One Harvard One World* ‘Гарвард – целый мир’. На первой странице помещен слоган *Whoever you are, wherever you are from, Harvard welcomes you!* ‘Кто бы ты ни был, откуда бы ты ни был, Гарвард приветствует тебя!’. В разделе, посвященном описанию учебного процесса, находим слоган *Learn to Change the World* ‘Учись, чтобы изменить мир’.

Информация первого слогана в соединении с фоновыми знаниями имеет двойственное, но одинаково важное и привлекательное для целевой аудитории содержание: 1) данный университет известен во всем мире; 2) его студенты и выпускники навсегда остаются в поле действия его престижа. Содержание второго слогана заключается в гарантиях толерантной поликультурной атмосферы, которая обязательна для поступления финансирования

от иностранных студентов. Третий слоган носит регулятивный характер, призывая к учебе, чтобы изменить мир. Понятие «мир» не конкретизируется, поэтому каждый соотносит его не только с внешним миром, но и с собственным.

Вполне логичен вывод о том, что образовательные бренды на данный момент используют стандартные и нейтральные лингвистические средства при создании слоганов для продвижения своих университетов.

А. А. Гаврилович

ДЕСКРИПТИВНЫЙ ТЕКСТ КАК РАЗНОВИДНОСТЬ ТУРИСТИЧЕСКОЙ РЕКЛАМЫ

Дескрипция как одна из форм дискурса наравне с повествованием, аргументацией и др. обладает своей спецификой, которая реализуется за счет использования определенных языковых средств. В их число входят: конкретная лексика, обозначающая реально существующие объекты, их местоположение в пространстве и расположение относительно друг друга; описательный синтаксис в виде относительных придаточных предложений, обстоятельства места, времени, образа действия и сравнения; пространственные указатели местоположения предметов; определенные стилистические приемы; употребление настоящего и прошедшего времени несовершенного вида индикатива и др.

Обязательным условием рекламирования туристического продукта является обозначение географического объекта, описание его составляющих и их характерных особенностей. Дескриптивные фрагменты присущи большинству рекламных текстов. Однако коммуникативно-прагматическая реализация дескрипции может иметь разные основания, что проявляется в способе подачи информации, содержания, структуры и стиля рекламного текста.

В плане представления необходимой информации дескриптивные тексты представляют собой особый жанр журналистики – журнальную статью. Они имеют заголовок; краткое изложение содержания перед статьей; зачин, который своей оригинальностью должен привлечь внимание читателя; развитие темы, кульминацию и окончание. Отдельным фрагментом представлена информация о связи с агентством по Интернету, стоимости путешествия, видах платных и бесплатных услуг.

Материалом для анализа послужили дескриптивные рекламные тексты, опубликованные в еженедельнике «Le Figaro magazine» в 2016–2017 гг. в рубрике «Quartiers libres».

Основания, позволяющие отнести такого рода рекламу к особому типу, заключаются в следующем: 1) предлагаемая реклама не является продуктом агентства, но результатом творческой деятельности журналиста, сотрудника редакции, с указанием на автора в конце страницы; статья написана по заказу туристического агентства, ссылка на которого находится в заключительной части текста;

2) по своему оформлению реклама представлена в виде журнальной статьи, что проявляется в структуре и использовании типографических средств как способов подачи и выделения значимой информации;

3) целевую аудиторию представляют собой горожане из зажиточных классов общества, любящие путешествовать, работающие, в душе экологи. В принципе, одним из главных побуждений для путешествия является желание на время избавиться от повседневности.

Дескриптивный рекламный текст значительно отличается от «обычной» рекламы. В дескриптивном тексте использование конкретных имен существительных, имен прилагательных (в том числе и в превосходной степени) следует общей концепции – обозначению реальных признаков географических объектов. Абстрактные существительные, как правило, используются при перечислении предлагаемых развлечений во время путешествия: *découverte de son architecture, balade en voiture vintage, initiation à la salsa, cours de yoga et de voile*. Посредством обстоятельств места, времени, образа действия и др. *à trente minutes de l'aéroport de Rovaniemi, non loin de la frontière du Pérou avec l'Equateur, quelques heures d'avion, accomplir ce voyage en commençant par La Havane* предоставляется дополнительная информация, ориентирующая клиентов относительно сопутствующих условий путешествия.

Следует отметить редкое использование аффективных прилагательных: *l'éclatante énergie de Manhatan, de fabuleuses églises baroques, ces journées ébouriffantes, son charmant marché, un charmant hôtel*, выражающих субъективную оценку признака предмета.

Грамматические особенности заключаются в преимущественном использовании простых и осложненных предложений, а также всех типов сложных предложений: сложносочиненных, сложноподчиненных и бессоюзных, а также номинативных и инфинитивных односоставных предложений, вопросительных и восклицательных предложений. В целом грамматические средства разнообразны, но содержание текста подчинено общей субстанциальной стратегии – объективному описанию реальных объектов.

Стилистические средства, учитывая небольшой объем текстов, представлены сравнением, метафорой, перечислением и такой формой комического, как юмор.

Одним из наиболее часто используемых приемов является метафора:

- 1) *Au programme: plage, yoga, massage. Très bien pour recharger les batteries.*
- 2) *Dans le nord du Pérou, un charmant hôtel les pieds dans l'eau révèle le visage balnéaire de ce pays qui ne manque décidément d'atouts.*

Перечисление представляет собой уточнение различных составляющих целого, в данном фрагменте дескриптивного текста – разных способов времяпрепровождения, дающих возможность оценить красоту арктической природы Лапландии: *Contempler une nature vierge de toute pollution sonore ou visuelle. La sillonner à skis ou motoneige, en raquettes ou traîneau à chien. S'essayer à la pêche au trou. Et, le soir venu, scruter la voûte céleste dans l'espoir d'y voir danser les lumières d'une aurore boréale.*

Проявлением комического служит так называемое остроумие – высказывание, в котором выделяются забавные или необычные аспекты реальности: (...) *Alaska : le plus vaste Etat des USA et aussi le moins peuplé. Du moins, si on fait exception des animaux sauvages. Au-delà, on estime la densité à moins de un habitant par mille carré. C'est peu.*

Одной из особенностей дескриптивного текста является включение фрагментов повествования, которые рассказывают об исторических событиях, легендах и мифах, связанных с данной местностью. Использование *Passé simple de l'indicatif*, одного из основных маркеров повествования, подтверждает, что высказывание относится к иной форме дискурса, нежели дескрипция. Такой стилистический прием, сочетающий описание и повествование, не применяется в рекламе туристического агентства. Сочетание этих двух форм дискурса является прерогативой дескриптивного текста и инновацией журналистов редакции.

В арсенале языковых средств рекламы и туристической рекламы в частности имеются особые приемы, позволяющие создать эффект присутствия читателя/потенциального потребителя турпродукта. Одним из таких приемов является использование односоставных номинативных предложений, которые описывают объекты, входящие в поле зрения читателя (при визуальной поддержке фотографий, иллюстрирующих данные аспекты природного ландшафта): (...) *Des cocotiers. Du sable blanc. Et toutes les nuances de bleu du paradis.*

Эффект присутствия читателя – якобы момент настоящего – может создаваться и при помощи других средств, например, повелительного наклонения: *Contemplez du haut de la montagne le paysage qui s'étend jusqu'aux rivages; vous ne verrez que du vert. De la côte levez les yeux vers les sommets que vous voyez? Du vert encore.* В данном контексте повелительное наклонение создает эффект непосредственного общения, как при проведении экскурсии.

Таким образом, представляется возможным противопоставить субъективность рекламы туристического агентства и объективность текста, рекламирующего путешествие, написанного журналистом, не навязывающего своего мнения. Тем самым автор статьи устранивается от ответственности за неумеренное или умышленное преувеличение достоинств объекта. Однако следует отметить, что дескрипция не может быть абсолютно нейтральной, так как используемые журналистом лексико-грамматические средства были отобраны им сознательно, в соответствии с концепцией журнала, реализующего определенную стратегию – стратегию «здравого смысла». Коммуникативно-прагматическая направленность анализируемых дескриптивных текстов – документальность, объективная информация о месте пребывания, условиях проживания, питания и возможных развлечениях, что дополняется уточнением о стоимости путешествия, платных и бесплатных услугах, предоставляемых клиентам туристического агентства. Дескриптивный рекламный текст представляет собой особый вид туристической рекламы. Объек-

тивность и нейтральность, «стандарт» публикуемой информации в виде журнальной статьи являются основными характеристиками дескриптивного текста, позволяющими потенциальному клиенту адекватно оценить реальные условия предлагаемого путешествия.

Е. А. Гапанович

ЭТНОЦЕНТРИЧНОСТЬ ФРАНЦУЗСКИХ ЛЕКСИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ В ТЕКСТАХ МАССОВОЙ КОММУНИКАЦИИ

В условиях культурной дихотомии «свой–чужой» отдельные носители национальной культуры считают свою цивилизацию «центром мира». В основе пропагандируемой ими этноцентрической точки зрения, трактуемой как самолюбование качествами и почитание своей социальной группы, лежит мнение о богоизбранности нации. В качестве доказательства правомерности и истинности такого взгляда на окружающую действительность оно иллюстрируется фактами о естественных, нерукотворных преимуществах своей страны. К их числу можно отнести также стремление ряда французских историков и журналистов говорить об исключительности географического положения и естественных границ Франции. В этой связи при назывании территории чрезвычайно популярен топоним *hexagone* ‘шестиугольник’, а также выражения, образованные от него, указывающие на практически безупречную геометрическую форму картографического контура. Идеальные границы, соответственно, детерминируют своеобразие национальной картины мира. Не придерживаясь какой бы то ни было националистической или шовинистической позиции, известные ученые отстаивают предопределенность величия французской нации. Основатель географической французской школы Видадь де ла Блаш определяет Францию как географическое существо. Фернан Бродель, член Французской академии, занимающейся вопросами французского языка, считает вклад географической семантики во французскую национальную идентичность исключительно весомым. Вместе с тем говорить о том, что в этноцентрических взглядах позитивные качества априори приписываются своим, а «чужим» – негативные, неправомерно. Считаем, что этноцентризм – это видение мир сквозь призму собственной национальной картины мира, через собственную систему культурных ценностей. В ситуации общения с представителем другой культуры в первую очередь внимание подсознательно обращается на различия в стиле поведения и манерах. Отсюда и смягчение категоричности и коммуникативная корректность в случае лингвокультурных расхождений. Термином *malentendu* букв. ‘плохо услышанный, недослышанный’ обозначается недопонимание, расхождения во взглядах, мнении, недоразумение, размолвка. Ввиду того, что каждая этническая группа отличается собственными обычаями и выра-

батывает свои нормы поведения, для преодоления недопонимания в международном общении целесообразно обращать внимание на несовпадение лингвоспецифических сущностей и феноменов, характерных для носителей разных языков. Поэтому отдельно взятая языковая личность этноцентрична, как обладатель и выразитель определенного национального характера, менталитета, со своим определенным коммуникативным стилем поведения, интерпретирующая поведение иноязычного адресата. Следует отметить, что легче выявить специфику чужого менталитета, чем критически оценить собственный. Показательно, что в данном отношении представители французской нации сумели самоидентифицировать свои отрицательные качества. Отсюда понятие *nombrilisme* 'склонность считать себя пупом земли', подчеркивающее чье-либо превосходство, по их мнению, лишено объективного основания и не является чертой национального характера. Существуют явные различия между индивидуальным и коллективным коммуникативным поведением французов. Если возможно говорить о том, что отдельно взятому французу присущи определенная склонность к грубости и индивидуализму, трудности с соблюдением правил и иерархии, отсутствие открытости миру, отступления от коллективности, то вышеназванные качества не релевантны для нации в целом. При этом коммуникация между представителями различных этнических общностей определяется в первую очередь расхождением культур, что также обуславливает необходимость национальной самоидентификации с помощью языка, отражающего коллективное сознание, национальный менталитет, историю и непосредственно саму культуру. Предположив, таким образом, возможность выявления лексических единиц, имеющих значение этноцентричности, нами был проведен лингвокультурологический анализ языковых средств, используемых в текстах массовой коммуникации. Специфика данного исследования заключается в необходимости не только выявить культурномаркированные единицы во французском языке, но и сузить их реестр до числа тех, которые отражают культурное видение других.

В проведенных ранее исследованиях было установлено, что коллективистические культуры более этноцентричны, чем индивидуалистические. При этом, если в национальной культуре в системе ценностей одной из доминант являются солидарность, готовность к взаимопомощи, как об этом свидетельствует анализ архетипов французской лингвокультуры, то ее представители демонстрируют меньшее предпочтение своей группе. В отличие от индивидуалистических культур, например, американской, им в меньшей степени свойственен скептицизм в отношении образа жизни других народов. В то же время одним из проявлений этноцентризма является рассмотрение обычаев «своей» группы в качестве универсальных и приемлемых как норма для всего человечества. Отсюда и постоянное напоминание об авторстве Декларации прав человека и гражданина, заложившей основы конституционного права многих других стран.

Именно этноцентризм позволяет защитить ценности и нормы своей национальной культуры от вмешательства «чужой» культурной и языковой угрозы. Особое отношение к языку как к национальному наследию ориентирует французов сохранять его чистоту не только в отношении правильных употреблений языковых форм и стилистических характеристик, но и идеологического неприятия чужих слов. Во французском языке ведется огромная работа по созданию собственных эквивалентов интернациональных слов с целью сохранения идентичности французского языка. Вынужденное противостояние современной английской языковой экспансии делает французский язык открытым к новому и чужому. Постоянно действующая комиссия *la Commission d'enrichissement de la langue française (CELF)* оперативно и своевременно реагирует на появление новых реалий и необходимость давать им наименования, рекомендуя гражданам заменять английские слова французскими. В месячный срок во время пандемии были предложены эквиваленты иноязычных неологизмов, используемых в медицине, что указывает на применение этноцентрического подхода к национальному языку и культуре.

Стереотипные представления о себе и других, национальная система ценностей, мироощущение, историко-культурный опыт народа в первую очередь фиксируются в семантике как прямых, так и вторичных номинаций. Французы к числу собственных достоинств относят дружелюбие, открытость и готовность прийти на помощь. Так, в своем обращении к нации президент Французской Республики Э. Макрон пожелал французским гражданам здоровья и употребил речевую этикетную формулу: «*Prenez soin de vous !*» «Берегите свое здоровье!», ставшую позже чрезвычайно популярной. Ее частотность может быть объяснена не только тем фактом, что «забота о здоровье близких» становится актуальной тематикой устной коммуникации. Такое массовое проявление в любви, по мнению лексикографа Жана Пруво, способствует устранению социального дистанцирования, рекомендованного медицинскими службами во время карантина, а также создает определенную форму единомыслия: французы все как один испытывают одни и те же опасения, подвергаются одним и тем же рискам. Вирусная инфекция определенным образом демократизировала нацию, сблизив различные социальные слои и группы: руководители проявляют заботу и интересуются своими подчиненными, как членами собственной семьи. Сама же этикетная формула репрезентирует отказ от максимальной институциональности и индивидуализма в пользу коллективизма и общности.

В целом, этноцентричность французского общества в меньшей степени характеризуется противопоставлением «своих» положительных качеств «чужим» и определяется готовностью поделиться своей системой культурных ценностей с другими, интегрировать последних в свою этническую группу, что обуславливает актуализацию положительной коннотации культурномаркированных французских лексических единиц.

ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИЕ ЕДИНИЦЫ
С КОМПОНЕНТОМ-ЧИСЛИТЕЛЬНЫМ QUATRE/FOUR:
СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АСПЕКТ

Фразеологические единицы отражают в своей семантике длительный процесс развития культуры народа, фиксируя и передавая из поколения в поколение культурные установки и стереотипы. Исследование фразеологических единиц с компонентом-числительным в сопоставительном аспекте приобретает особое значение, так как, несмотря на универсальный характер категории количества, в разных языках наблюдается различная частотность использования конкретных чисел и разнообразные их значения в составе фразеологизмов.

Числа наделяются символическими значениями. Число *четыре* является числом космических стихий, созидательных сил Вселенной: земли, огня, воздуха и воды (фр. *les quatre éléments* ‘четыре стихии (вода, земля, огонь, воздух)’). Важные магические обряды совершались на распутье четырех дорог, при обращении к четырем сторонам света. Мы находим многочисленные случаи использования числа *четыре* во фразеологизмах с подобным значением: фр. *quatre coins du monde* (или *de la terre*), *quatre coins de l’horizon*, ‘четыре стороны света, весь мир’, *aux quatre coins de ...* ‘повсюду, во всех концах (света, города, страны и т.д.)’, *les quatre horizons* ‘четыре стороны света’; англ. *the four corners of world* ‘четыре стороны света’, *be scattered to the four winds* ‘разбросаны по всему миру’, *from the four corners of the earth* ‘со всех концов земли’.

С пространственно-временной сферой число *четыре* часто соотносится как во французском, так и в английском языке. Например, французской фразеологической единице *entre quatre murs* соответствует полный эквивалент в английском языке *within four walls* ‘в четырех стенах’. Неопределенное временное значение реализуется во фразеологизмах: фр. *un de ces quatre* ‘скоро, на днях; в один прекрасный день’, *la semaine des quatre jeudis* ‘после дождика в четверг; когда рак на горе свистнет’; англ. *four seasons in one day* ‘четыре сезона в один день’.

При образовании фразеологических единиц числительное *quatre/four* может сохранять сему «точное количество», например, в библеизмах: англ. *four horsemen of the apocalypse*, фр. *quatre cavaliers de l’Apocalypse* ‘четыре всадника Апокалипсиса’. Однако, как показывает анализ фактического материала, во фразеологизмах числительное *quatre/four* реализует, как правило, значение неопределенно большого количества, высокую степень проявления признака. Например, фр. *comme quatre* ‘много, сильно, чересчур’, *manger comme quatre* ‘есть за четверых’, *faire le diable à quatre* ‘производить адский шум, неистово шуметь; перевернуть все вверх дном’; *il faut le tenir à quatre* ‘он сумасшедший, на него надо смирительную рубашку надеть; он

очень вспыльчив, его все время надо сдерживать»; *avoir de l'esprit comme quatre* 'быть чертовски умным', *dire ses quatre vérités à quelqu'un* 'говорить всю правду в лицо, без прикрас'; англ. *four-oh-four* 'очень глупый'.

В языках сравнения наблюдаются многочисленные случаи использования безэквивалентных фразеологических единиц. Например, фр. *les Quat'z Arts* 'студенты Школы изящных искусств'; *quatre au cent* 'премия оптовому покупателю', *se mettre en quatre quartiers* 'из кожи вон лезть, в лепешку расшибаться', *couper un liard en quatre* 'дрожать над каждым грошом' *quatre à quatre et le reste en gros* 'с пятого на десятое'; англ. *fourth estate* 'четвертая власть' (пресса и ее влияние в социуме), *like cheese at four pence* 'как сыр за четыре пенса' (в неловком положении).

Таким образом, во французской и английской лингвокультурах числительное *quatre/four* в составе фразеологических единиц, как правило, утрачивает свое количественное значение и реализует преимущественно значение неопределенно большого количества, высокую степень проявления признака. Несмотря на то, что концепт числа «четыре» представляет собой культурную универсалию, в языках сравнения часто используются безэквивалентные фразеологические единицы с компонентом-числительным *quatre/four*, что можно объяснить национально-культурной спецификой, особенностями исторического развития французского и английского народов.

А. М. Дудина, А. А. Лихачева

СЕМАНТИКА И ПРАГМАТИКА ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ С КОМПОНЕНТОМ-ФЛОРОНИМОМ (на материале французского и белорусского языков)

Все представления человека об окружающем мире находят свое выражение в языке. Как отмечает В. Н. Телия: «Культура и язык существуют в диалоге между собой... Культура – это своеобразная историческая память народа. И язык, благодаря его кумулятивной функции, хранит ее, обеспечивая диалог поколений не только из прошлого в настоящее, но и из настоящего в будущее».

Лингвокультурным символом любой национальной общности является цветок. Одной из его основных функций признается способность воссоздавать в своей семантике характерные черты определенного национального менталитета, отражать «обыденные» представления большинства. Тем самым, изучая символику цветка, можно понять особенности культуры народа, его ценности, традиции, исторические реалии. Так, например, традиционно стереотипная символика цветка подразумевает красоту (особенно женскую), природную невинность, божественное благословение, весну, молодость, доброту, радости рая, но также и краткость бытия.

В изучении национального самосознания приоритетным направлением признается исследование фразеологической картины мира, поскольку она

является компонентом мировидения этноса, совокупностью общенациональных и индивидуальных знаний об окружающем мире. Система образов, зафиксированных во фразеологическом составе языков, обусловлена особенностями материальной, социальной и духовной культуры и свидетельствует о ее национально-культурном опыте и традициях (Т. М. Веренич).

Корпус французских и белорусских фразеологических единиц с компонентом-флоронимом весьма репрезентативен. Проведенный анализ позволил установить, что в обоих языках лексема *fleur/кветка* выступает в качестве видового понятия и одновременно гиперонима по отношению к лексемам *rose/ружа*, *violette/фіялка*, *marguerite/памонак*, *astre/ружа*, *coquelicot/мак*, *pissenlit/адуданчык* и др., выражающим родовые понятия и выступающим гипонимами. Понятие *fleur/кветка* вырисовывается из следующих (зрительно «воссоздаваемых») определений: Ср. «Organe des plantes supérieures, ou phanérogames, qui contient les organes reproducteurs entourés le plus souvent d'un périanthe, et dont les pièces peuvent être d'une couleur brillante ou d'un parfum agréable» (Larousse) и «Орган размнажэння ў пакрытанасенных раслін, які развіваецца з пупышкі (бутона) і складаецца з кветаножкі, кветаложа, чашачкі, вяночка, звычайна каляровага, тычынак і пясціка (пясцікаў)»; «Травяністая расліна, якая прыгожа і пахуча цвіце» (Skarnik.by). Данное определение относится к ядру понятия *fleur*. На периферии остаются признаки, выделяемые в процессе анализа пословиц, поговорок, устойчивых словосочетаний.

Анализ словарных статей лексикографических источников («Нового французско-русского словаря» под ред. В. Г. Гака, К. А. Ганшиной, «Французско-русского фразеологического словаря» под ред. В. Г. Гака, И. А. Куниной, «Занимательного французско-русского фразеологического словаря» под ред. Н. С. Смирнова, «Фразеологического словаря языка произведений Я. Коласа», «Фразеологического словаря» под ред. И. Я. Лепешева) позволил выявить 57 фразеологических единиц (ФЕ) с компонентом-флоронимом во французском языке и 25 ФЕ в белорусском языке. Этот факт, вероятно, обусловлен высокоразвитой дворцовой садово-парковой культурой Франции (вспомним в этой связи прекрасные сады Лувра и парки родовых поместий французского дворянства), поддерживаемой национальной аристократией, что, несомненно, не могло не отразиться в языке.

Исследование показало, что во французском и в белорусском языках высокую частотность демонстрируют ФЕ со стержневым компонентом *rose/ружа* (14 ФЕ (25 %) и 6 ФЕ (24 %) соответственно): *envoyer sur les roses* ‘послать к черту’; *ne pas sentir la rose* ‘скверно пахнуть’; *être frais comme une rose* ‘выглядеть свежим, отдохнувшим’; *envoyer dans les roses* ‘сбить с ног’ и т.д. Например: «*Quand il me prend dans ses bras... Je vois la vie en rose*» (E. Piaf), – в данном случае ФЕ *voir la vie en rose* ‘видеть жизнь в розовом цвете’ характеризует героиню как романтическую особу: оказавшись в объятиях любимого, она видит лишь хорошую сторону вещей, ничто ей не страшно. И в белорусском языке: *як ружа-квята* ‘прыгожая, у росквіце

(дзяўчына, жанчына)»; *зацвісці як ружа* ‘запунсавець (ад радасці, задавальнення)»; *як ружа вясной* ‘пышна (расцвісці)»; *усеяць чыйн-н. шлях ружамі* ‘зрабіць чыё-н. жыццё лёгкім, шчаслівым’ и т.д. В следующем отрывке: «А што да Юзафа, дык мне здаецца, што ён можа абагнаць Эдзіка. Мальвіна Казіміраўна *зацвіла, як ружа*: Юзаф быў яе любімы сын» (Я. Колас), – ФЕ *зацвісці як ружа* описывает чувство гордости героини за любимого сына и его успехи в учебе. В обеих лингвокультурах высоко ценятся красота и изящество розы, ее нежный аромат.

В белорусском фразеологическом фонде наиболее частотными являются ФЕ с флоронимом *мак*. Их насчитывается 15 (60 %): *як макам загарэцца* ‘пачырванець ад вялікага хвалявання’; *як мак* ‘прыгожы, пунсовы’; *пайсці макам-кветам з кудзеляй* ‘выйсці замуж’; *хоць ты макам садзіся* ‘цяжка, безвыходна’; *як макаў агарод* ‘прыгожы, абаяльны’ и т.д. Так, в отрывке: *Як глянула на гэтую фатаграфію, радасцю зацвіла дзяўчына, і шчокі яе макам загарэліся* (Я. Колас), – ФЕ используется автором для передачи чувства радости, переживаемого героиней от того, что она получила долгожданное письмо от друга детства, уехавшего в город на учебу. Аналогичная ФЕ наличествует и во фразеологическом фонде французского языка: *rouge comme un coquelicot* ‘dont le visage est rouge de honte, de confusion’. Однако это единственная ФЕ с указанным компонентом, зафиксированная в словарях (4 %).

Во французском фразеологическом фонде обнаружены 4 ФЕ со стержневым компонентом *marguerite* (7 %), аналогов которым нет в белорусском языке: *effleurer la marguerite* ‘удачно приземлиться’; *jeter des marguerites devant les pourceaux* ‘делать что-то бесполезное’; *avoir des marguerites dans le cresson* ‘седеть, иметь седые волосы’ – букв. ‘иметь ромашки в салате’. Например: «Sylvain *effeuille une marguerite* en disant: «*Je t’aime, un peu, beaucoup, passionnément, à la folie, pas du tout*» (Le Petit Robert), – ФЕ *effeuiller une marguerite* ‘гадать по ромашке’ описывает одно из любимых занятий влюбленных. Были выявлены 8 ФЕ с флоронимом *astre* (14 %): *astre ennemi* ‘несчастливая звезда, злой рок’; *astre du jour* ‘дневное светило, солнце’; *lire aux astres* ‘зевать по сторонам’; *consulter les astres* ‘гадать по звездам’; *louer jusqu’aux astres* ‘превозносить кого-л. до небес’ и т.д. В следующем примере: «Dès lors, *l’astre du Dieu des chrétiens pâlit et pencha vers son déclin*» (A. France), – ФЕ *l’astre du Dieu* используется для описания заката христианства (букв. *астра Господа*).

Самым известным цветком во Франции, безусловно, является лилия (*fleur de lis*). Долгое время это государство называли «королевством лилий», так как этот цветок является символом королевской власти. И сегодня герб Франции представляет собой три перекрещенные между собой лилии, означающие милосердие, сострадание и правосудие. Именно лилии считались цветами Девы Марии, символизируя чистоту и непорочность (это значение закреплено во ФЕ *de lis* ‘d’une extrême blancheur’). Целый ряд французских народных праздников связан с цветами. Так, весной в разных регионах страны проходит праздник фиалок (*Fête de la violette*), праздник

ландышей (Fête du muguet), организуется выставка цветов в Кань-Сюр-Мер и др. В белорусской лингвокультуре предпочтение отдается полевым цветам, символизирующим Родину и национальные традиции. Так, например, на праздник Ивана Купалы (в ночь с 6 на 7 июля) девушки плетут венки из *рамонкаў* (символ невинности), *макаў* (символ быстро проходящей девичьей красоты), все отправляются в лес на поиски *папараць-кветкі* (символ счастья).

Таким образом, фразеологические единицы французского и белорусского языков с компонентом-флоронимом реализуют целый спектр разнообразных значений. Зачастую они описывают положительные характеристики человека – красоту, невинность, романтичность, изящество, красноречие; отрицательные характеристики человека – глупость, раздражительность, греховность; природные процессы – возрождение, обновление, уход, увядание, смерть и др.

Природа значения фразеологизмов тесно связана с фоновыми знаниями носителя языка, с культурно-историческими традициями народа. Тем самым знакомство с фразеологическим фондом разных народов позволяет нам глубже понять историю, ценности, традиции, исторические реалии, национальный характер представителей разных лингвокультурных сообществ.

И. В. Матюшевская

СЕМАНТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ КАНАДСКОГО ВАРИАНТА ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА

В настоящее время среди франкофонных стран Канада занимает второе по численности место после Франции. На французском языке там говорит около 7 млн человек из 37,6 млн жителей. Языковая ситуация в Канаде – билингвизм – характеризуется сложностью и неоднородностью в таких регионах, как Квебек, исследователи говорят о внутренней диглоссии или даже триглоссии, поскольку там сосуществуют не только международный/официальный французский язык и его просторечная норма, но и квебекский язык, на котором происходит повседневное общение жителей страны.

Чтобы понять, как сложилась такая языковая ситуация, необходимо совершить экскурс в прошлое. В XVI в. французские моряки в поисках золота направляются в Новый Свет и достигают территорий современной Канады, где проживают индейские племена, но первые попытки основать там поселения терпят неудачу. Со временем союзы, заключенные с индейцами, и торговля пушниной стимулируют колонизацию, и в 1663 году Канада, или «Новая Франция», получает статус парижской колонии. По мнению квебекских исследователей, французский язык в этот момент там имеет королевский статус, на нем говорят на всех колонизированных территориях. Тем не менее, поскольку первые переселенцы в Канаду были выходцами из разных регионов Франции, в особенности, Нормандии и Бретани, территория Канады стала своего рода плавильным котлом, в котором в XVII в.

диалектные вариации французского перемешались и породили специфический канадский вариант, причем Дете и Дюран отмечают удивительную скорость возникновения достаточно гомогенной общеканадской разновидности французского. На территории Канады можно выделить несколько языковых областей, имеющих различные характерные особенности: квебекский французский (провинция Квебек и более западные территории); акадийский французский (приморские провинции, в первую очередь Нью-Брансуик); французский язык Онтарио и др.

В эту эпоху наблюдается стремление максимально сохранить литературную норму французского языка. Однако в период с 1760 по 1850 г., в результате колониционной политики Англии, позиция этого языка становится более шаткой, он теряет официальный статус, одного его продолжают широко использовать сельские жители, представители духовенства, судьи и политики, пытающиеся сохранить литературный язык. С отъездом части населения во Францию также страдает нормативное произношение.

В данный период уже фиксируются лексические отличия между языком Канады и Франции, например, в приморских провинциях Канады сельские жители используют много морской терминологии в повседневной жизни. Путешественники отмечают наличие архаизмов и англицизмов, а канадские ученые той эпохи создают сборник канадианизмов.

Доминирующая роль английского языка приводит к тому, что французский окончательно утрачивает свой престиж и ассоциируется с упадком и бедностью говорящих на нем, его статус сомнителен.

С 1960-х годов происходит возрождение французского языка, его статус закрепляется в Федеральном законе об официальных языках (Закон 22, 1974) и Хартии французского языка (Закон 101, 1977).

Хотя большая часть лексической базы французского языка Франции и Канады совпадает, в канадском варианте встречаются канадианизмы, включающие в себя лексические единицы, употребляемые в разных регионах Канады (*la poudrerie* ‘снежный вихрь’, *le blanchon* (канад.) ‘детеныш тюленя’ и *le bébé-phoque* (франц.), *la baboune* ‘надутые губы’), диалектизмы, пришедшие из французских диалектов (*bardasser* ‘шуметь’), архаизмы (*grand-papa* ‘дедушка’ и *grand-mama* ‘бабушка’ (канад.) вместо *papi* и *tamie* (франц.)), неологизмы (*la froidure* ‘холод’ (канад.) вместо *le froid* (франц.)), англицизмы (*la peanut* или *pinotte* ‘арахис’ (канад.) вместо *l’arachide*, *cacahuète* (франц.), *les beans* или *bines* ‘сушеные бобы’ (канад.) вместо *les haricots secs* (франц.), *la slush* ‘слякоть’ (канад.)) и индейские заимствования, особенно характерные для названий живой природы (*le caribou* ‘карибу’, *la pémбина* ‘калина’, *le maskinongé* ‘канадская щука’, *le pichou* ‘рысь’). Среди канадианизмов наибольшую долю составляют квебецизмы, поскольку наибольшая часть франкофонов проживает в провинции Квебек.

По классификации Е. А. Реферовской, архаизмы, в большом количестве присутствующие в канадском варианте французского языка, подразделяются на фонетические, семантические, словообразовательные и стилистические; к ним также относятся служебные слова и синтаксические конструкции,

вышедшие из употребления во французском языке Франции. По мнению В. Т. Клокова, исследовавшего лексические особенности канадского варианта, архаическая лексика во французском языке Канады воспринимается местными жителями как повод для гордости, сохраненное ими наследие предков. Слова, которые в вариантах французского языка Северной Америки маркированы как современные, а в современном французском полностью вышли из употребления или же сохранились только в диалектах, принято называть хронологическими дивергентами.

Поскольку многие различия между французским языком Канады и Франции коснулись семантики лексических единиц, можно говорить о семантических дивергентах, которые делятся на *денотативные*, *сигнификативные* и *коннотативные*.

Денотативные дивергенты имеют общий сигнификат и лексическую форму, но разный денотат. Термин *agrégé* из сферы образования в обоих вариантах французского языка имеет общее значение ‘преподаватель’, однако в разных странах такой преподаватель имеет различные функции: во Франции так называют лицо, выдержавшее конкурс на замещение должности преподавателя лица или вуза. А в Квебеке это штатный преподаватель университета, нанятый на работу после испытательного срока.

Сигнификативные дивергенты подразумевают различие денотата и лексической формы при общности сигнификата. Примером такого типа отношений являются лексемы, обозначающие детские сады в различных территориальных вариантах: во Франции – *école maternelle*, а в Квебеке – *pre-schools*.

К *коннотативному* типу можно отнести хронологически и территориально (квебецизмы, акадианизмы) маркированную лексику.

Семантические квебецизмы можно определить как слова, форма которых уже существует в общепольском языке, но используется в другом смысле в канадском варианте. В основе таких канадианизмов могут лежать стилистические фигуры, например, метафора (*patineur* ‘водомерка, скользит по воде’; *cancer* ‘машина в плохом состоянии, будто неизлечимо больная’); синекдоха (*tourtière* ‘мясной пирог’, изначально ‘емкость, в которой пирог готовили’); антономаз, или использование имени собственного в значении имени нарицательного (*séraphin* ‘жадный человек’, по имени литературного персонажа Серафима Пудрие, который отличался грубостью и жадностью), или наоборот (*le fleuve* ‘река’ вместо ‘река Сен-Лоран’). В некоторых случаях семантические дивергенты возникали в ответ на реалии, название которых не знали поселенцы (*le suisse* ‘полосатая белка’ (канад.) и ‘швейцарец’ (франц.), *l’épinette* ‘канадская ель’ (канад.) и ‘старинный музыкальный инструмент’ (франц.)).

Некоторые семантические дивергенты возникают в канадском французском под влиянием английского языка. Так, глагол *charger* в канадском имеет значение ‘выставить счет’ под влиянием семантики схожего английского глагола *to charge*, выражение *un couple* приобретает значение ‘несколько’ по аналогии с английским *a couple*. Со значением ‘глупый’ используется прилагательное *épais*, напоминая об английском *dense*.

Лексические единицы французского языка Канады порой сохраняют значение, утраченное во французском языке Франции: так, *écarté* используется в Канаде в значении ‘потерявшийся’, а во Франции – ‘удаленный, отделенный’, хотя ранее такое значение было и во французском языке Франции.

В целом, во многих случаях именно провинция Квебек отличается наибольшим количеством лексических инноваций и трансформаций, будь то создание неологизмов (*pourriel* ‘спам’) или использование феминитивов (*commentatrice* ‘женщина-комментатор’). Эти активные процессы позволяют надеяться на благополучную судьбу французского языка в Канаде и его дальнейшую эволюцию.

М. Н. Романкевич

ЗООНИМИЧЕСКИЕ ЕДИНИЦЫ И ИХ ПОЛИФУНКЦИОНАЛЬНОСТЬ

Функциональность лексических единиц в определенной мере ограничена их принадлежностью к определенному классу слов. Ограничение проявляется также в разной степени присущности определенной функции именно этой группе лексических единиц. В данном случае остановимся на функциональном потенциале зоонимов, рассмотрев особенности проявления их внешних функций, т.е. отражающих отношение этой группы слов к объектам окружающего мира.

Зооним как термин, обозначающий представителя фауны (зверя, птицу, насекомое и т.д.), соответствует именованию животного в прямом значении. Соответственно, зоонимы выполняют в первую очередь *номинативную функцию*, поскольку каждый зооним есть наименование, обозначение конкретного представителя животного мира: например, в рус. яз. *лось*, *лягушка*, во фр. яз. *chacal* ‘шакал’, *taupе* ‘крот’, в белорус. яз. *жаба*, *цяля*. Вместе с тем следует отметить необходимость разграничения собственно номинативной (назывной) и *семасиологической* функций. Относительно зоонимов две данные функции взаимосвязаны: зооним одновременно называет объект окружающего мира, т.е. конкретного представителя фауны, и выражает понятие. Так, в рус. яз. *лось* – ‘крупное парнокопытное животное сем. оленей с широкими уплощенными рогами’, *кукушка* – ‘лесная перелетная птица, обычно не выющая своего гнезда и кладущая яйцо в чужое гнездо’; во фр. яз. *chacal* – ‘mammifère ressemblant beaucoup à un renard, de moeurs nocturnes, au régime alimentaire varié, des prairies naturelles et des forêts’, в белорус. яз. *жаба* – ‘падобная на лягушку бясхвостая земнаводная жывёліна з барадаўчытай скурай’ и др. Таким образом, в процессе номинации происходит языковое закрепление понятийных признаков, которые отражают свойства предметов.

Номинативные единицы, будучи результатом познавательной деятельности человека, способны накапливать и расширять свой семантический потенциал, что проявляется в уточнении и расширении значений лексической

единицы, ее переосмыслении. Кроме того, новые результаты концептуализации и категоризации опыта человека закрепляются или в лексическом значении, или как часть энциклопедической информации в словарной статье, посвященной тому или иному животному. Так, в словарной статье зоонима *chacal* ‘шакал’ предлагается информация о проживании данного вида животных (*Les chacals vivent surtout en Afrique* ‘Шакалы в основном живут в Африке’) в то время как словарная статья зоонима *taupe* ‘крот’ акцентирует внимание на способе создания норы (*Les taupes édifient des terriers complexes et rejettent la terre à l'extérieur par endroits* ‘Кроты строят сложные норы и выбрасывают землю на поверхность’) и оценке данного животного как полезного потому, что крот питается насекомыми (*consommateurs d'insectes, ils sont plus utiles que nuisibles* ‘потребители насекомых, они больше полезны, чем вредны’). Иными словами, такие вкрапления в словарные статьи показывают динамичность как процесса познания определенного объекта окружающего мира, так и процесса номинации, который способен зафиксировать ход познавательной и практической деятельности человека.

Такой творческий процесс предопределяет появление вторичной номинации. В лексикологическом аспекте речь идет о появлении нового значения у существующей единицы. Общеизвестно, что вторичные номинации образуются в результате ассоциативного соотнесения явлений или предметов по сходству или смежности. Появление вторичного метафорического или метонимического значения у зоонимов является активным способом пополнения словарного состава не только французского, но и русского, и белорусского языков.

Во французском языке:

chacal – ‘personne sans scrupules qui s'enrichit aux dépens des autres’ ‘недобросовестный человек, который обогащается за счет других’;

taupe – ‘peau ou fourrure de cet animal’ ‘кожа или мех этого животного’;

‘agent secret, espion, etc., dissimulé à l'intérieur d'un organisme, d'une institution’ ‘секретный агент, шпион и т.д. внедряется внутрь организации, учреждения’.

В русском языке:

гусь – ‘о ловкаче или мошеннике, пройдохе (прост.)’;

ехидна – ‘злой язвительный и коварный человек’.

В белорусском языке:

заяц – ‘безбілетны пасажыр або глядач, што пранік куды-небудзь без білета’ и др.

Актуализируемые в процессе вторичной номинации ассоциативные признаки могут соответствовать компонентам первичного значения или соотноситься с фоновыми знаниями об объекте. Такого рода вторичные номинации используются в прагматических целях и являются элементами, передающими прагматическую установку говорящего. В этом аспекте в высказывании *Bien sûr, il y a des éditeurs qui arrivaient à donner le change en faisant semblant d'aimer leurs chevaux, mais il n'y avait jamais chevaux pour être dupes* (Baldwin-Beneich, D. *Les corbeaux de Providence*) ‘Естественно, есть

издатели, делающие вид, что они любят своих лошадок, но нет настолько глупых, чтобы верить в это' вторичная метафорическая номинация *leurs chevaux* 'их лошадки' называет коллектив помощников, безотказных работников под руководством издателя. Данная вторичная номинация «более насыщенная» и ассоциативно включает признаки 'endurante à l'ouvrage', 'travailleux', пренебрежительное отношение к данному типу работников. Ср. в рус. яз.: *лошадка* – *перенос*. 'о трудолюбивом человеке, безотказном работнике'.

Использование зоонимов в вокативной функции определено их коммуникативно-прагматическими особенностями, т.е. способностью выражать эмоциональное состояние говорящего, его отношение к слушающему. В толковых словарях вокативность зоонима может быть отмечена, если данная языковая единица специализируется на данной функции. В качестве ласковых обращений можно привести следующие зоонимы: во фр. яз. *chat* 'кот' – *terme d'affection*, *rat* 'крыса' – *terme d'affection*, *lapin* 'кролик' – *terme d'affection*; грубых – *chien* 'собака' – *terme de mépris*, *d'injure*; в рус. яз. *заяц* – шутл.-ласк. обращение; в белорус. яз. *жаба* – 'пагардлівае, дакорлівае абзыванне дзяцей, падлеткаў' и др.

Следует отметить, что рассмотренные функции зоонимов не являются единственными, а наиболее распространенными.

Н. М. Токаревич

СОВРЕМЕННОЕ ФРАНЦУЗСКОЕ ПРОСТОРЕЧИЕ

Разговорный стиль всегда занимал особое положение в системе функциональных стилей. Некоторые лингвисты считают, что разговорный стиль ближе всего находится к субстандарту, иначе говоря, к нелитературным формам. Его также рассматривают как более широкое явление, чем функциональный стиль, указывая на то, что это особая подсистема языка – самостоятельная и самодостаточная, которая формируется благодаря базированию на устной форме речи. Недаром помета «разг.» – одна из самых популярных в лексикографии. Разговорные единицы нередко оцениваются и как просторечные. Важнейшая причина недифференцированного понимания терминов «просторечное» и «разговорное» – преимущественно устная форма выражения, допускающая максимальную свободу в выборе средств номинации.

Французская подсистема *langue populaire* только приблизительно соответствует русскому просторечию: хотя эта разновидность речи стоит между арго и фамильярным стилем литературного языка, она арготизирована в гораздо более сильной степени, чем русское просторечие. Причем эту разновидность французского языка носители литературного стандарта применяют в ситуациях непринужденного общения, в то время как носителями русского литературного языка просторечные единицы используются только с целью иронии, шуток, сознательного стилистического контраста.

Анализируя французское просторечие, лингвисты часто не приходят к единому мнению при его наименовании. Одни говорят о *langue populaire* как о термине удобном для обозначения обычной речи (*ordinaire*), подчеркивая, что это, прежде, всего парижская речь. Определяющим фактором отнесения к просторечию является в данном случае противопоставление литературной норме или языковому стандарту. Другие, указывая многочисленные причины демократизации словаря (войны, повсеместное среднее образование, научно-техническая революция и др.), считают, что просторечие стало разговорной формой языка, которой владеют все французы.

Собственно лингвистические характеристики французского просторечия основательно размыты. Многие из них сегодня стали соответствовать коммуникативной норме разговорной речи (например, употребление неопределенно-личного местоимения *on* в значении личного местоимения первого лица множественного числа *nous*, регулярное опущение первого компонента приглагольного отрицания *ne*, отсутствие инверсии в вопросительных конструкциях и переход вопросительного слова в конец синтагмы (*On va où ? Ça fait combien ?*), адвербиальное использование ряда предлогов (*Ça va avec. Je sors jamais sans*)). Другие не выходят за рамки нормальной вариативности устной спонтанной речи.

Таким образом, можно отметить, что для французской лингвокультуры, как и для других европейских лингвокультур, стала характерной тенденция отхода от формальных требований к языку в сфере общения. Данная тенденция сопровождается снижением табуированности бранных слов, грубых просторечных и арготических лексических единиц. В результате экспрессивной базой современного французского просторечия в большей степени, чем раньше, стала сниженная лексика. Целые группы слов и выражений, относящихся к аргю и к языку некоторых социальных групп населения, переместились с периферии вокабуляра ближе к центру. В результате самые разнообразные жаргонизмы можно обнаружить сегодня даже в речи образованных людей, услышать или прочесть в СМИ. Почти во всех случаях их появление связано со стремлением адресанта сделать свою речь более экспрессивной и выразительной. Вся эта лексика легко ассимилируется в речи, расширяется круг ее носителей. Сегодня трудно представить французскую разговорную речь в сфере повседневно-бытового общения без элементов просторечия. Французское просторечие первоначально испытывало очень сильное влияние территориальных диалектов. Постепенно роль территориальных диалектов сошла на нет, а на смену им пришли арготические, которые придали речи экспрессивный характер, таким образом, речь стала эмоциональнее и ярче.

Сегодня во Франции на просторечии говорят не только «коренные» носители, но и самые широкие слои населения, которые предпочитают его в сфере повседневно-бытового общения литературному языку. Поэтому в данном случае можно сказать, что французское просторечие становится все больше и больше французским разговорным языком. Некоторые французские лингвисты подчеркивают, что просторечие – это истинный французский язык; это повседневная и естественная речь французского народа.

И в XX, и в XXI веке наблюдается дальнейшее расхождение между французским литературным и разговорным языками. Это связано как с расхождениями синтаксиса, так и с тем, что французский обиходный разговорный словарь сильно изменился и стал еще более далек от словаря литературного, книжно-письменного языка. Особенно эти различия заметны при сопоставлении литературного языка и просторечия, которое (просторечие) в наибольшей степени испытывает на себе влияние различных социальных и профессиональных групп населения. Если литературный язык по-прежнему отличается определенным консерватизмом, то просторечие большой подвижностью. Оно шаг за шагом следует за социальным развитием. Вторая особенность просторечия проявляется в широком использовании арготических форм, которые служат средством эмоциональной экспрессии, эвфемистического и дисфемистического, образного и иронического словоупотребления в сфере повседневного бытового общения. Третья особенность просторечия заключается в том, что оно является речью той части населения, которая недостаточно владеет литературным языком и нуждается в повышении своего культурного уровня. Кроме этого просторечные формы все чаще употребляются носителями литературной нормы для грубоватого, сниженного изображения предмета мысли. Такое отношение к просторечию сегодня характерно для многих носителей французского литературного языка. Несмотря на сложное отношение к ней, разговорная просторечная лексика составляет довольно значимую и совершенно неотделимую часть словарного состава французского языка. И, таким образом, знание разговорной (просторечной) лексики требуется для наиболее полного и глубокого изучения иностранного языка. Оно необходимо для понимания обиходной речи, для умения почувствовать все нюансы и смысловые ассоциации высказываний и понимания подтекста.

Т. Н. Чельцова

ОТ СУЩЕСТВИТЕЛЬНОГО К ПРИЛАГАТЕЛЬНОМУ

К одному из семантико-синтаксических признаков определения относится заместимость его прилагательным – основным выразителем инвариантного значения этого члена предложения, для которого данная синтаксическая функция по своему значению, признакам и преимущественному употреблению в именной синтагме считается «первичной».

Семантической функцией прилагательного является понятие качества или свойства, иногда и состояния, так как данная часть речи представляет собой самый богатый источник для выражения определения. Качественные и относительные прилагательные, используя свои грамматические возможности (постпозиция, антепозиция, степени сравнения), приспособлены для выражения экспрессивности речи. Почти все стилистические фигуры речи связаны с прилагательными.

Важность прилагательного, с точки зрения его семантики, обуславливает широту его производящей базы. Подтверждением тому служит принадлежность способных адъективироваться слов различных частей речи: глаголам, числительным, существительным, наречиям. В функции определения может выступать любая часть речи, способная охарактеризовать подлежащее и дополнение, так как соотношение, существующее между членом предложения как его синтаксической категорией и его морфологическим выражением, не является признанием их отождествления.

Язык, постоянно развиваясь, вступает в контакт с другими языками (например, английским) и находит в них новые средства для обогащения. Так, например, реализуется потенциально заложенная во всех частях речи способность характеризовать предмет, действие и т.д. Это особенно связано с теми случаями, когда традиционные средства конкретного языка (например, словообразование и словоизменение) оказываются для него недостаточными. В связи с относительной бедностью словоизменения французский язык стремится к образованию различных аналитических структур на уровне синтаксиса, способных выполнять функцию того или иного члена предложения.

Структуры, функционирующие в роли определения, чрезвычайно разнообразны. Рассмотрим одну из них: *Nom + Nom adj*, в которой несклоняемое существительное переходит в разряд неизменяемых (аналитических) имен прилагательных. Речь идет о конверсии, то есть таком словообразовательном способе, при котором слово переходит в другую часть речи, не меняя формы. Например, *un costume sport* 'спортивный костюм'. Конструкции с адъективированными существительными употребляются в основном для обозначения таких признаков, как цвет, внешний вид, стиль, способ действия и т.д. Существует ряд конструкций, в которых вторые слова (*Nom adj*) типа *clef, plafond, monstre, pilote, type, ami, sport, maison* etc адъективированы достаточно давно, включены в словари и в учебники по грамматике французского языка и могут быть заменены сходными по смыслу прилагательными.

Малое количество суффиксальных морфем с экспрессивным оттенком для характеристики существительного восполняется появлением во французском языке целого ряда адъективированных существительных, выполняющих качественно-оценочную функцию. Употребление словосочетания, выраженного конструкцией из двух примыкающих существительных, одно из которого играет роль определения, является более экспрессивным по сравнению с традиционным (существительное + морфологически оформленное прилагательное). Метафорическое употребление адъективированного существительного подчеркивает и усиливает значение степени качества. Например: *salaire plafond, argument choc, coin relax, prix choc*.

Все более значимое место в словаре занимает беспредложная конструкция двух существительных с адъективированным элементом, когда

вообще отсутствует прилагательное, выражающее данное качество, его можно выразить, а тем более, перевести только при помощи толкования, описательной конструкции. Заполняются определенные лакуны языка. Например, выражения *la generation kangourou* или *la famille haricot*, смысл которых отражает характерное явление в определенный период развития французского общества.

Адъективированный компонент соединяет в себе свойства прилагательного и существительного. Синонимическое употребление в роли прилагательного пополняет язык экспрессивными элементами (например: *un reveil gueule de bois*), способствует созданию образности, оригинальности и нестандартности в различных стилях речи.

Круглый стол
«РУССКИЙ ЯЗЫК: ТЕОРИЯ, ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ,
ПРАКТИКА ПРЕПОДАВАНИЯ»

М. Е. Айдын, Е. С. Лодята

ОБУЧЕНИЕ РУССКОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЕ
ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ НА УРОВНЕ A1/A2

Современный мир развивается и изменяется таким образом, что границы между странами имеют все меньшее значение. Глобализация общества создает предпосылки для установления новых контактов не только между людьми, но и между целыми нациями. Поэтому способность успешно взаимодействовать с социумом на разных его уровнях является неотъемлемым умением успешного человека, а изучение особенностей различных культур, их реалий и ценностей становится все более актуальным.

Говоря о взаимодействии между людьми, мы подразумеваем в первую очередь диалогическое общение, под которым в современной методике принято понимать процесс непосредственного общения, характеризующимся поочередно сменяющимися друг друга и порождающими одна другую репликами двух и более лиц. О. А. Галанова подчеркивает, что диалог необходимо рассматривать как «общение, в котором имеет место как общность, так и дифференциация взаимодействующих сторон», иначе говоря, принимается во внимание уникальность каждого партнера и их принципиальное равенство, различие и оригинальность их точек зрения, ориентация каждого на понимание и активное усвоение информации партнера, взаимная дополнительность позиций участников диалога, соотнесение и объединение которых и является целью диалога.

Рассмотрим примеры использования фактов русской речевой культуры при обучении диалогическому общению на материале учебного пособия для иностранных учащихся на уровне A1/A2.

1. Отреагируйте на реплику, используя данные выражения.

Вы когда-нибудь были в /на ...?

Составьте мини-диалоги по образцу:

– Вы когда-нибудь были в африканских джунглях?

– Да. Два года назад.

– Тебе понравилось?

– Незабываемое путешествие! (Отлично!)

Используйте:

+

Отлично!

Прекрасно!

Здорово!

Незабываемо!

Классно!

Круто!

—

Так себе.

Не очень.

Плохо!

Ужасно!

Хуже некуда!

Ничего особенного!

2. Прочитайте текст, узнайте о поездке вашего друга, используя данные выражения.

Незабываемое путешествие

Я учился в лингвистическом университете и изучал английский язык. Я всегда мечтал побывать в Нью-Йорке. В августе у меня был отпуск, и я наконец-то поехал туда.

Чтобы посмотреть все достопримечательности Нью-Йорка, нужен месяц. К сожалению, у меня была только одна неделя, поэтому я составил детальный план.

В первый день я погулял в Центральном парке. Он огромный! В этом парке ты совсем не чувствуешь, что находишься в большом городе. Там можно есть мороженое и слушать, как поют птицы. Представляете, там есть реки, озера и даже горы! ... (фрагмент)

3. Прочитайте диалог. Объясните использование выражений.

(фрагмент)

И. П.: – Послушайте! Вы должны были сделать Ваш отчет в прошлом месяце, не так ли?

С.: – Да, конечно. В ноябре он был уже почти готов. Но в этом месяце у Вашей жены день рождения, и Вы, наверное, думали о подарке. Я не хотел Вас беспокоить.

И. П.: – Почему Вы не пришли в конце месяца?

С.: – Мне показалось, что Вы были в плохом настроении. Может быть, вашей жене не понравился Ваш подарок.

И. П.: – Ладно. Надеюсь, на этой неделе все в порядке, и я, наконец, смогу увидеть Ваш отчет?

С.: – Вы знаете, завтра я вряд ли смогу отдать Вам отчет. Скорее всего, он будет готов в четверг.

4. Дайте неопределенный ответ на следующие просьбы, объясните, почему вы не уверены.

Не знаю.

Вряд ли.

Скорее всего.

Может быть.

Наверное.

1. – Давай поедem в Гродно!

–

2. – Ты можeшь помочь мне?

–

3. Я приглашаю тебя на день рождения в эту пятницу. Жду тебя!

–

4. – Принесите ваши документы сегодня.

–

5. Разыграйте предложенные ситуации, используя данные выражения.

- студент, который опоздал, и преподаватель;
- фотограф, который не прислал фото, и клиент;
- парень и девушка, которая забыла о встрече;
- рабочий, который сделал ошибку, и клиент.

Таким образом, важность обучения студентов диалогическому общению является неоспоримой. Однако сложившаяся практика, а также анализ программных учебников, используемых на начальном этапе обучения русскому языку как иностранному, свидетельствует о недостаточности учета особенностей русской культуры, которые отражались в наличии клишированных фраз, образцов речевого общения, фактов культуры, без которых невозможна успешная, эффективная коммуникация между представителями русской и иноязычной культур. Все это приводит к пониманию необходимости создания коммуникативно-направленного комплекса заданий, учитывающих особенности русской коммуникативной культуры и характерных для нее фактов и реалий русской культуры.

Л. Б. Армоник

АСПЕКТНОЕ И КОМПЛЕКСНОЕ ОБУЧЕНИЕ РКИ (УРОВЕНЬ КОММУНИКАТИВНОЙ НАСЫЩЕННОСТИ)

В методике преподавания иностранных языков, в том числе РКИ, различают *комплексное* и *аспектное* обучение. *Комплексное* обучение предполагает овладение всеми видами речевой деятельности в тесной взаимосвязи с овладением языковыми явлениями разных уровней. Под *аспектным* обучением традиционно понимается введение и отработка языковых явлений разных уровней отдельно. При *аспектном* преподавании происходит дифференцированное во времени формирование речевых навыков разного типа (фонетических, лексико-семантических, грамматических). Однако формировать или корректировать названные навыки невозможно без выхода в речь, а выход в речь невозможен без использования языковых средств всех уровней. Взаимосвязь комплексного и *аспектного* обучения очевидна: преподавание не может быть чисто комплексным или чисто *аспектным*.

На этапе довузовской подготовки и курсового обучения РКИ, в результате которого учащиеся должны достичь уровня пороговой коммуникативной достаточности, преобладает комплексное обучение. Единицей обучения на начальном этапе является речевой образец, представляющий единство фонетико-интонационных и лексико-грамматических средств, которые позволяют реализовать определенную интенцию в определенной ситуации общения. В учебниках для начального и для среднего этапов обучения реализуется комплексный подход к преподаванию. При этом отдельное занятие, проведенное по таким учебникам, может быть аспектным или комплексным. Если на уроке, например, вводится и отрабатывается новое грамматическое явление, то речь идет об аспектном занятии в рамках комплексного обучения.

При освоении программы уровня коммуникативной насыщенности целесообразно шире использовать аспектное обучение. К этому времени словарный запас и уровень сформированности грамматических навыков студентов достаточен для удовлетворения основных коммуникативных потребностей в ситуациях бытового, социокультурного и учебного общения. Дальнейшее углубление и расширение знаний требует систематизации и дифференциации уже изученных языковых явлений. Если на предыдущих этапах обучения преобладал семасиологический принцип подачи языкового материала, то на продвинутом этапе на первое место становится ономасиологический принцип, который позволяет показать разнообразные возможности языка в выражении определенного смысла.

Рассмотрим возможное соотношение аспектного и комплексного обучения на продвинутом этапе курсового обучения РКИ и обеспеченность каждого из выделенных направлений учебной литературой.

Обучение грамматике слушателей продвинутого уровня на кафедре русского языка для иностранных граждан МГЛУ осуществляется на основе пособия С. И. Ивановой и др. «Синтаксис: практическое пособие по русскому языку как иностранному» (СПб.: «Златоуст», 2011), при этом сложные для иностранцев вопросы морфологии рассматриваются недостаточно последовательно, а иногда и фрагментарно. Включение в программу пособий М. Н. Лебедевой «Вопросы русской грамматики: от смысла к форме» (М.: Русский язык. Курсы, 2018) и Л. П. Кожевниковой «Грамматикон. Морфологические и синтаксические конструкции русского языка» (Л. П. Кожевникова. – М.: Русский язык. Курсы, 2019) позволит обобщить, расширить и активизировать знания не только по синтаксису, но и морфологии. Аспектное обучение грамматике даст возможность рационально распределять учебный материал и время, уделяя внимание наиболее трудным для иностранных учащихся темам, которым посвящены отдельные учебные пособия. В этой связи следует отметить замечательную книгу Л. П. Юдиной и Г. А. Битехтиной «Глаголы движения. Устные упражнения с комментариями» (М.: Флинта, 2020), система заданий в которой направлена на выработку навыков правильного употребления глаголов движения в разных ситуациях общения.

На продвинутом этапе в качестве отдельного аспекта целесообразно выделить и обучение лексике, так как в процессе овладения уровнем коммуникативной насыщенности количество лексических единиц должно вырасти с 2300 до 6000. Активный рост словарного запаса во многом происходит за счет производных единиц, поэтому возникает необходимость в целенаправленной работе по формированию навыков правильного употребления слов, входящих в различные словообразовательные группы, а также близких по значению слов, имеющих различную сочетаемость или управление. Решению поставленных задач и подготовке к выполнению лексико-грамматических тестов уровня ТРКИ-2, которые включают трудные для иностранцев задания на разграничение лексических единиц, будет способствовать аспектное обучение лексике с использованием материалов следующих пособий: С. И. Дерягина, Е. В. Мартыненко «Учебно-справочное пособие по лексике русского языка: Трудные случаи употребления семантически близких слов» (М.: Русский язык, Курсы, 2003), «Лексика русского языка» под ред. Э. И. Амиантовой (М.: Флинта: Наука, 2010), М. С. Киселева «Лексика и словообразование» (М.: Флинта: Наука, 2017).

Помимо системно-аспектных занятий выделяются функционально-аспектные, которые связаны не с различными уровнями языка, а с разными функциональными типами текстов. На курсах русского языка в нашем университете традиционно выделяются два функциональных аспекта: «чтение и анализ художественного текста» и «язык средств массовой информации». Выделение первого из названных аспектов обусловлено желанием большинства иностранных учащихся знакомиться с произведениями русской литературы в оригинале. Художественное произведение позволяет обратиться к темам, не доступным другим сферам коммуникации, понять ментальные и культурные особенности русских. Функционально-аспектные занятия по анализу художественного текста соответствуют не только коммуникативной, но и познавательной и эстетической мотивации учащихся. В последние десятилетия издается множество пособий по чтению художественного текста для иностранцев, в которые включаются произведения классиков русской литературы и современных писателей. Наиболее востребованным на курсах русского языка является сборник «Непропавшие сюжеты» (М.: Русский язык. Курсы, 2006), а также художественные произведения, опубликованные в серии «Библиотека Златоуста», предназначенные для читателей, владеющих лексическим минимумом в 2300 или 3000 слов.

Благодаря постоянному расширению сферы массовых коммуникаций медиатексты стали одной из самых распространенных форм реализации языка. Медиатексты легко типологизируются в соответствии с тематикой, освещаемой СМИ, что дает возможность накапливать и систематизировать лексику и одновременно овладевать лексико-грамматическими конструкциями, характерными для публицистического стиля речи. В пособиях, по которым ведется обучение языку СМИ, также реализуется тематический принцип подачи материала: Л. И. Москвитина «В мире новостей» (СПб.: «Златоуст», 2005), Я. В. Эрлих «Пульс времени» (М.: Русский язык. Курсы, 2019).

Основную часть учебного времени занимают комплексные занятия по практике русской речи, на которых формируются коммуникативные умения во всех видах речевой деятельности. В учебниках по развитию речи реализуется текстоцентрический подход. По словам Л. П. Яркой и И. А. Пугачева, авторов учебного комплекса «Разговоры о жизни» (М.: Русский язык. Курсы, 2014), тексты представляют собой стратегическую программу построения учащимися собственных речевых произведений. Названное пособие и пособие О. В. Чагиной «Поговорим о себе» (М.: Русский язык. Курсы, 2008), содержащие тексты социокультурной направленности, носят комплексный характер и дают возможность не только формировать коммуникативно-речевые умения, но и совершенствовать морфолого-синтаксические и лексические навыки.

Таким образом, для обучения слушателей, овладевающих уровнем коммуникативной насыщенности на курсах русского языка, целесообразно выделить следующие направления аспектной и комплексной работы: 1) комплексное обучение практике речи; 2) системно-аспектное обучение: а) грамматике, б) лексике; 3) функционально-аспектное обучение: а) чтению и анализу художественного текста, б) языку СМИ. Все эти направления обучения, как было показано выше, обеспечены современными учебными пособиями, которыми располагает библиотека МГЛУ.

Подобное деление важно и в организационном плане. Если при комплексном преподавании в учебном плане и в расписании занятий дисциплина носит общее название «Русский язык как иностранный», то при аспектно-комплексном преподавании все направления обучения должны быть отражены в учебной программе и обязательно в расписании занятий, что сделает процесс обучения более структурированным и прозрачным для слушателей.

Л. Б. Армоник, Юй Цунцзэ

ДИМИНУТИВЫ В РОМАНЕ Ф. М. ДОСТОЕВСКОГО «БЕДНЫЕ ЛЮДИ» И ОСОБЕННОСТИ ИХ ПЕРЕВОДА НА АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК

Ф. М. Достоевский – один из самых популярных русских классиков за рубежом, с творчеством которого большинство иностранных читателей знакомится в переводе, поэтому адекватность перевода его произведений представляет несомненный научный интерес. Отличительной особенностью стиля Ф. М. Достоевского является высокая экспрессивность, которая, в частности, создается диминутивами – существительными, прилагательными, наречиями с уменьшительно-ласкательными и уменьшительно-уничижительными суффиксами. Широкое использование диминутивов – это отличительная черта художественного стиля писателя.

Первый роман Ф. М. Достоевского «Бедные люди» представляет собой переписку пожилого чиновника Макара Алексеевича Девушкина и его

дальней родственницы, девушки-сироты Варвары Алексеевны Доброселовой. Дружеский стиль общения между героями в определенной мере обуславливает повышенную эмоциональность речи. В письмах Макара Дежушкина гораздо больше диминутивной лексики, чем в речи Варвары Доброселовой, что объясняется характером и социальным статусом главного персонажа. Макар Дежушкин – чиновник низшего класса, воспринимающий мир сквозь призму «маленького человека», очень кроткий человек с мягким, как у женщины, характером (что подтверждает его фамилия). Кроме того, к Вареньке он относится, как к ребенку, что также влияет на частоту использования диминутивов.

Диминутивы могут выражать объективную и субъективную уменьшительность. Первая передает реально малый размер предмета, вторая связана с эмоциональной оценкой предмета. Граница между размерным и эмоционально-оценочным значением нечеткая: актуализация того или иного значения зависит от контекста. В романе «Бедные люди» практически все диминутивы эмоционально окрашены и выражают уменьшительно-ласкательное значение, диминутивы с уменьшительно-уничижительным значением в романе единичны (*книжонка, старикашка, шляпенка*).

Категория диминутивности в русском и английском языках имеет разную значимость и способы выражения. В русском языке диминутивность – это лексико-грамматическая категория, охватывающая разные части речи; практически от любого существительного можно образовать диминутивную форму. В английском языке диминутивность не представляет отдельной грамматической категории, уменьшительность в основном выражается лексическими средствами. В связи с этим возникает вопрос о способах передачи диминутивов при переводе художественных текстов, в которых они имеют высокую значимость.

Рассмотрим этот вопрос на примере перевода романа Ф. М. Достоевского «Бедные люди», который выполнил Чарльз Джеймс Хогарт. Методом сплошной выборки из оригинала романа были выписаны фрагменты с диминутивами и соответствующие им фрагменты на английском языке. Количество диминутивных единиц составило 191, а общее количество их употреблений – 493, так как частотные в романе диминутивы были зафиксированы многократно (*матушка* – 58, *маточка* – 52, *Варенька* – 36, *голубчик* – 15, *ангельчик* – 13, *душечка* – 8, *тихонько* – 8 и др.)

Сопоставительный анализ фрагментов оригинального и переводного текстов позволил определить способы передачи диминутивов при переводе с русского языка на английский и установить их иерархию, в соответствии с которой они представлены ниже.

1. Использование лексической единицы без компонента диминутивности. В большинстве случаев значение слова в английском переводе отличается от соответствующего ему слова в русском языке только отсутствием компонента диминутивности. Эмоционально-оценочные слова *матушка* и *батюшка* переводятся нейтральными лексическими единицами:

<...> *матушка* потихоньку плачет, *батюшка* сердится. // <...> and my **mother** shedding silent tears, and my **father** raging. При передаче диминутивов переводчик производит различные лексические замены, однако создаваемые соответствия также не содержат компонента уменьшительности: *Ну, вот это мой уголочек.* // So much for a description of my **dwelling-place** (**dwelling-place** – местожительство). *Где это вы достали такую хорошенькую гераньку?* // Wherever did you get these beautiful **plants**? (**plant** – растение).

2. Опускание. В переводном тексте отсутствует лексическое соответствие исходному диминутиву. Слова с уменьшительно-ласкательными суффиксами в тексте перевода опускаются как семантически избыточные. Наиболее часто в переводе романа опускаются обращения-диминутивы: *Я и то, маточка моя, ангельчик, вас почти совсем не покидал во все время болезни вашей...* // In fact, although, throughout your illness and delirium, I scarcely left your side for a moment... .

3. Описательный перевод. Диминутивному существительному в английском переводе соответствует атрибутивное словосочетание, в котором прилагательное передает значение суффикса. При этом уменьшительно-ласкательное значение существительных может передаваться как с помощью размерных, так и с помощью оценочных прилагательных: *Знаете ли, голубчик мой, мне даже показалось, что вы там мне пальчиком погрозили.* // Yet somehow you seemed to be threatening me with your **tiny finger** (**tiny** – крошечный). <...> *тут же показалось мне, что и личико ваше мелькнуло у окна...* // <...> it seemed to me that your **dear face** was glimmering at the window... (**dear** – милый, дорогой).

Иногда переводчик, стремясь сохранить диминутивное значение в исходном тексте, наделяет им иное, нежели в оригинале, слово: *Поставил я у себя кровать, стол, комод, стульев парочку, образ повесил.* // For furniture I have provided myself with a bed, a table, a chest of drawers, and **two small chairs**. Эмоционально-экспрессивный компонент диминутива *парочка* заменен размерным, который характеризует стулья с помощью прилагательного **small** (маленький, небольшой).

Диминутивное значение в переводе может компенсироваться не только с помощью размерных или оценочных прилагательных, но и других лексических единиц, передающих значение «малости», «незначительности»: <...> *да пуговики на ниточках мотаются.* // <...> and one's buttons hanging by a **single thread**! (**single thread** – одна нитка)

4. Использование контекстуального аналога. В тексте перевода русскому диминутиву соответствует слово или словосочетание, близкое ему по значению и содержащее сему «малого размера»: <...> *да если подчас мне ножичек надобился, то, случалось, попрошу...* // <...> borrow one another's **penknife** if we needed one.... <...> *когда вспоминает о заблудшей овечке своей, об дочке Дуняше!* // <...> he bethought him of his wandering **lamb**, his daughter Dunasha. В приведенных примерах уменьшительное значение, выраженное суффиксом, в английском соответствии входит в семантику слова: **penknife** ‘перочинный нож’, **lamb** ‘ягненок’.

Диминутивные суффиксы образуют существительные, которые служат ласковым наименованием лица и в речи часто выполняют функцию обращения. Роман Ф. М. Достоевского, написанный в эпистолярном жанре, изобилует такими обращениями: *маточка, душечка, голубчик, ангельчик* и др. В тексте перевода таким обращениям соответствуют эмоционально-маркированные единицы английского языка: *Знаете ли, **голубчик** мой, мне даже показалось, что вы там мне пальчиком погрозили.* // *You know, my **dear**, it even seemed to me that you threatened me with a finger there.* *Я, **маточка**, не сержусь...* // *I am not angry, **my beloved**....* *Ведь вот, **душечка** моя, я вот знаю, что у вас теплого салона нет.* // *I happen to know, **dearest one**, that you lack a warm cloak.* Для приведенных английских соответствий, которые имеют значение ‘дорогой, милый, любимый’, характерна функция обращения.

5. Транскрипция. При передаче имен собственных с эмоционально-оценочными суффиксами переводчик прибегает к такому приему, как транскрипция: *<...> бывало, расспрашивал – что, каков **Петенька**?* *<...> he would question me <...> whether his **Petinka** was in good health...*

6. Использование лексической единицы английского языка с уменьшительно-ласкательным суффиксом. В единичных случаях русскому диминутиву в английском переводе соответствует слово с уменьшительно-ласкательным суффиксом: *<...> и дрожит напрасно на холоде бедненький, запуганный мальчик, словно **птенчик**, из разбитого гнездышка выпавший.* // *<...> he would shiver in vain with the cold, like some poor little **fledgling** that has fallen out of the nest.* Английский диминутив **fledgling** (с суффиксом **-ling**) имеет значение ‘только что оперившийся птенец’.

Два первых вида переводческих преобразований ведут к нейтрализации категории диминутивности в тексте перевода (их удельный вес в рассмотренном материале составляет 64 %), остальные переводческие тактики позволяют в определенной мере сохранить и передать экспрессивное и размерное значение диминутивов исходного текста.

А. В. Верниковская, С. Велдурдыев

АНИМАЛИСТИЧЕСКИЙ КОД В ПОЭЗИИ С. ЕСЕНИНА

Анималистическое направление в искусстве получило широкое воплощение не только в живописи и скульптуре, но и в литературе. Это сказки о животных, басни, рассказы и стихи. Сергей Есенин, выросший в русской деревне, в своем творчестве постоянно обращался к образам животных, близких ему с раннего детства.

Образы животных в литературе – это своего рода зеркало гуманистического самосознания. Лирика С. Есенина проникнута любовью к родной природе, ко всему живому. Поэт черпал вдохновение, общаясь с животным миром, посвящал «братьям нашим меньшим» свои стихи.

Для зверей приятель я хороший, / Каждый стих мой душу зверя лечит.

Наиболее часто С. Есениным упоминаются животные, которые сопровождают всю жизнь русского крестьянина: лошадь, корова, собака, кот, ягненок. Кровная связь поэта с животными выражается в симпатии, привязанности к ним. Поэт испытывает боль от страданий зверей и птиц, переживает ее как собственную.

Режет серп тяжелые колосья, / Как под горло режут лебедей.

Наиболее близок ему образ коня. Деревня пришла в упадок, и гордый конь превратился в *лошаденку*. Технический прогресс кажется поэту враждебным: железный поезд вытеснил живую лошадь: *за тысячи пудов конской кожи и мяса покупают теперь паровоз.*

Видели ли вы, как бежит по степям

...железной ноздрей храпя, на лапах чугунных поездов?

А за ним... скачет красногривый жеребенок?

Символическое значение приобретает у Есенина и цвет животных: *красный конь* – символ революции, *розовый конь* – образ молодости, *черный конь* – предвестник смерти.

Близким Есенину является также образ собаки. Одно из самых пронзительных и драматичных стихотворений – «Песнь о собаке». Поэт использовал в заголовке слово *песнь* потому, что хотел воспеть святое чувство материнства, свойственное собаке в такой же степени, как и женщине-матери. Животное переживает гибель своих детенышей, которых хозяин утопил в проруби.

И глухо, как от подачки, / Когда бросят ей камень в смех,

Покатались глаза собачьи / Золотыми звездами в снег.

Большинство стихов о животных имеет трагическое звучание: в них поэт с болью рассказывает о «братьях наших меньших», страдающих по вине человека либо хищника. Так, стихотворение «Лебедушка» – это драматическое повествование о матери-лебедушке, защитившей от коршуна своих детей ценой собственной жизни.

Таким образом, С. Есенин выступает перед нами как поэт-гуманист, призывающий к состраданию не только к зверям и птицам, но и через их образы – к людям. Он словно просит нас остановиться, оглянуться вокруг, открыть свое сердце для любви и милосердия. В его произведениях образы животных нередко приобретают символическое значение.

Рассуждая о назначении поэзии, Есенин ратует за свободу творчества, осуждает тех, кто, подобно канарейке в неволе, поет *с чужого голоса*. Он использует образы соловья, канарейки, лягушки для выражения своего поэтического кредо.

Зоонимы у Есенина часто выступают как элемент пейзажных зарисовок.

Поэт часто использует образы птиц, что помогает ему более ярко и объемно изобразить картину природы, нередко дополняет ее звуками.

И по кустам межси соседней, / Под возгласенья гулких сов,

Внимаю, словно за обедней, / Молебну птичьих голосов.

Звери и птицы постоянно присутствуют в есенинской лирике в качестве образов, дополняющих картины быта. Это прежде всего кот, живущий в каждом крестьянском доме, куры, корова, щенки. Столь частое обращение поэта к образам животных свидетельствует о его привязанности к деревне, родному дому.

Сидит у окошка старая кошка, / Ловит лапой луну.

Из углов щенки кудлатые / Заползают в хомуты.

И нежно охает ячменная солома, / Свисая с губ кивающих коров.

В большинстве стихотворений С. Есенина зоонимы – наименования животных и птиц выполняют изобразительно-выразительную функцию, являясь сравнениями, метафорами. В его лирике постоянно наблюдаются сопоставления явлений природы с животными: месяц – *ягненок кудрявый, жеребенок, золотая лягушка*, весна – *белка*, тучи – *волки*.

Анализ структуры и семантики образных сравнений показал, что в большинстве случаев в лирике С. Есенина предмет сравнения – это явление природы в широком его понимании. Это такие объекты природы, как луна, солнце, облака, тучи, заря. Особенно часто в качестве предмета сравнения выступает месяц (луна).

Месяц, словно желтый ворон, / Кружит, вьется над землей.

Рыжий месяц жеребенком / Запрягался в наши сани.

Золотую лягушкой луна / Распласталась на тихой воде.

Однако в некоторых случаях у С. Есенина сами названия животных выступают в качестве предмета сравнения.

Стрекотуньи-сороки, как свахи, / Накликали дождливых гостей.

В следующем примере замерзшие воробышки сравниваются с детьми-сиротами.

Воробышки игривые, / Как детки сиротливые, / Прижались у окна.

Как видим, в структурном отношении есенинские сравнения представляют собой компаративные конструкции с союзами *словно, будто, как*. Некоторые из сравнений выражены формой творительного падежа.

Со зверями и птицами сравниваются также предметы, например, мельница – *бревенчатая птица*, печь – *верблюд кирпичный*.

Среди метафор в лирике Есенина наиболее частотными являются глагольные.

Над рощей оцелится / Златым щенком луна.

Ягненок кудрявый – месяц / Гуляет в голубой траве.

Руки милой – пара лебедей / В золоте волос моих ныряют.

Приведенные примеры свидетельствуют о том, что характерной особенностью лирики Есенина является совмещение сравнения и метафоры.

Над тучами, как корова, / Хвост задрала заря.

В тихий час, когда заря на крыше, / Как котенок, моет лапкой рот...

Облак, какмышь, / Подбежал и взмахнул / В небо огромным хвостом.

На основе сложных ассоциативных сопоставлений у явлений природы возникают свойственные животным и птицам органы (лапы, морды, рыла, когти, рога, клювы).

Месяц рогом облако бодает.

Волны белыми когтями / Золотой скребут песок.

Приведем еще один выразительный пример совмещения сравнения и метафоры, в котором поэт уподобляет себя курице, снесшей яйцо, сравнивает рождение стихотворения с вынашиванием яйца. Это «словесное яйцо» он называет золотым, вероятно, не только потому, чтобы подчеркнуть его ценность, но и в связи с ассоциацией с народной сказкой о курочке Рябе.

Я сегодня снесся, как курица, / Золотым словесным яйцом.

В приведенных выше примерах в качестве образа выступают такие зоонимы, как белка, ягненок, теленок, щенок, корова, кот (кошка, котенок), вызывающие позитивные эмоции. Однако у Есенина встречаются образы животных, олицетворяющие грозные, порой враждебные силы.

Вечер морозный, как волк, темно-бур...

Заря – как волчиха с ослабленным ртом.

Ревел и выл Октябрь, как зверь.

Стая туч твоих, по-волчьи лающих, / Словно стая злющих волков,

Всех зовущих и всех дерзающих / Прободала копьем клыков.

Сравнение туч, зари, вечера с волком, волчицей, стаей волков, т.е. с хищным зверем, создает мрачную, зловещую картину, тревожную атмосферу, ощущение опасности. Даже излюбленный образ луны становится не романтическим, а натуралистическим.

Облаки лают,

Над рощей оценился

Златым щенком луна.

Рассмотрев образы животных в поэзии С. Есенина, можно сделать вывод о том, что поэтом по-разному решается проблема использования анималистики в своих произведениях. В одном случае он обращается к образам животных, чтобы раскрыть с их помощью личные душевные переживания, свои взгляды на происходящие события. В других – для того, чтобы ярко, зримо передать красоту природы, родного края. И, наконец, в ряде произведений образы животных приобретают символическое значение.

Г. А. Гвоздович, К. Бердиев

К ВОПРОСУ О ГРАММАТИЧЕСКОЙ КАТЕГОРИИ РОДА ИМЕН СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ

Грамматическая категория рода имен существительных в русском языке присуща всем именам существительным, которые способны употребляться в форме единственного числа. Имена существительные *pluralia tantum* (употребляются только во множественном числе) типа *сутки, брюки, джинсы* категории рода не имеют. «Род – грамматическая категория существительных, в соответствии с которой они делятся на три основные группы: мужского, женского и среднего рода. По родам существительные классифи-

цируются, но не изменяются». Выделяют еще имена существительные общего рода, значение которого может соотноситься как с лицом мужского, так и с лицом женского пола: *плакса, сирота, Валя, Женя, визави*. В ряде случаев можно наблюдать колебания в роде имен существительных: *жираф – жирафа, клавиш – клавиша, спазм – спазма* и др.

Очень сложно определять род несклоняемых имен существительных. Рассмотрим некоторые из них.

1. Слова, обозначающие неодушевленные предметы.

Несклоняемые имена существительные иноязычного происхождения, обозначающие неодушевленные предметы, в своем большинстве относятся к среднему роду, например: железнодорожное депо, интересное интервью, маршрутное такси, политическое статус-кво, целебное алоэ, шерстяное кашне.

Правило имеет ряд исключений, связанных с влиянием различных аналогий (русский синоним, грамматический род слова, обозначающего родовое понятие, и др.).

Так, к мужскому роду относятся слова: *га* (ср.: *один га*, влияние слова *гектар*); *кофе* (влияние мужского рода у этого слова во французском языке, из которого оно было заимствовано, а также в связи с этим существование прежних форм *кофей, кофий*); *пенальти* (влияние русского синонимического сочетания «одиннадцатиметровый штрафной удар»); *сирокко, торнадо* (родовое понятие «ветер»); *сулгуни* (родовое понятие «сыр»); *шимми* (родовое понятие «танец»); *экю* (старинная французская монета; влияние языка-источника) и некоторые др. Под влиянием слова-понятия «язык» к мужскому роду относятся слова *бенгали, пушту, суоми, урду, хинди* и т.д.

К женскому роду относятся слова: *авеню* (русский синоним «улица»); *бере* (родовое понятие «груша»); *бери-бери* (родовое понятие «болезнь»); *кольраби* («капуста»); *салями* («колбаса») и некоторые др.

Наконец, некоторые слова употребляются в форме двух родов, например: *авто* (с. и м., под влиянием слова *автомобиль*); *афгани* (с. и ж.); *бибабо* (с. и м., ср.: *маленький бибабо*); *бренди* (с. и м., ср.: крепкий бренди); *мокко* (с. и м., аналогия с употреблением слова *кофе*); *наргиле* (с. и м., близкое понятие «кальян»); *па-де-де* и *па-де-труа* (с. и м., родовое понятие «танец»), *эсперанто* (с. и м., влияние слова *язык*, см. выше).

Встречаются слова, которые одновременно употребляются в каком-либо из родов и во множественном числе, например, *жалюзи* (с. и м.; ср.: *красивые жалюзи*).

2. Субстантивированные слова.

Субстантивированные несклоняемые слова относятся к среднему роду, например: вежливое «здравствуйте», всегдашнее «да», громкое «ура», наше «завтра», резкое «не хочу».

3. Слова, обозначающие лиц.

Несклоняемые существительные, обозначающие лиц, относятся к мужскому или женскому роду в зависимости от своего значения, т.е. соотносённости с реальным полом обозначаемого лица, например: 1) мужского рода:

рантье, военный атташе, кули, дуче, кюре, рефери, маэстро, наци, квазимодо, янки, шевалье, тореро, импресарио, кабальеро, пьеро; 2) женского рода: фрейлейн, инженерю, травести, мисс, леди, ню, пани, мадам, миледи; 3) общего рода (двуродовые): визави (ср.: мой визави оказался интересным собеседником – моя визави оказалась интересной собеседницей), протеже (ср.: наш протеже оправдал все надежды – наша протеже оправдала все надежды), инкогнито (ср.: таинственный инкогнито внезапно исчез – таинственная инкогнито внезапно исчезла); хиппи (ср.: юный хиппи пел – юная хиппи пела); 4) среднего рода: жюри (в собирательном значении; ср.: жюри постановило).

4. Слова, обозначающие животных, птиц и т.д.

Несклоняемые существительные, обозначающие одушевленные предметы (кроме лиц, см. выше), относятся к мужскому роду, например: зебу, пони, шимпанзе, какаду, кенгуру, фламинго, макао, нанду, коала, жако. При этом мужской род употребляется безотносительно к полу животного. Однако если контекст указывает на самку, то соответствующие слова употребляются в форме женского рода, например: кенгуру несла в сумке кенгуренка, шимпанзе кормила детеныша. Двуродовыми являются слова колли, гризли (с. и м.).

5. Географические названия.

Род несклоняемых существительных, обозначающих географические собственные имена (названия городов, рек, озер, островов, гор и т.д.), определяется по грамматическому роду нарицательного существительного, выступающего в роли родового понятия (т.е. по роду слов *город*, *река*, *озеро* и т.д.), например: солнечный Тбилиси (город), широкая Миссисипи (река), полноводное Эри (озеро), труднодоступная Юнгфрау (гора), живописный Капри (остров). Показательным в данном случае является имя собственное Онтарио: это город (значит, мужского рода), озеро (значит, среднего рода), провинция (значит, женского рода).

Отступления от правила объясняются влиянием аналогии, употреблением слова в другом значении, тенденцией относить к среднему роду иноязычные несклоняемые слова на *о* и т.д., например: Пятиглавый Бештау (влияние названия соседней горы Машук), Северное Борнео (влияние конечного *о*), Второе Баку (название места добычи нефти, а не города), Новые Сочи (ложная аналогия со словами в форме множественного числа типа Великие Луки).

Иногда одно и то же слово употребляется в разных родовых формах в зависимости от того, какое понятие подразумевается. Ср.: В период кризиса Сомали страдало от нехватки продовольствия. – Сомали приняла с благодарностью гуманитарную помощь (в первом случае имеется в виду понятие «государство», во втором – «страна»).

6. Названия средств массовой информации.

По родовому наименованию определяется также грамматический род несклоняемых названий средств массовой информации, например: Би-Би-Си сообщила (Британская радиовещательная корпорация); либеральная «Ньюс кроникл».

Нередко встречается ошибочное согласование: Би-Би-Си сообщило (как несклоняемое существительное среднего рода), «Таймс» опубликовал ... (название с конечным согласным отнесено к мужскому роду), «Бурда моден» продемонстрировала новую летнюю коллекцию одежды (название журнала).

Изучение несклоняемых имен существительных показывает богатство русского языка. Правильное определение рода несклоняемых существительных позволяет избежать ошибок в их согласовании с глаголами в форме прошедшего времени (кофе остыл или остыло) и прилагательными (кофе вкусный или вкусное). Поскольку чаще всего грамматический род имен существительных не соотносится напрямую с лексическим значением слова, принадлежность существительного к мужскому, среднему или женскому роду приходится запоминать (заучивать). Труднее всего это дается тем, кто изучает русский язык как иностранный.

Г. А. Гвоздович, А. Худайназарова

ОСОБЕННОСТИ РОДИТЕЛЬНОГО ПАДЕЖА ИМЕН СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ

Родительный падеж, «или генитив (лат. *genitivus*), – один из шести падежей существительного (прилагательного, местоимения, числительного), который отвечает на вопросы кого? чего? Этот падеж имеет большую сеть значений, зависящих в определенной степени от слов (глаголов и существительных), при которых он употребляется». В книге «Русский язык (грамматическое учение о слове)» В. В. Виноградов пишет, что родительный получил свое имя от того, что он «иногда обозначал род, принадлежность, происхождение».

За родительным падежом признается определительное, «прилагательное» значение в приименном употреблении. В приглагольном употреблении родительный падеж противопоставляется винительному падежу, так как он означает, что понятие, выраженное глаголом, распространяется или относится не ко всему имени.

В. И. Горелов отмечает, что А. А. Шахматов так определяет функции падежей: «Они распадаются на две главные группы: приименных и приглагольных падежей. Приименным падежом является родительный падеж. Им обозначается зависимое состояние субстанции от субстанции господствующей, выраженной в субъекте; различные оттенки в значении родительного падежа обусловлены характером тех отношений, в которых может стоять зависимая субстанция от субстанции господствующей».

Приглагольными падежами являются винительный, родительный, дательный, творительный и старый местный падеж (в современном русском языке замененный предложным).

Родительный, а именно собственно родительный, означает, что глагольный признак распространяет свое действие только на часть или на поверхность зависимой субстанции.

Л. В. Буренко в статье «К вопросу о статусе родительного падежа в языках разных типов» отмечает, что категория родительного падежа в языках разных типов сложна и многообразна и вызывает различные подходы к ее анализу, принимая во внимание богатство и многообразие языков мира, под падежной формой следует понимать любое формальное проявление падежного значения. Форма родительного падежа оформляется в русском языке с помощью флексий и предлогов.

Есть исключения, особые случаи словоизменения в родительном падеже:

1) существуют такие имена существительные, у которых при образовании форм родительного падежа *-е, -о* выпадают. Например: отец – отца, рынок – рынка, ветер – ветра (чередование с нулем звука).

2) есть другое особое изменение, например: мать – матери, дочь – дочери, время – времени (наращение основы).

Родительный падеж в русском языке выражает следующие значения, если употребляется при существительных:

1) выражение значения принадлежности, отвечает на вопрос: чей? Например: – Чей это мобильник? – Это мобильник преподавателя.

2) выражение определительных отношений, отвечает на вопрос: какой? Например: – Какой урок идет сейчас? – Сейчас идет урок литературы.

3) обозначение части целого. Например: ножка кухонного стола, долька апельсина.

4) выражение меры. Например: килограмм сахара, букет роз, коробка печенья.

Родительный падеж в русском языке выражает следующие значения, если употребляется при глаголах:

1) с глаголами *ждать, хотеть, искать, просить* и другими, существительные, обозначающие конкретные предметы, употребляются в винительном падеже; абстрактные существительные – в родительном.

Например: ждать подругу, ждать помощи, хотеть конфету, хотеть независимости, искать книгу, искать поддержки, просить ручку, просить внимания, требовать документ, но требовать справедливости.

2) с переходными глаголами существительные, обозначающие часть предмета, – в родительном падеже.

Например: Я хочу чаю, налей мне, пожалуйста. Нужно добавить молока и сахару. Он съел хлеба.

При числительных. Например: два крупных яблока, полтора процента, мало ошибок.

При прилагательных:

1) когда прилагательное – сказуемое, дополнение – в родительном падеже. Например: Комната полна людей. Он достойный доверия человек. Он полный страсти человек.

2) в сравнительных оборотах. Например: Летом день длиннее ночи. Анна читает по-русски лучше Андрея. Золото тяжелее железа.

3) словосочетание в родительном падеже – составное именное сказуемое. Например: Мой папа высокого роста. Эти машины высокого качества. Какой длины этот стол? Какого она возраста?

4) в отрицательных конструкциях «у кого нет чего», не + глагол + чего. Например: В стакане нет воды. У нас не будет занятий завтра. Не покупай подарки. У нее близорукость, но очков она не носит.

Имена существительные в родительном падеже могут употребляться со следующими предлогами, передающими разные значения: 1) предлоги со значением места (где?). *У*: встретиться у театра; *около*: остановиться около подъезда; *среди*: жить среди людей; *напротив*: стоять напротив театра; *мимо*: пройти мимо музея; *внутри*: ждать внутри театра; *вдоль*: идти вдоль проспекта; 2) предлоги со значением направления (откуда? куда?). *Вокруг*: обойти вокруг сада; *из*: выйти из университета; *от*: отойти от дома; *недалеко от*: работать недалеко от дома; *справа (слева) от*: справа (слева) от театра; *до*: дойти до дома; *с*: взять с полки; *из-за*: выйти из-за леса; *из-под*: вынуть из-под стола; 3) предлоги со значением времени (когда?). *С*: работать с утра; *до*: работать до вечера; *после*: уехать после нового года; *накануне*: собраться накануне рождества; *среди*: проснуться среди ночи; 4) предлоги со значением причины (почему?). *Без*: нельзя пройти без билета; *для*: сделать для друга; *от*: дрожать от холода; *с*: сказать со злости; *из*: сделать из принципа; *из-за*: остаться из-за дождя; 5) предлоги со значением замещения (вместо кого/чего?). *Вместо*: вместо тетради я купил два блокнота; 6) предлоги со значением исключения или необходимого дополнения (кроме кого/чего?). *Кроме*: кроме моих друзей, никто не знал об этом.

Е. З. Голуб

ГЛАГОЛЫ ДВИЖЕНИЯ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ РКИ

Тема «Глаголы движения» вызывает большие трудности при изучении грамматики иностранными учащимися. Эти трудности объясняются следующими причинами:

- наличие в русском языке глаголов, обозначающих различные способы движения: движение без помощи транспорта (*идти* – *ходить*, *бежать* – *бегать*); движение при помощи транспорта (*ехать* – *ездить*, *лететь* – *летать*); движение по воде (*плыть* – *плавать*);

- разделение глаголов движения по пространственной ориентации: группы однонаправленных глаголов (*идти*, *ехать*, *бежать*, *лететь*) и разнонаправленных глаголов (*ходить*, *ездить*, *бегать*, *летать*);

- сочетаемость глаголов движения с многочисленными приставками (*в-*, *вы-*, *за-*, *по-*, *при-*, *у-* и т. д.);

- различие лексического значения приставочных глаголов в видовых формах (*приходил и пришел, приезжал и приехал*).

На начальном этапе обучения методисты выделяют два этапа изучения учащимися глаголов движения.

■ На первом этапе при изучении винительного падежа в значении направления движения вводятся глаголы *идти* и *ехать* только в настоящем времени и в повелительном наклонении. Этот этап предполагает усвоение лексического значения этих глаголов, которое во многих языках не разграничивается, а также для запоминания произносительных форм. Форма прошедшего времени глаголов *идти* и *ехать* на данном этапе не вводится из-за отсутствия смыслового соответствия. Для выражения действия в прошедшем времени учащиеся могут использовать глагол *быть*. Например: *Сейчас я иду в университет. Вчера я был в университете.*

Комплекс тренировочных упражнений хорошо представлен в пособии «Русский язык в упражнениях» (авторы С. А. Хавронина, А. И. Широченская) в разделе «Глаголы движения».

■ По мере усвоения учащимися грамматического и лексического материала на втором этапе проводится работа над группой глаголов *идти / пойти, ходить; ехать / поехать, ездить*. Этот этап предполагает знакомство со значением однонаправленности и разнонаправленности глаголов сначала в настоящем времени, затем в прошедшем и будущем.

Учебный материал урока, посвященного изучению глаголов движения, в новом издании учебного пособия «Русский язык как иностранный: начальный этап обучения» (авторы Е. З. Голуб, А. В. Рачковская) разделен на следующие блоки:

■ глаголы *идти / ходить; ехать / ездить* в настоящем времени:
Сейчас Антон идет в спортзал. Он ходит в спортзал каждый день.
Анна едет на работу на машине. Она всегда ездит на машине.

■ глаголы *ходить* и *ездить* в прошедшем времени:
Вчера Антон ходил в спортзал.
В прошлом году он ездил в Турцию.

■ глаголы *пойти* и *поехать* в будущем времени:
Завтра Антон пойдет в спортзал.
В следующем году он поедет в Турцию.

В процессе работы над каждым блоком учащиеся выполняют упражнения разного типа, направленные на тренировку употребления глагольных форм и выход в речь. Упражнения представлены в форме мини-диалогов, целью которых является использование речевых образцов, которые затем воспроизводятся в предложенных ситуациях. Например:

Вставьте пропущенные слова в предложения, используя глаголы движения в нужной форме.

1. – Марта, куда ты ... ?
– Я ... на рынок?
– Ты каждый день ... на рынок?
– Нет! Я ... обычно в субботу. Я покупаю свежие овощи.
2. – Привет, Алекс! Куда ты ... ?

- Я ... в музей на выставку молодых художников. Пойдем вместе!
- Спасибо! Я вчера ... на выставку. Очень интересные картины!
- 3. – Саша, что ты будешь делать сегодня вечером?
- Я ... в театр на спектакль. А ты?
- Сегодня я буду дома, а завтра тоже ... в театр.

На этом этапе целесообразно выполнение подстановочных упражнений, упражнений с использованием иллюстративного материала, а также упражнений на разграничение направления движения и места нахождения. Это связано с тем, что в некоторых языках такие разграничения в грамматическом выражении отсутствуют. Например:

Он учится (где?) в университете. Он идет (куда?) в университет.

Он работает (где?) на заводе. Он едет (куда?) на завод.

Таким образом, употребление винительного падежа и предложного падежа закрепляется отработкой употребления глаголов движения.

Для повторения усвоения и обобщения изученного материала можно предложить учащимся составить диалоги с использованием всех глагольных форм по следующей модели:

- Антон, куда Вы ходили вчера?
- Я ходил в спортзал.
- А сейчас?
- Сейчас я иду в спортзал.
- А завтра?
- Завтра я пойду в спортзал.
- И так каждый день?
- Да, я хожу в спортзал каждый день.

На этом этапе возможно также знакомство учащихся с формой прошедшего времени бесприставочных глаголов *идти* (*шел, шла, шли*) и *ехать* (*ехал, ехала, ехали*). Употребление данной формы не является частотной в речи и в основном служит фоном для основного действия (когда он шел, он встретил друга). Для усвоения этого значения в пособии «Русский язык в упражнениях» авторы предлагают упражнения на сопоставление по следующей модели: *В воскресенье мы ходили в музей. Когда мы шли в музей, мы говорили о литературе.*

Развитие навыков использования глаголов движения в речи на начальном этапе может быть ограничено изучением наиболее частотных глаголов *идти* – *пойти, ходить*; *ехать* – *поехать, ездить*. Как показывает практика, эти глаголы способны удовлетворить в повседневной жизни элементарные коммуникативные потребности учащихся. Отбор речевых средств, ограниченный минимальным набором наиболее употребительных форм, создание системы тренировочных упражнений облегчают усвоение учащимися глаголов движения. Четкая и поэтапная подача материала позволяет сделать этот процесс эффективным и полезным.

**ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ
У СТУДЕНТОВ-ИНОФОНОВ ПОСРЕДСТВОМ ИЗУЧЕНИЯ
ФЕНОМЕНОВ ПРЕЦЕДЕНТНОСТИ В ПЕЧАТНЫХ СРЕДСТВАХ
МАССОВОЙ ИНФОРМАЦИИ**

Изучение языковых единиц, которые накапливают культурную информацию, несут особую смысловую нагрузку и могут отражать как универсальное, так и национально-обусловленное восприятие окружающей действительности, является неотъемлемой частью успешного развития лингвистической, языковой, лингвокультуроведческой, социокультурной и коммуникативной компетенций студентов-инофонов, поскольку прецедентные имена – это важная составляющая языковой картины мира, которая позволяет сделать речь более выразительной, способствует стереотипизации и оценке действительности, приобщению к культуре и традициям страны изучаемого языка.

Прецедентные феномены являются одним из основных средств социокультурной направленности, применяющегося в практике преподавания русского языка как неродного.

Прецедентные имена отличаются от имен собственных по своему лексическому значению. В отличие от других слов, имя собственное не связано с понятием, его основное значение заключается в связи с обозначаемым. Таким образом, одна из основных задач преподавателя – научить студентов разграничивать такие понятия, как прецедентное имя и имя собственное.

Изучение прецедентных феноменов в обучении русскому языку как иностранному способствует совершенствованию коммуникативных навыков, что позволяет студентам-инофонам выйти на более высокий уровень общения, приближенный к уровню коммуникации носителей изучаемого языка в естественных речевых условиях.

Формирование социокультурной компетенции у студентов-инофонов позволяет лучше понять особенности мировосприятия народа изучаемого языка, что способствует скорейшей адаптации к новым традициям, культуре и обществу; определить наиболее подходящую тактику речевого, коммуникативного и невербального общения. Согласно теории Э. Сепира и Б. Л. Уорфа, имеющаяся у человека картина мира в значительной степени определяется системой языка, на котором он говорит. Язык служит не только инструментом передачи мыслей говорящего, но и управляет его мыслительной деятельностью. Таким образом, люди, говорящие на разных языках, имеют различные представления об окружающем их мире, а при значительных структурных несоответствиях между языками у коммуникантов могут возникнуть трудности в процессе общения, что может стать причиной коммуникативных неудач.

Еще одной задачей преподавателя является выбор наиболее подходящих методов для обучения русскому языку как иностранному с учетом социокультурного содержания обучения. Задача студента – научиться преодолевать культурный барьер, осознать ценности языковой картины мира изучаемого языка, а не только научиться говорить на иностранном языке и понимать его. Для формирования социокультурных навыков студентов-инофонов существует широкий выбор средств обучения. К ним можно отнести работу с фильмами и мультфильмами, знакомство с русскими художественными произведениями и фольклорными произведениями, изучение фразеологизмов, пословиц, поговорок, крылатых выражений, а также работу с прецедентными феноменами из печатных средств массовой информации.

В настоящее время прецедентность как социокультурное явление очень тесно связана со СМИ. В организации газетных текстов прецедентные феномены могут играть различную роль: в одних случаях прецедентность занимает доминирующее положение в смысловой, структурной и эстетической организации текста, а в других – указанные феномены служат лишь для привлечения внимания к статье, побуждая читателя прочитать заметку, они никак не комментируются в самом тексте. Во избежание недопонимания при общении, в том числе межкультурном, следует с осторожностью включать в свою речь прецедентные феномены, которые могут быть известны одной культурной группе и неизвестны членам других культурных групп.

В процессе обучения русскому языку как иностранному важными факторами являются знание источника, из которого прецедентный феномен происходит, и понимание ситуации, в которой данный прецедентный феномен используется.

В методике преподавания русского языка как иностранного все больше внимания уделяется работе с ситуациями не только бытового, но и социально значимого общения. В процесс обучения иностранным языкам включают такие темы, как проблема войны и мира, развитие общества, международные отношения, права человека в обществе, взаимодействие семьи, личности и общества, экологические проблемы и природные катастрофы. Все это отражено не только в учебных пособиях, но и в средствах массовой информации.

Изучение прецедентных текстов, ситуаций и имен рассматривается как одно из основных средств для формирования языковой и социокультурной грамотности в процессе обучения русскому языку как иностранному.

Необходимость изучения прецедентных феноменов обуславливается активным употреблением данных феноменов в публицистических текстах и средствах массовой информации, а также наличием в них компонентов, отражающих социально-культурные особенности стран изучаемого языка.

Таким образом, умение считывать информацию прецедентных феноменов является важнейшим принципом развития коммуникативной и социокультурной компетенций.

СПЕЦИФИКА РАБОТЫ С ТЕКСТОМ ПО ПРОГРАММЕ РКИ НА ПОДГОТОВИТЕЛЬНОМ КУРСЕ

Текст, по признанию большинства лингвистов, рассматривается как одна из важнейших лингвистических категорий. Текст может использоваться как источник информации при обучении говорению, быть содержательной опорой для коммуникации, а также для обучения чтению. Одновременно с чтением текстов студенты повторяют грамматический материал.

На начальном этапе обучения РКИ восприятие и понимание текста у студентов-иностранцев осуществляется преимущественно в содержательном и лингвистическом планах. На подготовительном курсе речь не идет о чтении аутентичных текстов. Используются адаптированные тексты разговорно-бытового стиля речи, которые содержат программный лексико-грамматический материал.

Основной методический принцип – подача материала в связном виде ситуативно и комплексно-аспектно: акцент в работе делается на усвоение фонетического и лексико-грамматического аспектов, представленных в текстовом материале в единстве. Работа с текстами проводится по степени сложности и объема, сопровождается предтекстовыми и послетекстовыми упражнениями, учитываются поэтапные требования в формировании речевых навыков и умений.

Умение читать складывается из техники чтения и понимания прочитанного. Техника чтения предусматривает хорошее произношение написанного, быстроту и точность установления буквенно-звуковых соответствий, умение прогнозирования языкового материала, правильное интонирование. Предтекстовые упражнения направлены на устранение фонетических трудностей. Все задания выполняются вслух, так как громкое чтение способствует отработке правильного произношения, которое затем будет перенесено в устную речь учащихся.

Понимание любого текста на 80 % обеспечивается знанием лексики. Поэтому важнейшей задачей преподавателя является расширение лексической компетенции учащихся. Процесс чтения создает эффект усвоения языковой единицы в процессе ее функционирования.

Использование на начальном этапе обучения РКИ зрительной наглядности оказывает незаменимую помощь. Средства наглядности – эффективные стимуляторы процесса обучения, так как они служат внешней опорой высказывания. Для владения чтением как видом коммуникативной деятельности необходимы задания и упражнения на формирование умения быстро ориентироваться в тексте. Пониманию читаемого способствует восстановление текста, рассказ по плану или по схеме с указанием ключевых слов, а также иллюстрированный текст.

Задания на лексическое запоминание и имитацию готовых правильных речевых фрагментов снижают творческую активность обучаемых. Чтение –

процесс активный, он предусматривает не только знакомство с предложенным текстом, но и формирование собственной точки зрения. Самая важная установка при обучении чтению – стать активным участником процесса.

Китайские студенты относятся к учащимся некоммуникативного типа, склонны учить тексты наизусть. Из всех видов послетекстовых упражнений особое значение должно придаваться вопросам, ориентированным на контроль понимания текста, стимулирующим самостоятельное мышление студентов. Задания должны заставлять студента подумать, высказать свое отношение к прочитанному или вызвать дискуссию в аудитории. Особое внимание следует уделить заданию творчески дополнить (закончить, спрогнозировать) ситуацию в тексте.

Таким образом, работа над текстом будет способствовать формированию коммуникативной компетенции учащихся, которая рассматривается в качестве ведущей цели современного иноязычного образования.

О. И. Копач

ИМЯ СОБСТВЕННОЕ В УЧЕБНОМ ТЕКСТЕ: ПРОБЛЕМЫ СЕМАНТИЗАЦИИ И УПОТРЕБЛЕНИЯ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ РКИ

Имена собственные, или онимы занимают особое место в языковой системе. Обозначая единичные реалии и отличаясь от имен нарицательных (апеллятивов) отсутствием развитого узуального значения, они составляют важную, но весьма специфическую часть коммуникативного пространства социума. Своеобразие онимов отражается, с одной стороны, в представлении о них как о репрезентантах особых лингвокультурных смыслов, сохранившихся в языке, а с другой – в отнесении их к числу «дефективных» знаков системы. В теории языка эта специфика имен отражается в антиномичном понимании их как знаков с: а) энциклопедической семантикой; б) «нулевой» семантикой.

В данной статье мы рассмотрим, как сказывается подобная двойственность имен людей и единичных объектов в учебном тексте на начальном уровне обучения РКИ. Целью нашего исследования является выявление особенностей семантизации и употребления различных классов собственных имен (антропонимы, топонимы, эргонимы, идеонимы) в учебнике «Русский язык как иностранный. Начальный курс» (2014, в 2 ч.), изданном под редакцией А. В. Санниковой. Совокупный материал исследования составляет 320 имен.

В текстах учебников по РКИ имена собственные встречаются едва ли не на каждой странице. Их роль на начальном этапе усвоения языка как средства коммуникации несомненна. Онимы позволяют определить состав участников диалога и уточнить пропозицию в речевом образце. Установление, поддержание контакта и выход из него; ориентация в районе, городе,

стране пребывания; описание ситуаций, событий, людей; выражение оценки, мнения и эмоционального отношения; воздействие на собеседника – все эти ситуации общения требуют обращения к индивидуальным знакам языка. Кроме того, они полезны для знакомства со страноведческим материалом.

Количественно рассматриваемый материал в полной мере подтверждает информацию, приведенную в предыдущем абзаце: лишь на 36 страницах из более чем 420-страничного издания (8,5 %) отсутствуют собственные имена, причем большинство таких «пробелов» в первой части учебника приходится на разделы, посвященные ознакомлению учащихся с начертанием букв, а во второй – полностраничные таблицы с грамматическим материалом.

Среди разрядов собственных имен большинство составляют антропонимы, т. е. личные имена, отчества и фамилии людей – 124 единицы (39 %). Вторыми по регулярности использования идут топонимы, т. е. географические имена разных видов объектов, – 87 примеров (27 %). Идеонимы, т. е. названия, имеющие денотаты в умственной, идеологической и художественной сферах деятельности, используются для обозначения 63 денотатов (20 %). Наименее частотны эргонимы, т. е. имена деловых объединений людей, в т. ч. союза, организации, учреждения, корпорации, предприятия, общества, заведения, кружка и т. д. – всего 46 единиц (14 %).

Богатство онимической лексики, отмечаемое на страницах учебника, не должно вводить в заблуждение относительно частоты использования имен людей и индивидуальных объектов при усвоении учащимися фонетических, семантических, грамматических характеристик языка или представления именами экстралингвистической информации об объектах мира и употреблении их в своих высказываниях.

Упражнения на отработку акцентных моделей слов в первой части учебника опираются в абсолютном большинстве случаев на апеллятивы, в то время как примеры онимов спорадичны: *Анна, Антон, Иван, Минск, Киев* и др.

Состав использованных имен достаточно обширный, однако и его можно рассматривать на предмет полноты списка. По нашему мнению, ему как минимум не хватает названий крупных рек Беларуси, которые известны далеко за ее пределами (в учебнике представлены лишь *Свислочь* и *Неман*). Вызывает вопросы включение в тексты начального уровня некоторых топонимов, не самых значимых, с нашей точки зрения (*Орша, Новополоцк, Ярославль* и др.). В случае с топонимами полезным видится показ локализации объектов описания на карте. В учебнике также отсутствуют сведения о моделях создания оттопонимных дериватов типа *минский, минчанин* и т. д., хотя сами формы используются в текстах начального уровня.

Не наблюдается системности в употреблении официальных и неофициальных или гипокористических форм личных имен: одновременно в тексте учебника можно встретить примеры типа *Петя* и *Пётр, Маша* и *Мария, Александр* и *Саша*. При этом нигде не указывается, что в каждой из пар представлены формы одного имени. В учебнике одни имена фиксируются только в официальной форме, другие – только в неофициальной. Логика отбора тех и других имен остается неясной.

При демонстрации грамматических правил фиксируются вкрапления собственных имен, например, для демонстрации согласования в роде подлежащего и сказуемого в предложении *Ей понравилась Москва* или падежных окончаний прилагательных П. п. ед. ч. в значении места: *Летом я отдыхаю на Чёрном море* и др. Упражнения, где собственные имена выступают в качестве объекта трансформации при отработке нового грамматического материала, как правило, касаются отдельных тем: топонимы, к примеру, фиксируются при изучении разделов программы, связанных с глаголами движения.

Семантизации собственных имен в рассматриваемом учебном материале не уделяется достаточно внимания. Единственная фотография, которая позволяет точно установить референцию онима, обрамляется текстом об известном белорусском писателе В. Быкове. Тексты о г. Минске и оз. Нарочь позволяют получить энциклопедическую информацию об этих географических объектах, но их иллюстративное сопровождение оказывается гораздо более бедным по сравнению с количеством описанных достопримечательностей и едва ли идентифицируемым иностранцами, т. к. подписи к фотографиям отсутствуют. Диалогические и монологические тексты зачастую иллюстрируются, однако снимки и картинки либо не связаны с объектами, носящими прецедентные имена, либо описывают одну из реалий, упомянутых в тексте, не уточняя, какую именно. Если для носителя языка очевидна связь между денотатом и его иллюстрацией, то студент-иностранец, недавно прибывший в страну или вообще изучающий язык удаленно, на момент знакомства с текстом может его не знать.

В целом анализ материала исследования подтверждает многочисленные мнения лингвистов (И. В. Бугаева, Н. А. Вострякова, Л. С. Головина, М. Ф. Парахина и др.) о том, что свойства онимов учитываются авторами учебников по РКИ в гораздо меньшей степени, чем характеристики апеллятивов, а инвентарь собственных имен, представленный в этих изданиях, свидетельствует о его фрагментарном и не всегда последовательном отборе.

Ряд исследователей (Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров и др.) для восполнения пробела в фоновых знаниях учащихся о единичных объектах ориентируют учащихся на использование ономастических словарей. Однако следует заметить, что имеющиеся на сегодняшний день печатные издания, в которых комментируются имена собственные, рассчитаны на круг читателей, обладающих более высоким, нежели начальный, уровнем языковой компетенции.

При работе в аудитории можно заметить и другие проблемы употребления онимов учащимися:

- 1) сложности в произношении, восприятии при аудировании и употреблении в речи длинных имен, особенно тех, в которых отмечаются скопления согласных: *проспект Дзержинского*;

2) незнание учащимися принадлежности имен к мужским или женским, в том числе в иноязычных именах, включенных в рассматриваемый учебник (*Мишель* и др.); кроме того, краткие формы имени могут быть общего рода (*Саша* и др.);

3) затруднения при выборе формы обращения с использованием имени, отчества или фамилии и замена их номинациями типа *преподаватель! профессор! сэр!*

Таким образом, трактовка собственных имен как знаков особого рода оказывает непосредственное влияние на представление онимов и их форм в учебном тексте, вызывая затруднения в их однозначной идентификации и правильном употреблении в речи учащимися. Рассмотрение онимических единиц как факультативных (результат принятия точки зрения на имя собственное как на несистемный, асемантический знак) и объяснимых в полной мере только за пределами базового учебника (например, в ономастическом словаре) видится нам явлением искусственным и непродуктивным. Для преодоления оторванности онимов от остальных единиц в лингводидактическом тексте принципы формирования и подачи учебного материала нуждаются в пересмотре с поправкой на существенную роль, которую собственные имена играют на всех этапах социализации человека, в т. ч. на начальном этапе знакомства с языком.

С. А. Крапивная, Л. А. Козловская

ИНТЕРНЕТ-ТЕКСТЫ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В УЧРЕЖДЕНИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Текст в методике преподавания иностранных языков признается одним из центральных объектов изучения и базовым инструментом обучения основным навыкам речевой деятельности. Методические приемы работы с текстом постоянно совершенствуются в соответствии с требованиями, предъявляемыми к результату обучения, и с возможностями, предоставляемыми в том числе современными инновационными образовательными программами.

В методических рекомендациях описан целый ряд критериев отбора изучаемых текстов, таких как аутентичность, актуальность, тематическое соответствие профессиональной специализации, наличие дискуссионных компонентов, коммуникативность, методическая потенциальность для развития навыков владения иностранным языком и др. Значимость каждого из этих критериев определяется конкретной образовательной ситуацией с учетом таких ее компонентов, как продолжительность курса, этап обучения, требуемый итоговый уровень владения изучаемым языком, возрастной и этнический состав обучаемых и др.

В преподавании иностранных языков в учреждении высшего образования проблемным является быстрое снижение уровня актуальности лексического

наполнения учебных пособий, связанное с растущими информационными потоками во всех основных сферах жизнедеятельности современного общества. Интернет-тексты являются доступным источником получения информации, а в методике обучения иностранному языку – дополнительным источником получения знаний о собственно изучаемом языке. Эффективное использование таких текстов чаще всего практикуется на относительно продвинутых этапах изучения языка, когда появляется возможность их самостоятельного поиска и самостоятельного изучения.

Однако на начальном этапе обучения организация работы с интернет-текстами не только вполне возможна, но и может иметь неплохой образовательный эффект. Базовым принципом отбора текстов при этом должна быть их доступность и посильность для освоения. Так, студентам начальных курсов не следует предлагать для самостоятельного чтения тексты из специализированных научных источников, даже соответствующих их специальности и специализации.

Актуальным является подбор текстов с возможностью сопровождения их следующими заданиями, направленными на:

- разные виды чтения (просмотровое, ознакомительное, изучающее);
- сопоставление стилистических особенностей текстов разных жанров на одну и ту же тему;
- трансформацию текста (в аннотацию, таблицу, схему, презентацию, устное выступление);
- сопоставление прочитанных разножанровых текстов на одну и ту же тему, на выделение в тексте требуемой информации;
- подготовку этностраниковедческих комментариев к тексту;
- составление контрольных вопросов на усвоение предметной информации, содержащейся в тексте.

В образовательном процессе интернет-тексты условно можно разделить на две группы: тексты, подбираемые преподавателем или под его руководством, и тексты для индивидуального (домашнего) чтения, которые студенты подбирают самостоятельно. В нынешнее время не возникает проблем в отношении технической возможности доступа к интернет-ресурсам и сомнений в способности студентов учреждений высшего образования этой возможностью активно пользоваться. Между тем, планируя работу с применением интернет-ресурсов, преподавателю следует держать на контроле элементарный уровень компьютерной грамотности обучаемых, который предполагает:

- умение пользоваться программами, обеспечивающими работу в Интернете;
- знание основных поисковых систем и особенностей работы с ними;
- владение информацией о ресурсах Интернета, необходимых для профессиональной деятельности в аспекте РКИ (например, международные проекты для изучающих языки, системы дистанционного обучения, страноведческие ресурсы);

- умение извлекать информацию из Интернета и трансформировать ее с помощью текстового или графического редакторов;
- умение пользоваться системами электронной почты, чатами и др.;
- знание основных методических приемов использования ресурсов интернета в преподавании иностранных языков;
- способность принимать участие в электронных форумах, дискуссиях, создавать проекты на основе ресурсов Интернета;
- умение поддерживать виртуальную коммуникацию, в том числе в формате социальных сетей.

В практике преподавания актуальной является проблема поиска и нахождения необходимой информации в Интернете путем выделения формальных признаков текстов и подбора ключевых слов. В этом направлении следует обратить внимание на формирование навыка правильного подбора ключевых слов или словосочетаний, на выбор направления (тематики) поиска, на нахождение материалов в необходимом для прочтения виде или формате (текстовый, визуальный, аудиовизуальный) и др.

К источникам информации можно отнести различные поисковые системы общего назначения (Google, Рамблер, Яндекс и др.) и специализированные поисковые системы, порталы и базы данных, систематизирующие ресурсы по конкретной тематике и ориентированные на определенный круг пользователей. В их число входят, например, справочно-информационный портал Integrum World Wide (крупнейшая служба баз данных в России и СНГ), многоязычная электронная энциклопедия Википедия/Wikipedia, Грамота.ру (портал по проблемам изучения и преподавания русского языка), образовательные порталы (например, «Русский язык для всех» и Master Russian.com.), ресурсные центры для иностранных учащихся (Russian Language Mentor) и др. В качестве примера можно привести также ссылки на следующие текстовые интернет-ресурсы, которые могут использоваться при изучении русского языка как иностранного:

- <https://ru.islcollective.com/russkii-rki-rabochie-listy/tip-materiala/tekst-dlya-chteniya>;
- <http://rus.lang-study.com/category/teksty/>;
- <https://www.liveinternet.ru/users/2930900/rubric/5585415/>;
- <http://www.planetaskazok.ru/zoshenkom/glupayaistoriazoshenkom> и др.

Одной из основных задач любого образовательного процесса является контроль усвоения учебного материала, в данном случае прочитанной информации, а также контроль развития навыков техники чтения. Чаще всего трудности связаны с неумением анализировать коммуникативное содержание текста, а именно выделять основную информацию, членить текст на смысловые фрагменты, редуцировать информацию (сокращать текст) и др.

В настоящее время использование образовательных интернет-ресурсов в преподавании иностранных языков в учреждении высшего образования является важным методическим компонентом, в частности при обучении чтению. В комплексе с традиционными образовательными платформами Интернет, как

минимум, позволяет развивать компьютерную грамотность, формировать устойчивую мотивированность и стимулировать мыслительные способности обучающихся, разнообразить учебный процесс, обеспечить доступ к неограниченному количеству аутентичных текстов на изучаемом иностранном языке.

Л. М. Надумович

ОБУЧЕНИЕ РЕФЕРИРОВАНИЮ НА МАТЕРИАЛЕ ТЕКСТОВ НАУЧНОГО СТИЛЯ

Проблемы формирования коммуникативной компетенции в обучении языку специальности относятся к числу активно обсуждаемых, но недостаточно разработанных в методике русского языка как иностранного.

Профессиональная сфера коммуникации является основной для иностранных студентов старших курсов и магистратуры. Подготовка к общению в этой сфере предполагает развитие навыков и умений, необходимых для написания разного рода научных работ – от реферата до диссертации. Главная задача преподавателя РКИ – помочь студентам овладеть научной речью, то есть слышать, читать, записывать, воспроизводить на иностранном для них языке учебный материал по специальности.

Относительно учебных текстов заметим, что на начальном и среднем этапе обучения (уровни минимальной и пороговой достаточности – подготовительный факультет учреждений высшего образования Республики Беларусь) учащимся предлагаются учебные тексты, специально составленные преподавателем. В конце среднего этапа обучения и на основном этапе обучения (уровень коммуникативной насыщенности и профессиональной достаточности) можно работать с текстом учебника по специальности студента. На завершающем же этапе (уровень полного, свободного и компетентного владения языком) наибольший интерес у учащихся вызывают статьи, близкие к их специальности, так называемые профессиональные тексты.

Если на начальном, среднем и отчасти на основном этапах обучения мы имеем дело с учебно-научной речью, то на завершающем этапе обучения – с собственно научной речью.

Обучение речевой деятельности студентов на завершающем этапе складывается из обучения реферированию, аннотированию и рецензированию на материале оригинальных научных текстов.

Реферирование является одним из видов учебной переработки текста. Цель учебного реферирования – научить студента извлекать информацию и владеть ею.

Ввиду того, что для составления реферата нужна только главная информация, содержащаяся в статье, то процесс переработки текста студентом связан с осознанной оценкой информации (нужная / ненужная, главная / второстепенная). Видится целесообразным отказаться от взгляда на реальный текст лишь как на вместилище лексики, грамматики и др.,

а рассматривать его как средство, определенным образом приспособленное для целей передачи данной информации (предметного знания). В методике преподавания языка это означает суметь рассмотреть тексты как такие продукты знаковой активности человека, которые проявляют правильную последовательность и регулярность в способах передачи информации, что и дает возможность их типизировать, строить тексты-типы и использовать их в обучении как тексты-эталоны. Методическое значение текстов-типов и текстов-эталонов заключается в том, что в учебной работе на уровне текста (на основном и завершающем этапах) они выполняют ту же функцию, какую выполняют модели (речевые образцы) и подстановочные таблицы в учебной работе на уровне предложения (на начальном и среднем этапах).

С точки зрения организации содержания текст – это определенная план-схема, элементы которой основаны на архитектонике подтем. С опорой на структуру текста и идет прогноз содержания при восприятии.

Можно выделить две стороны структуры текста: композиционное построение текста и тематико-аспектное построение информации текста. Подбор, описание и типизация текстов, поэтому также реализуются по двум направлениям – *композиционному* и *предметно-содержательному*.

Композиционная сторона обращает наше внимание на роль элементов информации в тексте, предметно-содержательная сторона – на внутреннее построение темы, связи образующих ее аспектов.

Описание и типизация текстов относительно ролей элементов информации приводит к построению композиционной план-схемы текста. Композиционная план-схема – это указание на наличие трехчастного строения статьи (вводная, излагающая, заключительная) и перечень крупных тем, типичных для каждой из этих частей. Центральная часть статьи получает роль «изложение содержания». Знание композиционной план-схемы студентом позволяет ему быстро локализовать элементы информации в тексте. Композиционная план-схема может быть более подробной в отношении как количества частей, так и количества перечисленных тем и их порядка. Она представляет собой определенный тип или образец для многих текстов.

Описание и типизация текстов относительно построения темы приводит к выявлению содержательной план-схемы текста. О содержательной план-схеме есть смысл говорить только тогда, когда тема рассматривается во многих аспектах и можно наблюдать их комбинирование, а в переходах от одного аспекта к другому видеть прием ведения темы. Поэтому целесообразно говорить лишь о содержательной план-схеме центральной части, темы же других частей остаются неразвернутыми. Например, указания на литературу бывают обычно краткими, обслуживаются минимальным количеством слов, по содержанию просты. Центральная же часть, основная тема, безусловно, имеет сложную структуру. Внимание студентов должно быть обращено на то, что лежит на поверхности и может служить сигналом для более глубоких и менее явных явлений. Таким сигналом является

лексика, отношения между словами, указывающими на движение темы. Содержательная план-схема научных текстов должна быть представлена как схема переходов от одного вида лексики к другому.

Таким образом, наблюдения учащихся за лексикой и умение производить с ней сначала простые операции (выделение признаков классов, группирование, фиксирование следования в тексте по классам и др.) являются материальной основой выработки первичных умений обработки текста на элементарном уровне, на которых базируются и более сложные умения по переработке информации текста.

А. И. Новикова

ТРУДНОСТИ ВОСПРИЯТИЯ ОБУЧАЮЩЕГО АУДИОТЕКСТА И ПУТИ ИХ ПРЕОДОЛЕНИЯ НА ПОДГОТОВИТЕЛЬНОМ КУРСЕ

Методисты не расходятся во мнениях, утверждая, что навыки аудирования можно формировать на материале изолированных слов, словосочетаний, разрозненных предложений, в то время как в качестве единицы обучения аудированию как виду речевой деятельности выступает аудиотекст. Являясь многоуровневым языковым и смысловым образованием, как и письменный текст, он представляет собой источник информации, иллюстрацию функционирования языковых единиц в их естественном окружении, матрицу для его репродуцирования. Все эти характеристики аудиотекста, взятые вместе, обеспечивают ему большой дидактический и методический потенциал.

Сам процесс аудирования звучащего текста на подготовительном курсе (ПК), под которым мы подразумеваем его восприятие, осмысление и понимание, вызывает у иностранных учащихся ряд трудностей, связанных с лингвистическими особенностями аудиотекста, его структурно-смысловой организацией, условиями коммуникации.

Лингвистическая группа трудностей касается фонетического, лексического и грамматического планов аудиотекста. Среди трудностей фонетического порядка особенно частотны следующие: а) фонематические, обусловленные расхождением графического облика слова с его акустической реализацией; б) интонационные, не совпадающие с нормами родного языка реципиента; в) ассимилятивные моменты звучащего речевого потока; г) подвижное ударение и другие. Лексические трудности вызваны присутствием в аудиотексте омонимов, паронимов, многозначных слов или просто неизвестных учащимся слов. Грамматические трудности связаны чаще всего с недостаточным уровнем освоения на ПК тех или иных явлений грамматики, которые могут быть в тексте, воспринимаемом на слух.

При рассмотрении группы трудностей, связанных со структурно-смысловой организацией аудиотекста, мы обращаем внимание на: а) его тематику; б) предметно-фактологический план; в) логику изложения; г) понимание главной идеи, мотивов, движущих действующими лицами.

К группе трудностей, вызываемых условиями коммуникации, обычно относят: а) однократность и необратимость звучащей речи; б) темп речи, навязываемый реципиенту аудиотекстом; в) тембр голоса и индивидуальные интонационно-произносительные особенности адресанта (по данным психологических исследований, высокие женские голоса затрудняют процесс восприятия поступающей по слуховому каналу информации); г) отсутствие вербальной опоры при аудировании; д) физические параметры аудиотекста, определяемые количеством слов или продолжительностью его звучания.

Все эти трудности принимаются во внимание при отборе звучащих текстов, используемых в целях развития аудитивных умений инофонов, и их преодоление, нивелирование опирается на валидность аудиотекста, которая, по мнению И. А. Гончар, является одним из главных принципов обучения аудированию иноязычного текста.

Валидность, пригодность аудиотекста для обучения аудированию определяют его следующие характеристики: 1) аутентичность, не исключая педагогической аутентичности: использования обучающих аудиотекстов, методически обработанных для достижения бóльшего эффекта; 2) воспринимаемость, т. е. соответствие звучащего текста уровню обучения языку по лексическому и грамматическому наполнению, тематическому содержанию; 3) информативная привлекательность; 4) жанрово-функциональная принадлежность; 5) этичность; 6) качественный уровень записи и воспроизведения.

Исходя из принципа валидности, мы можем конкретизировать количественные и качественные параметры аудиотекстов, которые, нивелируя трудности восприятия, способствуют эффективности аудирования на ПК.

1. Воспринимаемый на слух текст не должен вызывать у реципиента психологической утомляемости, приводящей к стрессу. Методисты рекомендуют на начальном этапе обучения аудированию использовать тексты от 1,5 до 2 минут звучания с постепенным увеличением до 10–12 минут (15–20 предложений) к концу обучения на ПК.

По мнению А. Н. Щукина, оптимальным считается текст до 3-х минут звучания, не перегружающий кратковременную память, что позволяет осуществлять его репродукцию близко к оригиналу.

2. Лексическое, грамматическое наполнение аудиотекстов, их тематическое содержание не должно выходить за рамки учебной программы. Вместе с тем в звучащем тексте может быть до 3 % новых лексических единиц, присутствие которых активизирует механизмы вероятностного прогнозирования. Исключается использование новой лексики в качестве ключевых слов и в сильных позициях текста, чтобы не перегружать работу оперативной памяти и механизмов идентификации, что в конечном счете приводит к торможению деятельности всей аудитивной цепи и самого процесса восприятия звучащего материала.

3. Обучающий характер аудиотекста предполагает четкость идейно-композиционной организации, проявляющуюся в его логичности, связности

и цельности. Это позволяет выделить в тексте основные смысловые блоки (вступление, основную часть, заключение), определить в каждом из них главную идею, что в значительной степени облегчает его восприятие на слух.

4. По этой же причине на ПК среди функционально-семантических типов текстов предпочтение отдается повествовательным текстам с поступательно разворачивающимся сюжетом. На восприятие аудиотекста и его осмысление влияет в этом случае не только композиционная прямолинейность повествования, но и эмоции, вызванные у инофона сюжетом. Эмоциональный план восприятия активизирует интеллектуально-мыслительную деятельность инофона, создавая условия для более эффективного усвоения информации, предъявляемой на слух.

По мере совершенствования аудитивных умений у инофонов на ПК к процессу аудирования подключаются описательные тексты, тексты-рассуждения, востребованные в учебном процессе на основных факультетах.

5. Информативность аудиотекста связана с приобретением новых знаний учащимися или расширением уже имеющихся через восприятие, осмысление и понимание звучащего сообщения. Эта характеристика текста составляет мотивационную основу его аудирования и определяет степень привлекательности для реципиента. Вместе с тем доказано, что информативная перегруженность текста тормозит работу оперативной памяти и тем самым осложняет взаимодействие операциональных аудиомеханизмов вплоть до сбоя. Во избежание этого методисты рекомендуют использовать тексты с чередованием низко- и высокоинформативных частей, чтобы сбалансировать деятельность аудитивной цепи, обеспечивающую позитивный результат процесса аудирования.

6. На успешность аудирования в значительной степени влияет темп речи, в котором предъявляется звучащий текст. Быстрый темп, как и замедленный, несвойственные естественной речи, негативно отражаются на восприятии аудиотекста, нарушая функционирование всей аудитивной цепи. В первом случае это связано со сбоем в работе механизмов внутреннего проговаривания и идентификации понятий. Во втором случае восприятие звучащего речевого потока осложняется перегруженностью оперативной памяти.

Поэтому мы считаем обоснованным начинать аудирование текстов с темпа лекторской речи на ее нижнем пределе (180–220 слов в минуту). К концу ПК эта цифра составляет 220–250 слов в минуту, что соответствует среднему темпу речи носителей языка.

7. Аудиотексты монологического характера в меньшей степени затрудняют восприятие реципиента, чем аудиотексты-диалоги с их ситуативностью высказываний, неполнотой предложений-реплик, особенностями построения фраз и интонации. Выше уже рассматривались преимущества использования повествовательных аудиотекстов с развернутым сюжетом на начальном этапе обучения аудированию. При этом методистами отме-

чается важность и необходимость аудирования на ПК текстов диалогического плана: именно диалоги представляют собой фрагменты реальной живой коммуникации.

8. Аудирование обучающих текстов на ПК подразумевает в большинстве случаев их 2-кратное предъявление реципиенту. По данным психологов, аудирование любого текста вызывает у реципиента не только большое напряжение интеллектуальной деятельности, но и внутренний дискомфорт, стресс, ухудшающий концентрацию внимания. Это приводит к нарушению восприятия звучащего текста и в конечном итоге к его недопониманию. Повторное прослушивание позволяет реципиенту сосредоточиться на тех деталях и моментах, которые он «упустил» при первом предъявлении аудиотекста, в результате чего создается более благоприятная возможность для его осмысления и понимания.

Ю. А. Подберезская

СИСТЕМА ЗАДАНИЙ ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ-ИНОСТРАНЦЕВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ДИСЦИПЛИНЫ «СТРАТЕГИИ КОММУНИКАТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ»

В условиях сокращения количества аудиторных часов очевидна необходимость оптимизации самостоятельной работы студентов. Самостоятельная работа предполагает разнообразные виды индивидуальной и коллективной деятельности учащихся, осуществляемые на занятиях или дома по заданиям без непосредственного участия преподавателя.

Характер подготовки будущих переводчиков изначально требует регулярной, упорной и последовательной самостоятельной работы, связанной с формированием лингвистических, учебно-познавательных и межкультурных компетенций.

Для осуществления эффективной самостоятельной деятельности иностранных студентов при изучении русского языка со стороны преподавателя необходимо:

- 1) указывать условия и сроки выполнения, объем и образец оформления самостоятельных работ;
- 2) четко формулировать цель каждого задания и конечный результат;
- 3) ориентировать студентов на использование различных средств обучения (учебные пособия, словари, текстовые учебные аутентичные курсы, аудио- и видеоаутентичные интерактивные курсы, сетевые технологии);
- 4) осуществлять систематический контроль, позволяющий определить уровень подготовки и степень изученности материала, предложенного для самостоятельного изучения;
- 5) оценивать и обобщать уровень усвоенных знаний, умений и навыков;
- 6) стимулировать и поощрять потребность студентов в совершенствовании знаний в процессе самостоятельной, творческой работы. Результаты самостоятельных работ следует учитывать при сдаче зачетов, экзаменов.

Студентами иностранного отделения переводческого факультета МГЛУ на 4 курсе изучается дисциплина «Стратегии коммуникативного поведения». На самостоятельную работу студентов при изучении данной дисциплины отводится 146 часов (общее количество часов – 278).

Основной целью дисциплины является формирование культуры коммуникативного поведения на русском языке в разных ситуациях общения с использованием различных стратегий.

Обучение стратегиям коммуникативного поведения предполагает решение следующих задач:

- изучение студентами общекультурных, групповых и ситуативных коммуникативных норм;
- ознакомление обучающихся с русскими традициями и обычаями, ментальностью русских;
- совершенствование и развитие у обучающихся навыков и умений в рецептивных и продуктивных видах речевой деятельности на материале тем, связанных с национальными культурными традициями и жизнью русских.

На наш взгляд, решению этих задач способствуют учебные материалы, предлагаемые в помощь для самостоятельного развития умений и навыков учащихся. Такие материалы обязательно должны включать аутентичные тексты, содержать профессионально значимую и страноведческую информацию, являться логическим продолжением работы студента в аудитории. Задания должны носить проблемный характер и быть приближены к условиям реального общения, стимулировать развернутые ответы с выходом в подготовленное монологическое высказывание, способствовать развитию речевой компетенции в русском языке.

В рамках изучения дисциплины «Стратегии коммуникативного поведения» предусмотрены следующие виды учебных заданий, которые обучающийся выполняет самостоятельно:

- 1) ознакомление с учебной литературой, написание конспекта;
- 2) составление кроссворда;
- 3) выполнение контрольной работы;
- 4) написание и защита реферата;
- 5) подготовка мультимедийной презентации и доклада;
- 6) просмотр видеофильма;
- 7) написание эссе.

Написание и защита реферата – вид самостоятельной работы, который предполагает детальное изучение исследований и собственный анализ одной из предложенных тем.

Список тем рефератов для самостоятельной работы студентов по дисциплине «Стратегии коммуникативного поведения»:

- Культурные традиции моего народа.
- Наши национальные праздники.
- Особенности речевого этикета в моем родном языке.
- Особенности языка жестов моего народа.
- Приметы, предрассудки, суеверия в моей культуре.

Выбор тематики для рефератов не случаен, ведь она обобщает пройденный материал дисциплины. Следует отметить, что указанная тематика, скорее, ориентир, чем строгое требование. Она может варьироваться.

Обучающемуся необходимо разработать план работы, обосновать цель и задачи, в заключении изложить основные выводы.

Такая работа позволяет студентам закрепить навыки, необходимые для написания курсовых и дипломных работ. Поэтому особое внимание должно быть уделено техническому оформлению работы: правильному оформлению сносок, ссылок, списка использованных источников. Объем реферата составляет 10–15 страниц текста на листах формата А4. Обязательно наличие титульного листа, плана работы, введения, заключения, списка использованных источников.

Защита реферата происходит на специальном занятии, где присутствует вся группа студентов-иностранцев и все участвуют в обсуждении представленного материала.

Самостоятельная работа в форме реферата призвана научить студентов делать обобщения на основании изученных материалов, планировать основные этапы исследовательской работы по выбранной теме, обосновывать собственные наблюдения и выводы.

Подготовка мультимедийной презентации и доклада.

Доклад – это сообщение по заданной теме с целью внести знания из дополнительной литературы, систематизировать материал, проиллюстрировать его примерами.

Мультимедийная презентация – вид самостоятельной работы студентов по созданию наглядных информационных пособий, выполненных с помощью мультимедийной компьютерной программы PowerPoint.

Этот вид работы предполагает развитие у обучающихся навыков по сбору, систематизации, переработке информации, ее краткого оформления в электронном виде. Материалы-презентации готовятся студентами в виде слайдов с использованием программы Microsoft PowerPoint.

В качестве тем для презентаций-докладов по дисциплине «Стратегии коммуникативного поведения» могут быть рекомендованы следующие:

- Праздники, подарки, сувениры в моей стране.
- В гостях у представителей моего народа.
- О чем принято и не принято говорить в моей стране.
- Жители моей страны глазами иностранцев.
- Иностранцы глазами жителей моей страны.
- Русские с первого взгляда.

При подготовке презентации доклада обучающемуся необходимо изучить материалы темы, выделяя главное и второстепенное; установить логическую связь между элементами темы; представить характеристику элементов в краткой форме; соблюсти эстетичность оформления материалов; четко выполнить регламент, установленный при получении задания.

Защита докладов и презентаций происходит на специальном занятии, организованном в виде круглого стола или дискуссии, где присутствует вся студенческая группа.

Докладчики и содокладчики – основные действующие лица. Они во многом определяют содержание, стиль, активность данного занятия, поэтому им необходимо: сообщать в своем докладе новую информацию; использовать технические средства; знать и хорошо ориентироваться в теме; уметь дискутировать и быстро отвечать на вопросы; соблюдать установленный регламент (докладчик – 10 мин.; содокладчик – 5 мин.; дискуссия – 10 мин.).

Необходимо помнить, что выступление состоит из трех частей: *вступление, основная часть и заключение.*

Вступление помогает обеспечить успех выступления по любой тематике и должно содержать: название презентации (доклада); сообщение основной идеи; краткое перечисление рассматриваемых вопросов; живую интересную форму изложения.

В основной части выступающий должен раскрыть содержание затронутой темы. Задача этой части – представить достаточно данных для того, чтобы слушатели заинтересовались темой и захотели ознакомиться с материалами. При этом здесь должны быть включены наглядные пособия, аудиовизуальные и визуальные материалы.

Заключение – это ясное, четкое обобщение и краткие выводы, которых ожидают слушатели.

Следует обратить внимание на то, что сегодня студенты не владеют навыками организации самостоятельной работы на должном уровне и не представляют того, какое место отведено самостоятельной работе в системе обучения. Поэтому важно постоянно и целенаправленно формировать у них умения и навыки самостоятельного мышления и практического применения знаний.

О. А. Полетаева, В. Кременевская

ПУТИ ДОСТИЖЕНИЯ ЭКВИВАЛЕНТНОСТИ
ПРИ ПЕРЕДАЧЕ ЗНАЧЕНИЯ ДВИЖЕНИЯ
И ПЕРЕМЕЩЕНИЯ В ПРОСТРАНСТВЕ
(на материале китайского художественного текста
и его перевода на русский язык)

Каждый язык обладает специализированными средствами, при помощи которых выражаются пространственные отношения. Как отмечал В. Г. Гак, ситуация локализации в русском языке включает три обязательных компонента: локализуемый предмет, пространственное отношение и локализатор, также может быть выделен факультативный компонент – характеристика движения или местонахождения.

Средствами выражения локализуемого объекта в русском языке являются существительные или местоимения, пространственных отношений – предлоги (предложные сочетания), флексии, глаголы и глагольные префиксы. Локализатор, как правило, выражается дейктическими наречиями, существительными с предлогами или без них.

В китайском языке пространственные отношения осуществляются при помощи конструкций с маркерами пространственной ориентации (модификаторами направления). Такие конструкции образуются от односоставных (т.е. однокомпонентных) и двусоставных (т.е. двухкомпонентных) глаголов.

Данные конструкции могут быть двухкомпонентными и трехкомпонентными. Порядок следования модификаторов в данных конструкциях также фиксированный: глагол + объективно-ориентированный модификатор + субъективно-ориентированный модификатор. Позиция существительного в двухкомпонентных и трехкомпонентных конструкциях может изменяться: оно может находиться между модификаторами либо после них.

Среди двухкомпонентных конструкций следует различать конструкции, в которых: а) совмещаются маркеры объективной и субъективной направленности; б) в которых представлены маркеры субъективной направленности либо маркеры объективной направленности. Трехкомпонентные конструкции интегрируют значения субъективной и объективной направленности.

Из текста романа «Страна Вина» Мо Яня нами было отобрано и проанализировано 96 предложений. При переводе с китайского на русский структура предложений претерпевает ряд грамматических трансформаций.

В результате обработки данных были выделены:

Двухкомпонентные конструкции:

- 23 конструкции, в которых совмещаются маркеры объективной и субъективной направленности;
- 35 конструкций, в которых представлен маркер объективной направленности;
- 9 конструкций, в которых представлен маркер субъективной направленности.

Трехкомпонентные конструкции:

- 28 конструкций, интегрирующих значения субъективной и объективной направленности.

Рассмотрим первую группу двухкомпонентных конструкций, совмещающих маркеры объективной и субъективной направленности.

Среди отобранного материала нами были выделены предложения с конструкциями (进来 *jīnlai* ‘войти (сюда), 进去 *jìnqù* ‘войти (туда)’, 出去 *chūqù* ‘выйти (туда)’, 出去 *chūlái* ‘выйти (сюда)’, 过去 *guòqù* ‘пройти (туда)’, 过来 *guólái* ‘пройти (сюда)’, 起来 *qǐlái* ‘подняться (сюда)’).

Проанализируем использование конструкции 出去 *chūqù* ‘выйти (туда)’ в современном художественном тексте: *Women chūqu wān laoying zhuo xiaoji haoma* = *Идем на улицу играть в «кориуна и цыплят», хорошо?* В китайском предложении локализуемый субъект выражен личным местоимением *women* ‘мы’, локализатор опускается и восполняется контекстом. В русском

варианте перевода пространственные отношения выражены императивом ‘идти’, локализуемый субъект выражен синкретично личным окончанием императивной формы глагола. Автор добавил локализатор ‘улица’ в сочетании с предлогом ‘на’.

Обратимся ко второй группе двухкомпонентных конструкций с семантикой только объективной, либо только субъективной пространственной ориентации.

Конструкции со значением объективно-пространственной ориентации образуются путем присоединения к глаголу способа передвижения следующих модификаторов: 进 *jìn* ‘войти’, 出 *chū* ‘выйти’, 上 *shàng* ‘поднять(ся)’, 下 *xià* ‘спустить(ся)’, 回 *huí* ‘вернуться’, 过 *guò* ‘пройти (через)’, 起 *qǐ* ‘подняться (оторваться от поверхности)’. Нами были выделены предложения с конструкциями (走进 *zǒujìn* ‘идти’ + ‘войти’, 走出 *zǒuchū* ‘идти’ + ‘выйти’, 走上 *zǒushàng* ‘идти’ + ‘поднять(ся)’, 跑回 *pǎohuí* ‘бежать’ + ‘вернуться’, 跑进 *pǎojìn* ‘бежать’ + ‘войти’, 跑出 *pǎochū* ‘бежать’ + ‘выйти’, 拿出 *náchū* ‘нести’ + ‘выйти’, 拖出 *tuōchū* ‘тащить’ + ‘выйти’, 拿起 *náqǐ* ‘нести’ + ‘подняться’, 爬出 *páichū* ‘ползти’ + ‘выйти’, 爬进 *páijìn* ‘ползти’ + ‘войти’, 爬上 *páshàng* ‘ползти’ + ‘поднять(ся)’, 拖过 *tuōguò* ‘тащить’ + ‘пройти (через)’).

Проанализируем использование конструкции 走出 *zǒuchū* ‘идти’ + ‘выйти’ в предложении: *Tā zǒuchū dālou* = **Вышел** на улицу. В китайском варианте локализуемый субъект выражен личным местоимением *tā* ‘он’. Локализатор выражен существительным *dālou* ‘улица’. В русском варианте локализуемый субъект передан синкретично в окончании глагола ‘выйти’, выражающего пространственные отношения. Локализатор передается существительным ‘улица’.

Конструкции субъективной пространственной ориентации образуются путём присоединения к глаголу способа передвижения модификатора 来 *lái* ‘прийти’ или 去 *qù* ‘уйти’. Нами были выделены следующие конструкции: 走去 *zǒuqù* ‘идти (туда)’, 拿来 *nálái* ‘нести (сюда)’, 跑去 *pǎoqù* ‘бежать (туда)’.

Проанализируем использование конструкции 走去 *zǒuqù* ‘идти (туда)’. *Tā mō mō gōngwén bāo lǐ de tiē jiāhuo, āngshǒu tīng xiàng xiàng hóng fāngzi zǒu qù* = Сжимая папку со стальным другом, высоко подняв голову и выпятив грудь, он **шагал** к красному домику. В китайском варианте локализуемый субъект выражен личным местоимением *tā* ‘он’. Локализатор выражается существительным *fāngzi* ‘дом’ в сочетании с полупредлогом *xiàng* ‘по направлению к’. В русском варианте локализуемый субъект выражается личным местоимением ‘он’, локализатор передается существительным ‘домик’. Пространственные отношения выражены глаголом ‘шагать’ в сочетании с предлогом ‘к’.

Обратимся к трехкомпонентным конструкциям, в которых помимо субъективного и объективного модификаторов присутствует глагол способа передвижения.

Нами были выделены и проанализированы предложения, содержащие конструкции 走进去 *zoujinq* ‘войти (туда)’, 走上去 *zoushangqu* ‘взойти (туда)’, 走过去 *zouguoqu* ‘подойти (туда)’, 走过来 *zouguolai* ‘подойти (сюда)’, 拿下来 *naxialai* ‘опустить (сюда)’, 爬进来 *pajinlai* ‘вползти (сюда)’, 拿出来 *nachulai* ‘выносить (сюда)’, 爬起来 *paqilai* ‘заползть (сюда)’, 走出来 *zouchulai* ‘выйти (сюда)’, 走出去 *zouchuqu* ‘выйти (туда)’, 拖出来 *tuochulai* ‘вытащить (сюда)’, 跑出来 *paochulai* ‘выбежать (сюда)’, 跑起来 *paοqilai* ‘побежать’, 飞起来 *feiқilai* ‘взлетать’, 爬回去 *pahuiqu* ‘заползть (туда)’, 跑进来 *paοjinlai* ‘вбежать (сюда)’, 滚回去 *gunhuiqu* ‘закатывать (туда)’.

Рассмотрим использование конструкции 走上去 *zoushangqu* ‘взойти (туда)’: *Ding gou er reng qiang jin yidai, zoushangqu tile dao di de kan menren yi jiao* = *Следователь сунул пистолет в карман, подошел к распростертому на земле вахтеру и пнул его.*

В китайском предложении локализуемый объект выражен именем собственным *ding gou* ‘Дин Гоуэр’. Локализатор передан существительным *kanmenren* ‘вахтер’. В русском варианте переводчик использовал непереходный глагол ‘подойти’ с префиксом со значением ‘приближение к кому-либо, чему-либо’ для выражения пространственных отношений. Локализуемый объект выражен существительным ‘следователь’. Локализатор представлен существительным ‘вахтер’ в форме дательного падежа.

Нами была замечена тенденция к опущению ситуации локализации в предложениях с трехкомпонентной конструкцией 走过来 *zouguolai* ‘подойти (сюда)’. Например: *Yiqun tou dai lu kui de heiren zou guolai* = *Навстречу попалась группа чумазных людей в алюминиевых касках.* В китайском варианте локализуемый объект выражен словосочетанием *yiqunren* ‘толпа людей’. Локализатор опущен. В русском варианте ситуация локализации отсутствует.

По итогам проведенного нами анализа двухкомпонентных и трехкомпонентных конструкций можно сделать вывод, что при переводе с китайского на русский универсальная структура ситуации локализации не нарушается, однако средства выражения специфичны, что связано с различным системным статусом языков.

О. А. Полетаева

ДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ДИСЦИПЛИНЫ «АНАЛИТИЧЕСКОЕ ЧТЕНИЕ» В РАЗВИТИИ ЯЗЫКОВЫХ, КОММУНИКАТИВНЫХ И ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТА-ИНОСТРАНЦА

Как показало исследование, аналитическое чтение художественных текстов обладает широким дидактическим потенциалом, так как они содержат богатую социокультурологическую информацию, стимулируют эвристическую активность обучаемых и способствуют их нравственному и эстетическому воспитанию. Аналитическое чтение следует рассматривать

как один из ключевых компонентов в структуре подготовки будущего преподавателя иностранного языка, поскольку подобное чтение позволяет формировать умения анализировать и интерпретировать текст с целью не только извлечения содержательной (сюжетной) информации, но и понимания идейного замысла, композиции, системы художественных образов, лингвокультурологического фона. Эта цель достигается путем обучения методике комплексного анализа, которая включает в себя лингвистическую, литературоведческую и культурологическую составляющие. Каждый из этих видов анализа позволяет извлечь сведения, которые не только позволят обогатить словарный запас студентов, познакомить их с материальной и духовной культурой и литературой страны изучаемого языка, но и будут положены в основу умения корректно интерпретировать идею и проблематику изучаемого произведения в контексте русской и мировой художественной литературы. Лингвистический анализ направлен не просто на изучение языка литературного произведения как собственно объекта, но и на рассмотрение его как инструмента создания художественного пространства. Литературоведческая составляющая анализа обучает выявлению композиции текста, экспликации и интерпретации его проблематики и тематики, описанию системы персонажей, тем самым способствуя развитию познавательных способностей. Лингвокультурологический анализ выявляет обширный пласт страноведческой информации, углубляет фоновые знания студентов о культуре страны. Все эти компоненты комплексного анализа текста обучают извлечению как эксплицитной, так и имплицитной информации, понимание которой является важным условием интерпретации любого речевого произведения. В ходе работы с текстом студенты используют свои теоретические знания, фоновые знания и текстовую информацию, сопоставляют их и в итоге получают новое знание. Только таким образом возможно осмысление содержания, выявление эксплицитных и имплицитных смыслов.

Обучение методике комплексного анализа строится на системе заданий. Выполнение ряда подготовительных упражнений позволяет предварительно отработать лексический и грамматический материал. Среди заданий могут быть упражнения, предполагающие подбор синонимов, антонимов, анализ сочетаемости, словообразовательной и фразеологической активности. Кроме того, необходимы задания, формирующие умения выражать причинно-следственные, условно-следственные отношения, а также упражнения с вводными конструкциями, являющимися средствами вербализации отношения говорящего к сообщаемому. Таким образом, предтекстовые упражнения знакомят с лексикой, фразеологией, грамматическими конструкциями и лингвокультурами текста, что создает надежную базу для его понимания и позволяет в процессе чтения увидеть и понять не только формальную, но и содержательную сторону текста. Задания также направлены на формирование умений работать со словарями (этимологическими, фразеологическими, словарями синонимов, другой справочной литературой); умений объяснять употребление неологизмов, окказионализмов, отклонений от грам-

матической и лексической нормы; умений выявлять особенности оценочной лексики, выражающей отношение автора к описанным событиям, к героям художественного произведения; культуроведческие реалии (географические, исторические), отражающие традиции, образ жизни носителей языка.

Послетекстовые задания (проблемные вопросы, учебные дискуссии, лингвокультурологические проекты) направлены на развитие не только коммуникативной, социолингвистической, но и интерпретационной компетенций.

Поскольку обучение русскому языку как иностранному в языковом учреждении высшего образования в качестве одного из своих важнейших аспектов предполагает формирование основных коммуникативных умений и навыков, позволяющих осуществлять речевое общение с целью изложения собственной мысли, истолкования и отстаивания своей точки зрения в рамках обозначенной ситуации общения, в том числе в беседах, имеющих проблемный характер, важное значение приобретает методически грамотная организация учебной дискуссии.

Одним из наиболее эффективных методов, позволяющих развивать навыки устной речи, является метод управляемой учебной дискуссии. Данная форма организации устного иноязычного общения на занятии наилучшим образом соответствует не только познавательным, коммуникативным, но и личностным потребностям обучающихся, поскольку участие в дискуссии позволяет студенту продемонстрировать не только уверенные языковые и речевые умения и навыки, но и обозначить свою систему ценностей, взглядов на мир. Посредством дискуссии общение на изучаемом языке на занятиях по практике устной речи приобретает подлинный характер.

Эффективность дискуссии в формировании коммуникативных навыков предопределена тем, что она включает в себя как элементы монолога, так и элементы диалога, в ней сочетаются элементы подготовленной и спонтанной речи.

В процессе обучения иностранному языку следует использовать художественные тексты как источник информации для устного обсуждения. Отправной точкой для организации дискуссии может стать какая-либо проблема, обозначенная в тексте художественного произведения. Очень ценным в методическом отношении является и то, что художественные произведения, являясь аутентичным текстовым материалом, обладают высокой информационной насыщенностью (актуальная, эмотивно-побудительная, оценочная, концептуальная информация), отражают языковую и национальную картину мира как конкретного автора, так и народа, говорящего на данном языке. Таким образом, художественные произведения на иностранном языке способствуют в том числе и межкультурной коммуникации. Как отмечают исследователи, для организации учебной дискуссии оптимально использовать рассказы – прозаические художественные тексты малой формы (Давиденко, 2003).

На этапе послетекстовой работы с художественным произведением формируются важные навыки литературоведческого и лингвоконцептуального и культурологического анализа, в основе которых лежат умения определять «сильные» позиции текста; соотносить содержание с его заголовком; определять главных, второстепенных героев, их эволюцию; распределять лексические единицы по семантическим полям и формировать на базе ключевых слов концептуальное пространство текста, описывать аксиологическую систему автора как носителя языка и т.п.

Для обеспечения высокого эвристического потенциала аналитического чтения необходимо разработать четкие критерии отбора текстов. Анализ методической литературы позволяет обозначить критерии отбора художественных текстов: наличие познавательного компонента; логичное развитие содержания, проблемность, связь нового содержания с прошлым опытом учащихся, наличие культурного компонента в содержании текста, лексико-грамматическое наполнение текста, соответствие содержательной стороны текста возрастным особенностям и интересам учащихся; стилистическое разнообразие текстов, возможность трансформаций содержательной стороны текста или отрывка из него.

Таким образом, ведущая обучающая функция аналитического чтения – формирование у студентов умений анализа и интерпретации формы и содержания, которые помогут им извлечь и должным образом интерпретировать все виды информации из текста и обеспечат развитие коммуникативной компетентности обучаемых.

Н. Г. Пятигор

ТЕКСТ КАК ОСНОВА ОБУЧЕНИЯ РАЗЛИЧНЫМ АСПЕКТАМ РУССКОЙ ЯЗЫКОВОЙ СИСТЕМЫ В КИТАЙСКОЙ АУДИТОРИИ

Современная методика преподавания русского языка как иностранного достаточно широко представляет роль учебных текстов страноведческого содержания, их активного применения в реализации различных практических учебных задач. Согласно мнению Г. Д. Томахина, «функции текста можно определить следующим образом: он выступает в качестве источника информации, служит базой для наблюдения и изучения программного материала на иностранном языке, используется как содержательная опора для развертывания творческой беседы. Помимо того, оригинальный текст представляет собой образец для построения вторичного текста с измененной коммуникативной и смысловой структурой».

Использование текста в качестве основы для сообщения студентам лексических и грамматических знаний служит в равной степени источником формирования и развития лингвострановедческой компетенции обучаемых, которая, в свою очередь, выступает неотъемлемым компонентом социокультурной компетенции иностранных студентов. Каждый учебный текст

должен рассматриваться комплексно. Следовательно, для использования текста на занятиях необходимо определить критерии его отбора. Отбираемые для обучения тексты должны соответствовать ряду методических требований в соответствии с целями и задачами конкретного занятия. Это, прежде всего, комплексная реализация практических, образовательных, развивающих целей; изучение в процессе освоения русского языка культуры, традиций, реалий нашей страны. Следует отметить, что текст рассматривается системно, в связи с культурологическим содержанием. На основе учебного текста реализуется взаимосвязанное обучение видам иноязычной речевой деятельности, а именно: комплексное формирование речевых умений во всех ее видах и формах (рецептивной, продуктивной, устной, письменной) при определении одного ведущего на том или ином этапе работы с текстом. В ходе работы над текстом по овладению языковыми компетенциями необходимо предусматривать соотнесенность содержательного наполнения текста с ситуацией учебного общения, т.е. учитывать коммуникативность обучения. Не следует забывать также и об индивидуализации обучения, т.е. учете личностных и индивидуально-психологических особенностей обучаемых, их интересов, а также об исходном уровне социокультурной компетенции.

Особенностью китайских студентов является их развитое зрительное восприятие, своя символическая система языка. Письменный текст – это отправная точка в обучении студентов данной категории. Однако на более позднем этапе обучения рекомендуется использовать аудиотексты для развития восприятия на слух. Тексты должны содержать идею для выхода в речь, а также возможность построения студентами нового текста, содержащего идентичную идею, но тематически не связанного с аудиотекстом. Иногда студенты из КНР, в силу буквального восприятия прочитанного, испытывают трудности при понимании глубинного смысла текста и мотивов поведения и поступков персонажей. Также неумение предвидеть развязку истории вызывает у студентов определенные трудности при выполнении задания «Самостоятельно закончите рассказ». Студенты, которые в школьном возрасте усваивали знания путем заучивания текстов наизусть, зачастую воспроизводят информацию, не анализируя ее и не понимая, о чем идет речь в прочитанном рассказе. В данном случае студентов необходимо заинтересовать, предлагая им тексты, содержащие полезную информацию, т.е. объясняющие мотивы поступков и поведение русскоговорящих героев в различных ситуациях. Зная культуру и имея представление о менталитете русскоговорящих людей, китайским студентам будет проще догадаться о смысле, заложенном в тексте.

Отбор и применение текстов со страноведческим содержанием представляется наиболее эффективным в процессе обучения иностранных студентов русскому языку. Очевидно, что работа на занятиях с подобного рода текстами ориентирована не только на достижение учебных целей, но и на решение лингвострановедческих задач. Так, лингвокультурологические

маркеры текста обеспечивают адекватное понимание иноязычного содержания и являются источником информации о культурном аспекте русскоязычного общения.

Если говорить о перцептивном факторе, можно выделить несколько ситуаций, в которых восприятие реальности русскоговорящими людьми в корне отличается от китайского. Так, если китайцы много работают изо дня в день, то русские работают не менее качественно, однако полностью раскрывают свои возможности только в экстренных ситуациях.

Русские люди во многом опираются на религию, хотя и не являются религиозными в повседневной жизни. При этом иностранным студентам представляется странным наличие в языке, музыке, молодежном сленге элементов различных субкультур, что требует дополнительного толкования со стороны преподавателя.

Известно, что Китай издревле является страной торговцев. Для студентов из Китая не всегда понятно, почему русский человек при покупке товара ведет себя странным образом: с одной стороны, подозрительно воспринимает слишком дешевый товар, с другой стороны, покупает, но торгуется до последнего (не столько из экономии, сколько из азарта и желания победить в споре).

В китайской аудитории, как и в китайском обществе, иерархичность веками считалась частью культуры, поэтому общение с преподавателем не может происходить на равных. Китайские студенты не позволяют себе прервать речь преподавателя и всегда ждут личного обращения, чтобы ответить на вопрос.

Для китайцев необходимый уровень чистоты гораздо ниже, чем для русских. Тема чистоплотности является табуированной. Лишь посредством учебного текста возможно выразить общее отношение к таким вещам, как опрятность, внешний вид и манеры поведения.

Благодаря учебным текстам со страноведческим и лингвокультурологическим содержанием, студенты получают ценную информацию для формирования представления о характере, мировосприятии русского человека.

Таким образом, активная работа с учебными текстами имеет широкий спектр формируемых компетенций обучаемых, содействует развитию лингвострановедческих знаний, что обеспечивает реализацию взаимосвязанного обучения различным видам иноязычной речевой деятельности.

А. В. Рачковская

ХУДОЖЕСТВЕННЫЕ ТЕКСТЫ ДЛЯ ДЕТЕЙ В ПОСОБИЯХ ПО РКИ

Считается, что человек, изучающий иностранный язык, проходит те же стадии, что и ребенок, являющийся носителем этого языка, поэтому использование литературы для детей на занятиях по РКИ представляется полезным и целесообразным.

1. Место литературы для детей в обучении РКИ. К литературе для детей принято относить либо произведения, написанные специально для детей, либо тексты, которые отвечают духовным и эстетическим запросам ребенка, возможностям его восприятия, поэтому входящих в круг детского чтения. Литература для детей давно вошла в поле зрения преподавателей РКИ. Доступность восприятия, простота изложения, динамичность и сюжетность делают художественные тексты для детей удобным материалом для развития навыков чтения, понимания и анализа. Детские тексты позволяют отрабатывать звукопроизносительные навыки, иллюстрировать и закреплять лексико-грамматический материал, расширять словарный запас в рамках определенных речевых тем или ситуаций, активизировать навыки говорения. Знакомство с детской литературой способствует повышению общего культурно-образовательного уровня иностранных учащихся.

Художественные тексты для детей нашли свое место в учебных пособиях по РКИ двух типов: 1) в специализированных книгах по чтению; 2) учебных пособиях по практике речи.

2. Детская литература в пособиях для чтения по РКИ. Детский блок текстов является составной частью многих специализированных книг по чтению на русском языке для иностранцев. Это такие пособия для чтения, как «Шкатулка» Т. Д. Брайниной, И. И. Жабоклицкой, А. Э. Чубаровой и др. (М. : Русский язык. Курсы, 2005), «Я читаю по-русски» И. А. Гапочки (М. : Русский язык, 1999), «Удивительные истории» Н. С. Новиковой и О. М. Щербаковой (М., Флинта, 2007), «Синяя звезда» Н. С. Новиковой и О. М. Щербаковой (М., Флинта, 2007), «Непропавшие сюжеты» А. С. Александровой (М. : Русский язык. Курсы, 2006), «50 русских текстов» В. А. Яценко, И. Г. Губиевой (М. : Русский язык. Курсы, 2013), «Читая сказки» О. М. Барсуковой-Сергеевой, «Читаем и говорим по-русски» Л. В. Баландиной, З. Н. Полищук, С. А. Крапивной (Минск : МГЛУ, 2001) и др. Художественные тексты для детей представлены в серии «Библиотека Златоуста» издательства «Златоуст» и серии «Класс!ное чтение» издательства «Русский язык. Курсы».

В пособиях для чтения детский контент представлен сказками; рассказами, написанными специально для детей и рассказами русских писателей о детях. Подобранные авторами художественные тексты для детей соответствуют принципам социальной нейтральности, значимости с точки зрения лингвокультурологии, а также обладают ясной сюжетностью и определенной увлекательностью для иностранных учащихся. Большинство авторов пособий рекомендуют приступать к чтению художественных текстов, когда иностранные учащиеся познакомились с основами русской грамматики и овладели активным словарем в объеме 500 слов.

В «Шкатулке» для начинающих изучать русский язык детские тексты представлены народными сказками «Кто сильнее», «Цыган и смерть», «Каша из топора», «Старик и волк», «Собака и олени», «Как монах спасал свои уши», «Старая сказка», «Волшебная трава», стихами О. Мандельштама

«В самоваре, и в стакане» и Д. Хармса «В гостях». В книге для чтения И. А. Гапачка «Я читаю по-русски» первый блок для начинающих читателей почти полностью составлен из сказок, легенд и приданий: «Жадная жаба», «Нелетающий зонт», «Лисенок и лягушонок», «Верное средство»... Во втором блоке для продвинутых детская тема представлена «Маленьким принцем» А. Сент-Экзюпери, «Дядей Фёдором, псом и котом» Э. Успенского, «Пэпэ» М. Горького. В «Удивительных историях» детская тема представлена очень скромно: «Рождественская сказка», «Честное слово» Л. Пантелеева и «Фантазёры» Н. Носова с героями-детьми, святочный «Дары волхвов» и «Последний лист» О'Генри, что легко объясняется «взрослой» направленностью сборника. В «Синей звезде» из 16 текстов половина представлена текстами для детей: сказки «Красная шапочка», «Золушка», «Мальчик с пальчик» Ш. Перро, «Три поросенка» С. Михалкова, рассказы «Слон», «Тапер» и «Чудесный доктор» А. Куприна, «Рассказ о говорящей собаке» М. Лоскутова. В «Непропавших сюжетах» из 24 текстов на долю детской литературы приходится треть: «Кот-ворюга», «Старый повар», «Снег», «Корзина с еловыми шишками» и «Золотая роза» К. Паустовского, «Чье сердце сильнее?» из «Сказок по Италии» М. Горького, «Доброе дело» Н. Телешова, «Елка и свадьба» Ф. М. Достоевского. В книге «50 русских текстов» из авторских художественных текстов – «Друзья» по А. Гайдару, сказка «Источник молодости», «Золотая рыбка» по А. С. Пушкину, «Воробей» по И. Тургеневу, «Четыре желания» по Л. Н. Толстому. В учебном пособии «Читая сказки» рай для любителей сказок: «Репка», «Жадный поп», «Каша из топора», «Дюймовочка» и еще 70 других сказочных историй. В серии «Библиотека Златоуста» представлены «Филипок и его друзья» по рассказам Л. Н. Толстого, «Приключения Дениски» Л. Ю. Колосовой, «Дневник фокса Микки» по повести Саши Чёрного, «Сказки Луны» Г. Юдиной и др. В серии «Класс!ное чтение» издательства «Русский язык. Курсы» изданы «Город на блюдечке» Е. Бороды, «Культурный обмен» А. Вербовской, «Подарок из космоса» Д. Емеца, «Волонтеры» Т. Беренг, «Человек нового типа» Н. А. Ерёминой и И. А. Старовойтовой.

В перечисленных пособиях, как правило, реализован лингвоцентричный подход к тексту: текст воспринимается не как литературное произведение, а как иллюстрация функционирования языковых единиц всех уровней (прежде всего лексики, словообразования, грамматики и стилистики), а также как средство овладения различными видами речевой деятельности и основами культуры изучаемого языка. Авторы большинства пособий подвергли детские тексты ощутимой адаптации, чтобы сделать их пригодными для восприятия учащихся и в целях актуализации различных аспектов изучения русского языка, а также сопровождали их комплексом лексико-грамматических упражнений.

3. Тексты для детей в учебных пособиях по практике речи. Художественные тексты для детей нередко входят в материал учебных пособий по практике речи, рассчитанных на иностранных учащихся раз-

личного уровня подготовки (от А1 до В2). Их включение в пособия мотивированно различными задачами как языкового, так и неязыкового характера. Традиционно детские стихи включаются в пособия для фонетической разминки, корректировки звуков, отработки интонационных норм. Нередко прозаические и поэтические детские тексты используются как способ презентации или закрепления лексического и грамматического материала. Так, в учебном пособии М. П. Аксеновой «Русский язык по-новому (СПб. : Златоуст, 2000) тексты для детей «Стихи о профессиях», «Маша и медведь», «Косточка» используются для иллюстрации и закрепления лексико-грамматического материала. В учебнике Е. Л. Корчагиной, Н. Д. Литвиновой «Приглашение в Россию» (Ч. 2, базовый уровень. – М. : Русский язык. Курсы, 2003) тексты для детей представлены в рамках рубрики «Для тех, кто хочет читать художественную литературу» и направлены на расширение словарного запаса и активизацию навыков говорения в рамках определенной темы: «Англичанин Павля» В. Драгунского, «Крокодил Гена и его друзья» и «Как Чебурашка приглашал в гости крокодила Гену» Э. Успенского. В учебнике «Дорога в Россию» В. Е. Антоновой (СПб. : Златоуст, 2009) фрагмент сказки П. П. Бажова «Каменный цветок», сказка «Месяц, солнце и ветер» также использованы для закрепления лексики и выхода в речь в рамках изучаемых тем. Тексты для детей встречаются также в лингвокультурологических пособиях по РКИ. Так, например, учебно-методическое пособие «Русский язык и русская культура», составленное Ф. Ф. Фархутдиновой (Иваново, 2016) на основе русских народных сказок «Репка», «Колобок», «Теремок», «Баба-Яга», знакомит иностранных учащихся с русской лингвокультурой и развивает навыки межкультурной коммуникации.

Выбор детских текстов в пособиях по РКИ достаточно широк, но не разнообразен: сказки народов мира (с закономерным преобладанием русских), рассказы русских классиков (А. С. Пушкина, Л. Н. Толстого, И. Тургенева, К. Паустовского и др.), произведения советских детских авторов Н. Носова, Д. Драгунского, Э. Успенского. Авторы пособий по РКИ следуют классическому набору писателей и произведений, давно известных и в силу этого «проверенных» временем, и избегают современной литературы для детей в лице Р. Мухи, М. Бородицкой, М. Рупасовой, А. Орловой, М. Яснова, А. Гиваргизова, которая могла бы найти применение в учебном процессе и значительно его разнообразить.

Т. А. Сикорская

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КЛОУЗ-ТЕСТА ПРИ ОРГАНИЗАЦИИ РАБОТЫ НА УРОКАХ РКИ

Важное место при обучении русскому языку как иностранному занимает тестирование. Являясь одним из приемов контроля, оно позволяет наиболее быстро и эффективно проверить уровень сформированности интересующих

нас умений и навыков. Кроме того, тестирование как средство измерения уровня владения русским языком является не только актуальной и привлекательной формой контроля, но и может также выступать как средство обучения, благодаря своей универсальности, «тренажерным» свойствам, быстрому вычленению и фиксации ошибок.

Среди тестов, используемых для измерения обученности студентов, различаются стандартизованные и нестандартизованные (преподавательские) тесты. Преподавательские тесты составляются преподавателями для контроля знаний, умений и навыков учащихся, которых они обучают. Цель применения таких тестов состоит в проверке усвоения небольшого фрагмента учебного материала (грамматических тем, лексики нескольких уроков учебника, понимания текстов и т. п.).

Одной из разновидностей преподавательских тестов является так называемый клоуз-тест (close-test). Этот вид теста описан в методической литературе еще как тест дополнения, или тест восстановления. Клоуз-тест был разработан и предложен американским ученым В. Тейлором для определения того, насколько труден тот или иной текст для чтения и понимания, а также насколько этот текст интересен для читающего. В словаре терминов и понятий тестологии Т. М. Балыхиной сообщается, что клоуз-тест – это «тест, при выполнении которого необходимо восстановить недостающие элементы текста, к примеру, каждое третье слово, используя механизм вероятностного прогнозирования. Разновидности клоуз-теста – аудиоклоуз-тест, Б-клоуз-тест и гибкий Б-тест, С-клоуз-тест, тест редактирования». Сообщается также, что средний шаг пропуска в клоуз-тестах колеблется от каждого второго слова до каждого восьмого и десятого. В клоуз-тесте допускается либо фиксированный пропуск слов, или целенаправленная выборка; в других случаях может использоваться нефиксированный пропуск слов, когда пропуск осуществляется в зависимости не от порядкового номера слова, а от выбранного критерия (опускаются слова с наибольшей информационной нагрузкой, или знаменательные, или служебные – случайная выборка). При оценивании засчитываются в качестве правильных либо точно восстановленные слова, либо близкие, удовлетворяющие контексту.

Особенность клоуз-теста состоит в том, что ситуация в нем представляется в виде связного текста (как монолога, так и диалога). Успешность выполнения клоуз-теста находится в прямой зависимости от того, насколько быстро учащийся может понять весь текст и восстановить связи между событиями или состояниями персонажей, описанными в тексте. Это в свою очередь определяется тем, как хорошо он владеет лексикой изучаемого языка в целом и лексикой, изученной в рамках какой-либо конкретной темы; в какой степени у него развита языковая догадка и как адекватно он понимает текст каждой конкретной тестовой ситуации.

Интересно и подробно рассмотрены возможности использования клоуз-теста в вузовской практике преподавания иностранных языков в статье Э. Р. Аваковой «Технология работы с клоуз-тестом на занятиях по русскому

языку в вузе», напечатанной в 2016 году в научно-методическом журнале «Высшая школа». В ней даются методические рекомендации по составлению клоуз-теста и организации работы со студентами в рамках практического курса русского языка, приводятся примеры клоуз-тестов, построенных на основе пропусков как ключевого слова, так и неключевых слов, с вариантами ответов.

Для основы клоуз-теста необходимо выбрать текст, в котором пропускается каждое *n*-е слово. Текст должен представлять собой законченное по смыслу, логически обоснованное изложение фактов или событий, в котором пропущенные слова достаточно легко восстанавливаются за счет контекста.

Студенты вписывают слова в клоуз-тест. Правильность заполнения пропусков свидетельствует о точном понимании текста во всей взаимосвязи лингвистических и экстралингвистических факторов, представленных в нем, а также о владении лексическим материалом в процессе чтения.

Клоуз-тесты как элемент контроля можно использовать на всех этапах обучения русскому языку как иностранному. В качестве примера можно привести клоуз-тест с нефиксированным пропуском слов, составленный на основе учебного текста, представленного в учебном пособии С. А. Хаврониной «Говорите по-русски», в рамках темы, изучающей глаголы движения. В данном тексте необходимо заполнить пропуски глаголами движения, которые изучались на предыдущих уроках.

Каждое утро в 8 часов Марина ... из квартиры. Она ... из дома и ... к остановке автобуса. Она ... через улицу и ждет автобус. Автобусы в это время ... часто.

... автобус. Все люди в это время ... на работу. Она ... 2 остановки, ... из автобуса и ... к метро. Она ... в вестибюль, ... мимо контролера-автомата, затем на эскалаторе ... вниз. ... поезд. Она ... в вагон и садится.

На станции «Театральная» она ... из поезда, ... на эскалаторе и ... на улицу. Отсюда до работы можно ... 2 остановки на троллейбусе. Обычно Марина ... пешком, если хочет ... в какой-нибудь магазин. Но если плохая погода, или сразу ... троллейбус, она ... на троллейбусе.

У Марины есть водительские права, и она неплохо ... машину, но предпочитает ... на работу и с работы на В часы ... на улицах такое движение, что легко

Таким образом, с помощью клоуз-теста достаточно точно и объективно устанавливается уровень владения лексикой изучаемой темы.

В заключение можно сказать, что использование клоуз-тестов для 3 видов контроля: предварительного, текущего и итогового – существенно повышает мотивацию учащихся к изучению иностранного языка, а также уровень развития их коммуникативной компетенции и языковой догадки. Таким образом, клоуз-тест выступает эффективным средством мониторинга языкового развития студентов и активизации их учебно-познавательной деятельности.

РОЛЬ ТЕКСТА В ФОРМИРОВАНИИ ГРАММАТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ (базовый уровень)

Процесс формирования и отработки грамматических навыков всегда остается актуальным при обучении иностранным языкам, в том числе РКИ. Особое значение этот процесс приобретает на базовом уровне. Под *грамматическим навыком* понимается способность воспроизводить автоматизированное речевое действие, обеспечивающее правильное морфолого-синтаксическое оформление речевой единицы. Грамматический навык должен обладать определенными качествами. Прежде всего, это автоматизированность, которая обеспечивает процессу формирования навыка нужную скорость, целостность и плавность, а также устойчивость речевого навыка.

Для формирования грамматического навыка необходима поэтапная и систематическая работа. В методической литературе встречаются различные классификации этапов формирования грамматических навыков. Так, например, И. Л. Бим, Г. В. Рогова, Ф. М. Рабинович, Т. Е. Сахаров выделяют следующие стадии: ознакомление, тренировка и применение. При этом И. Л. Бим разделяет третью стадию на применение на репродуктивном уровне по опорам, на основе механизма аналогии и применение на продуктивном уровне. Широкую известность среди методистов получила классификация Е. И. Пассова, включающая в себя 6 этапов формирования грамматического навыка: этап восприятия, этап имитации, этап подстановки, этап трансформации, этап репродукции, этап комбинирования.

Какой бы классификации мы ни придерживались, очевидно, что на любом этапе обучающиеся выполняют ряд языковых и условно-речевых упражнений. Надо отметить, что уже первый этап, т. е. ознакомление с новым грамматическим материалом, можно осуществлять в учебно-речевых ситуациях, представляющих собой микротексты, которые могут предъявляться устно или в чтении. Именно развернутые ситуации, а не вырванные из контекста предложения, представленные в языковых и условно-речевых упражнениях, дают возможность актуализировать новую грамматику и приблизиться к пониманию сути грамматических явлений и форм.

Работа с текстом предполагает пересказ, ответы на вопросы (что тоже при грамотном подходе позволяет отрабатывать грамматику), беседы по прочитанному или прослушанному тексту, составление собственных высказываний на основе прочитанного с использованием грамматических моделей из текста. Не стоит забывать о предтекстовых и послетекстовых упражнениях, представляющих собой потенциал для автоматизации изучаемых грамматических конструкций и для активного освоения лексики и грамматических структур. Предтекстовые задания направлены на смысловой анализ текста, а послетекстовые закрепляют лексико-грамматический материал,

содержащийся в тексте, и готовят студентов к пересказу с опорой на специальные схемы, формируют и развивают у студентов навыки репродуктивных и репродуктивно-продуктивных видов речевой деятельности.

Именно текст представляет собой определенную платформу, отправную точку для отработки языковых и речевых навыков по заданной лексико-грамматической теме (Е. И. Пассов). В связи с этим хотелось бы обратиться к вопросу о выборе текста. Традиционно выделяют два типа текстов: аутентичные и так называемые учебные. Оба типа имеют как достоинства, так и недостатки. К тому же, существуют разные методы и процедуры адаптации аутентичных текстов. Выбор текста всегда зависит от целей, этапа обучения и уровня языковой подготовки обучаемых.

На базовом уровне чтение тесно связано с формированием лексико-грамматических навыков, совершенствованием грамматических умений. Этим объясняется то, что предпочтение на данном этапе отдается текстам-нарративам, в которых преобладает повествовательный способ изложения. Как правило, такие тексты не осложнены субъективно-модальными смыслами и позволяют отобрать необходимый лексико-грамматический материал. На наш взгляд, вполне целесообразно на начальных этапах прибегать к использованию так называемых учебных текстов аутентичного характера, то есть специально смоделированных учебных текстов, которые, тем не менее, воспроизводят черты подлинных речевых произведений носителей языка и строятся по законам естественного дискурса. По словам О. Э. Чубаровой, предложившей алгоритм создания учебного текста, имитирующего аутентичный, и успешно применившей его при создании пособий по чтению для иностранцев, в основе таких текстов лежат те же принципы, что и в аутентичных речевых произведениях, а именно новая и актуальная информация, способная вызвать у читателя интерес, и субъективно-личностное отношение автора к изображаемым фактам и событиям. Грамотно составленный учебный текст служит образцом использования изучаемого грамматического материала в ситуациях, близких к реальным.

Рассмотрим фрагменты учебного текста для пособия по РКИ (базовый уровень), предлагаемого для отработки навыков употребления форм предложного падежа прилагательных:

Я учился в лингвистическом университете и изучал английский язык. Я всегда мечтал побывать в Нью-Йорке. В августе у меня был отпуск, и я поехал туда...

...В первый день я погулял в Центральном парке. Он огромный! В этом парке ты совсем не чувствуешь, что ты в большом городе...

Потом я сделал классические фото на Бруклинском мосту, а вечером поужинал в известном дорогом ресторане. Я попробовал там знаменитый стейк. Это был лучший стейк в моей жизни!

Весь следующий день я провел в огромном музее Метрополитен. Это самый большой музей Америки. Обедал я в мексиканском ресторане. Там они на каждом шагу, как и кофейни Старбакс. Вечером я пил коктейль в одном маленьком уютном баре на сто двадцать первом этаже.

На третий день я побывал в самом большом торговом центре в мире MACY'S и купил всем подарки и сувениры. А после магазинов я ел хот-дог на известной площади Таймс-сквер.

Я покатался на желтом такси. Эти такси я сто раз видел в разных фильмах и в любимых сериалах...

Этот учебный текст составлен с учетом особенностей естественного речевого произведения, рассказ ведется от первого лица, присутствует эмоциональная окраска, выражается субъективное отношение к обозначенным фактам, описывается личный опыт говорящего. В результате текст воспринимается как реальный рассказ, вызывает у студентов интерес. В то же время он наполнен изучаемыми грамматическими конструкциями, которые естественно вписываются в изложение. Студенты могут увидеть практическое применение грамматических форм, для них этот текст может послужить моделью для продуцирования собственных монологических высказываний. После ответов на вопросы и беседы по тексту студентам предлагается рассказать о своем реальном или воображаемом путешествии с опорой на глаголы из текста, предполагающие употребление предложного падежа: *мечтать, побывать, гулять, отдыхать, сделать фото, поужинать, потанцевать, купить сувениры, вспоминать.*

Таким образом, в процессе обучения русскому языку как иностранному текст выступает как одна из основных единиц обучения в языковом учебном процессе. Активная работа с учебными текстами способствует быстрому закреплению в речи лексико-грамматических моделей-образцов на уровне словосочетания, предложения, текста. Текст является своего рода отправной точкой для отработки языковых и речевых навыков по заданной лексико-грамматической теме, а в дальнейшем для продуктивного использования грамматических форм в подготовленной и спонтанной речи.

Н. В. Супрунчук, Богач Алтунташ

ЧАСТИЧНЫЕ ПОЗИТИВНЫЕ РУССКО-ТУРЕЦКИЕ ЛЕКСИЧЕСКИЕ ПАРАЛЛЕЛИ

При знакомстве с иностранным языком, при глубоком его изучении или занятии переводческой деятельностью мы обращаем внимание на его сходство с родным языком. Это сходство может проявляться на разных лингвистических уровнях, в частности на лексическом. Сходные по внешней форме (устной или письменной) единицы являются интересным и поучительным объектом для наблюдения и исследования.

Актуальность анализа сходных слов заключается в том, что с ними связаны частые ошибки при изучении иностранного языка, а также с тем, что они представляют значительный интерес для теории языковых контактов и лингвострановедения.

Для сходных слов используются различные термины: межъязыковые омонимы, межъязыковые паронимы, ложные друзья переводчика, интернационализмы, лексические параллели и др. Так, созданы словари этих слов для английского (Краснов; Акуленко), испанского (Канонич), французского (Муравьев), немецкого (Готлиб), белорусского (Михневич, Войнич, Грабчиков), сербского (Белинская) и других языков. Подобные полные сопоставления турецкого и русского языков нам неизвестны, хотя отдельные элементы лексических систем нашли отражение в учебной и научной литературе. Таким образом, новизна нашей работы – в подробном масштабном сопоставлении лексических параллелей в русском и турецком языках.

Далее представлена краткая типология лексических параллелей и одна из групп этой типологии.

Интернациональная лексика – это слова, имеющие внешне сходную форму и некоторые одинаковые значения в разных языках в результате взаимовлияний или случайных совпадений (подробнее см. у В. В. Дубичинского и Т. Ройтера). В лексике специалистам интересны интернациональные элементы, особенно в связи с теорией перевода и преподаванием иностранных языков. Вопросы интернационализации словаря обсуждались и в работах по изучению и выработке терминологии.

Ю. А. Бельчиков определяет интернационализмы таким образом: «Интернационализмы – слова, совпадающие по своей внешней форме... с полно или частично совпадающим смыслом, выражающие понятия международного характера из области науки и техники, политики, культуры, искусства и функционирующие в разных, прежде всего неродственных (не менее чем в трех) языках» (ЛЭС, с. 197).

При этом понятие *интернациональное* не равно понятию *всеобщность*. Как отметил В. В. Акуленко, «международность по своей сути относительна, это континуум, который охватывает все, что находится между двумя и всеми народами... Чем больше имеется в виду народов, чем дальше они друг от друга генетически, чем они многочисленнее, тем выше степень интернациональности какого-либо явления. Международность ощущается тем в большей мере, чем интенсивнее контакты народов» (Акуленко 1980, с. 14–15).

В условиях синхронического сопоставления нередко встречаются случаи «зеркального» формально-семантического отражения омонимичных оппозиций в разных языках.

Слово – это как двусторонняя единица, у него есть материальная оболочка и значение. Следовательно, правомерно говорить о возможности классифицировать словарный состав, опираясь на внешнюю сторону либо на внутреннюю. У слова есть значение и форма, причем форма устная и письменная. В зависимости от сходства этих трех характеристик выделяется несколько типов лексических параллелей. Простую и изящную типологию предложил И. А. Стернин. Так, он выделил:

а) линейные соответствия (1:1): единице исходного языка соответствует только одна единица языка сопоставления; например: *gorod* – *Stadt*, *задвигка* – *Riegel*, *гриб* – *Pilz*, *красный* – *rot*, *дерево* – *Baum*;

б) векторные соответствия (1:N): единице исходного языка соответствует несколько единиц языка сопоставления; например: *токарь* – *Dreher, Drechsler*; *полка* – *Regal, Fach*; *вход* – *Eingang, Einstieg*;

в) лакуны (1:0): единице исходного языка не соответствует ни одна единица языка сопоставления; например: «заранее запланированное на определенный срок дело, мероприятие» (нем. *Termin*) и др. (Стернин 2007, с. 35).

Наше исследование базируется на двух авторитетных толковых словарях: С. И. Ожеговой – Н. Ю. Шведовой и словаре «Ассоциации турецкого языка» («Büyük Türkçe Sözlük»). Методом сплошной выборки нами выявлено 464 лексические параллели. Из них 83 являются частичными позитивными параллелями.

Лексические параллели, т.е. слова нескольких языков, совпадающие в плане выражения, целесообразно разделить на несколько групп. Конечно, мы понимаем, что очень трудно (если вообще возможно) найти слово одного языка, значение которого было бы полностью равно, тождественно значению слова в другом языке. Тем не менее в ряде случаев мы можем считать, что значения слов достаточно близки или совпадают. Подобные пары назовем «полные позитивные лексические параллели», например *август* – *ağustos*, *ягуар* – *jaguar*.

Негативными лексическими параллелями мы будем считать слова, совпадающие по форме, но различающиеся по содержанию, например *юз* ‘скольжение колес, переставших вращаться’ – *yüz* ‘лицо’.

В случае, когда совпадает часть значений слов, будем говорить о «неполных позитивных лексических параллелях», например *шапка* – *şapka*:

Шапка

Şapka

1) головной убор (преимущ. теплый, мягкий). *Меховая, вязаная* 1) = *шапка* 1
ш. Ш. – ушанка.

2) *перен.* То, что покрывает что-н. куполообразно, в виде шара. 2) = *шапка* 2

3) заголовок крупным шрифтом, общий для нескольких статей 3) = *шапка* 3
в газете.

4) название издающего учреждения, серии, помещаемое на титульном листе над заголовком, а также (спец.) краткий заголовок, помещаемый над текстом первой полосы книги.

Так, мы видим, что три значения русского слова из четырех такие же, как три значения турецкого слова. Совпадение звучания этих слов объясняется, видимо, их общим происхождением. Так, они восходят к старофранцузскому *chapel, chape* из латинского *sappa* ‘шляпа’. Последнее, очевидно, происходит от *caput* ‘голова’.

Частичную позитивную параллель демонстрирует и пара *адрес* – *adres*. Так, эти слова содержат как одинаковые значения, так и специфические.

Adres

- 1) надпись на письме, почтовом отправлении, указывающая место назначения и получателя.
- 2) местонахождение, местожительство, а также обозначение, название местонахождения, местожительства.
- 3) коллективное торжественное письменное приветствие: *А. по случаю юбилея. – Tebrik.*

Adres

- 1) = *адрес* 1
- 2) = *адрес* 2
- 3) наименование места расположения в Интернете (*адрес сайта: www.youtube.com*)

Конечно, третье значение турецкого слова (интернет-сайт) знакомо и всем говорящим по-русски, однако словарь Ожегова не успел его зафиксировать, поскольку перестал пополняться в XXI веке. Совпадение внешней формы и значений также обусловлено общим происхождением. Оба слова связаны с французским *adresse*, образованным от *dresser* ‘устанавливать, воздвигать’, которое восходит к латинскому **directiare* ‘устанавливать, поднимать’ и родственно *directus* ‘прямой’.

К этому же классу частичных позитивных параллелей относятся такие слова, как *артист – artist, абонент – abone* и др.

Нами предпрята попытка лексикографического описания лексических параллелей с помощью метода сопоставления семантических структур на уровне отдельных значений слов. В результате анализа современных авторитетных толковых словарей выявлено 464 русско-турецких параллели, 83 из которых – частичные позитивные. Практическая значимость работы заключается в том, что ее результаты можно будет использовать при подготовке курсов лекций, заданий для занятий по русско-турецкому переводу, переводоведению, языку СМИ, лексикологии, а также в профессиональной переводческой деятельности. Ее ценность также видится в том, что она имеет выраженную лингвокультурологическую направленность. Пользователь словаря с помощью вокабул знакомится со своеобразием лексикона и национального взгляда на мир.

М. О. Тригук

МЕТОД ДИСКУССИИ В ОБУЧЕНИИ РКИ НА УРОВНЕ В1

Обучение иностранному языку прежде всего ставит перед собой цель формирования у инофона коммуникативно-речевой компетенции. Согласно «Требованиям по русскому языку как иностранному. Первый уровень. Общее владение» при овладении монологической речью иностранец должен уметь продуцировать связные, логичные высказывания в соответствии с коммуникативной темой и установкой, а также, передавая содержание текста, выражать собственное отношение к фактам, событиям, действующим лицам и их поступкам.

Для достижения поставленной цели можно обратиться к методу дискуссии. Целесообразность применения данного метода обусловлена несколькими факторами.

Во-первых, учебные ситуации приобретают сходство с жизненными ситуациями, предполагающими отстаивание собственной точки зрения.

Во-вторых, дискуссия дает возможность организации совместной деятельности учащихся, т.е. деятельности на равных, и поощряет проявление индивидуальности.

В-третьих, дискуссия обеспечивает учет интересов учащихся при выборе проблемы для обсуждения, что повышает их эмоциональную вовлеченность. На фоне эмоциональной вовлеченности увеличивается процент запоминания языкового материала.

Кроме того, во время дискуссии язык перестает быть целью занятия, становясь средством выражения позиции ее участников. Увеличивается время говорения учащихся, происходит активизация пассивного лексического запаса, изученных синтаксических конструкций, речевых формул. Лексический и грамматический материал усваивается учащимися естественным путем, через речь других участников дискуссии, т.е. работает «непроизвольное» запоминание новых слов и фраз.

Существуют разновидности дискуссии. Методист Джереми Хармер (Jeremy Harmer *The Practice of English Language Teaching*, Pearson, 2015) выделяет дискуссии, предполагающие работу всего класса, и дискуссии, проводимые в малых группах. Дискуссия может принадлежать к таким разновидностям, как мозговой штурм (buzz groups, или brainstorming), дебаты (formal debates), внеплановая дискуссия (unplanned discussion).

Мозговой штурм можно использовать для предугадывания содержания текста либо для выяснения реакции на прочитанную информацию, а также для подготовки к дискуссиям более сложного типа.

Во время дебатов готовятся аргументы «за» и «против» различных утверждений, затем выбирается основной докладчик, который озвучивает хорошо отрепетированные аргументы. Аудитория имеет возможность высказать собственные идеи.

Эффективность мозгового штурма и дебатов зависит от того, каким образом задание предлагается студентам, в то время как успех внеплановой дискуссии определяется тем, поддерживается ли она преподавателем и способен ли преподаватель давать подсказки студентам и стимулировать продолжение дискуссии. При правильном проведении внеплановая дискуссия может стать основой продуктивного и интересного студентам говорения на занятии.

Применяя метод дискуссии на уровне B1, нужно учитывать следующие обстоятельства. Уровень B1 владения РКИ предполагает владение 2300 лексических единиц в рамках тематического минимума данного уровня, при этом основной состав словаря обслуживает бытовую и социально-культурную сферы общения. В связи с этим можно говорить о том, что учащиеся

испытывают трудности в свободном выражении точки зрения, поскольку словарный состав русского языка достаточно детализирован и специализирован.

Кроме того, на данном уровне слушатели испытывают затруднения с восприятием чужого высказывания, вычленением его основных идей. На восприятие высказывания существенно влияет процент незнакомых слов, которые встречаются отдельному участнику дискуссии в речи другого участника.

На уровне В1 метод дискуссии можно использовать следующим образом. Первые два варианта работы предполагают работу с целым классом.

1. При работе с текстом – услышанным или прочитанным – полезно, работая с целым классом, дать задание на выражение собственного отношения к фактам, событиям, действующим лицам и их поступкам.

2. Если рассматривать мозговой штурм как предтекстовое задание, то это эффективный способ повышения концентрации внимания на следующем далее тексте. Учащимся интересно выяснить, кто прав в своем предположении относительно поставленного вопроса.

3. Преподаватель предлагает учащимся утверждения и просит сформулировать собственную позицию, приведя аргументы «за» и «против». Далее организовывается прослушивание разных точек зрения и их обсуждение. Задание может быть подготовлено заранее либо выполняться по ходу урока. Важно дать учащимся модель ответа, включающую само утверждение, вводные фразы для оформления аргументов, и обратить внимание на необходимость заключения как составной части высказывания.

4. Развитие навыков ведения дискуссии происходит на уровне групп в рамках класса. На данном уровне владения РКИ такое задание может проводиться в рамках обобщения изученного по коммуникативной теме, когда накоплен лексический и грамматический материал для говорения по этой проблеме. Группы работают над одним либо разными утверждениями, вырабатывают общую позицию по нему и представляют ее аудитории. Другие участники комментируют их позицию, приводя собственные аргументы, соглашаясь либо возражая данному коллективу.

5. Внеплановая дискуссия также имеет место, поскольку учащиеся уже накопили достаточный запас языкового материала для детализации своей позиции и имеют возможность ее выражения и сопоставления с позицией других участников. Такого рода дискуссии воспринимаются слушателями с энтузиазмом: они, очевидно, демонстрируют им их успехи в изучении РКИ.

При обращении к методу дискуссии преподавателю важно запланировать задания, которые стимулируют принятие решения студентами, либо быть готовым «спонтанно» их предложить для вовлечения в процесс менее активных слушателей во время внеплановой дискуссии. При плановой дискуссии альтернативные варианты могут содержаться в текстах по изучаемой теме, с которыми работали учащиеся, в пословицах и поговорках,

в комментариях преподавателя, в предлагаемой преподавателем позиции, которая на самом деле может им не разделяться. Наличие очевидного итога облегчает выбор определенной позиции учащимися.

Как правило, учащимся интересно узнать преподавателя как человека и услышать его точку зрения по обсуждаемой проблеме. С методической точки зрения высказывание преподавателя – это образец правильно построенного и оформленного высказывания, идеальная модель, на которую можно ориентироваться при продуцировании собственного текста. Тем не менее точка зрения преподавателя не должна доминировать, это одна из возможных позиций.

Как показала практика работы со слушателями, изучающими РКИ на уровне В1, метод дискуссии вызывает живой интерес учащихся и позволяет совершенствовать коммуникативные навыки.

И. Г. Урбанович, Акбулут Мустафа

ПРИЕМЫ ПЕРЕВОДА
ТУРЕЦКИХ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ НА РУССКИЙ ЯЗЫК
(на материале турецкого и русского текстов романа
Орхана Памука «Музей невинности»)

Фразеология – одно из самых ярких и действенных средств языка. Метафоричность, эмоциональность, экспрессивность – все эти качества фразеологических единиц придают речи образность и выразительность. Исследованию специфики употребления фразеологизмов в художественном тексте, их востребованности, стилистической роли и поиску адекватных приемов перевода – эквивалентного воспроизведения значений образности – уделяется все большее внимание в современной лингвистике.

В представленном исследовании предпринимается попытка поиска эквивалентного соответствия турецких фразеологизмов и их перевода на русский язык из произведения «Музей невинности» нобелевского лауреата по литературе, турецкого писателя Орхана Памука с учетом переносного, образного, эмоционального, стилистического, национально-этнического компонентов значения фразеологизмов.

Согласно исследованиям В. В. Виноградова, можно выделить три типа соответствий образным фразеологическим единицам оригинала: 1) сохраняется весь комплекс значений переводимой единицы; 2) одинаковый переносный смысл передается с помощью иного образа при сохранении всех прочих компонентов семантики фразеологизма; 3) калькирование иноязычной образной единицы.

В ходе исследования были выявлены такие способы перевода, как:

- **Калькирование (23 ед.):** *Hayret etmek; Kendini başkasının yerine koymak; Aklı karışmak; Haberdar olmak; Samimi olmak; Alçak gönüllülük etmek; Tanık olmak; Uzak durmak; Alıcı çıkmak; Dalgın dalgın yürümek; Gözlerini*

dikmek; Değer vermek; Pişmanlık duymak; Dikkat göstermek; Fark etmek; Sahip olmak; İğfal etmek; Teslim etmek; Doğru dürüst; Buyur etmek; Emin olmak; Dikkat etmek; Hayal etmek.

Например:

*Alaaddin hemen önündeki kestane ağacının gövdesine dolayarak sergilediği gazeteleri indirmiş, iç ışıklarını söndürüyordu ki, beklemediğim bir hoşgörüyle beni içeri **buyur etti*** ‘Аладдин уже снял развешенные на каштане перед входом газеты и гасил свет, но, к моему удивлению, пригласил меня войти’.

• **Прямой перевод, конструкция не является ФЕ в рус. яз. (16 ед.):**

Acı vermek; Aklında kalmak; Can vermek; Çarpık çurpuk; Fark etmek; Hafife almak; Hoşuna gitmek; Hürmet etmek; İçler acısı; İma etmek; İtiraf etmek; Kar etmek; Şikayet etmek; Tavsiye etmek; Tercih etmek; Zorunda kalmak.

Например:

*Ama en mutlu anı işaret ettiğimizde, onun çoktan geçmişte kaldığını, bir daha gelmeyeceğini, bu yüzden bize **acı verdiğini*** de biliriz ‘Выбрав то мгновение счастья, мы **испытываем боль**, потому что знаем: оно осталось где-то очень далеко и больше не случится никогда’.

• **Выборочный перевод (15 ед.):** *Aklından geçirmek; Aklını başından almak; Bile bile; Bir çuval inciri berbat etmek; Gelişigüzel; Kafayı takmak; Kan ter içinde kalmak; Kaşlarını çatmak; Pis pis gülüşmek; Rezalet çıkarmak; Serseme çevirmek; Ses çıkarmamak. Teşvik etmek; Şeşi beş görmek; Sırt çevirmek; Tadını çıkarmak.*

Например:

*Gözlerini kapayışı ve bana denizde bütün gücüyle can yeleğine sarılan biri gibi sarılışı beni **serseme çeviriyor**, yaşadığım şeyin daha derin anlamını görüp düşünemiyordum* ‘Она так крепко закрывала глаза и так сильно прижималась ко мне – как утопающий держится за спасательный круг, что **я был ошеломлен и не мог осознать**: смысл происходящего куда глубже’.

• **Лексический перевод (9 ед.):** *Eli yüzü düzgün olmak; Gözünün önünden geçmek; İç çekmek; İçinden gelmek. Aklına gelmek; Oflamak puflamak; Tek tük; Tekme tokat girişmek; Üzerine yürümek; Can çekişmek.*

Например:

*Yatağında uyumaya çalışırken, zaman zaman görülen rüyalarda olduğu gibi, hem çok tanıdık hem de tuhaf bir hatıra gibi **gözümün önünden** geçti* ‘Сознание **восстанавливало картины** холодного, свинцового праздничного утра’.

• **Конкретизация (8 ед.):** *Bir yolunu bulmak; Çılgık atmak; Göz göze gelmek; İç çekmek; İlgi göstermek; Sevinçten uçmak; Uykusu kaçmak; Zangır zangır titremek.*

Например:

*Bir an **göz göze geldik*** ‘Мы опять **посмотрели друг на друга**’.

• **Нейтрализация (8 ед.):** *Alçakgönüllülük; Aldırış etmek; Başından geçmek; Değer vermek. Üzerine titremek; Gölge düşürmek; Göz göre göre; Irzına geçmek; Tir tir titremek.*

Например:

Bu sözünü, ağır konunun ona o sırada verdiği huzursuzlukla, hatta alçakgönüllülük ile açıkladım ve üzerinde durmadım ‘Я объяснил себе ее слова тем, что слишком уж тяжела для нее тема и что ей просто неловко, поэтому и не придавал им значения’.

• **Фразеологический перевод (6 ед.):** *Akıl etmek; Aklı bir karış havada; Aklını başından almak; Aklını karıştırmak; Başı dumanlı olmak; Gücüne gitmek.*

Например:

Arayı açta, bizimkilerle arkadaş olurlar. Sibel esaslı kadın, ayağı yere basıyor. Senin akli bir karış havada, uçarı yanını dengeler ‘А ты слегка витаешь в облаках. Вот вы друг друга и дополните’.

• **Описательный перевод (3 ед.):** *Fakir düşmek; Ivir Zıvır; Kafa dinlemek.*

Например:

Teşvikiye'de bir arka sokakta oturan bu fakir düşmüş... ‘Жили они неподалеку от мечети Тешвикие, в одном маленьком переулке’ (в значении ‘бедном’).

• **Компенсация (1 ед.):** *Yalan dolan.*

Например:

Bizim aramızda bir çıkar ya da iş ilişkisi olmadığını, herkesten gizli de olsa insanoğlunun en saf, en temel duygularını yalan dolana gerek bırakmayan bir içtenlik ile yaşadığımızı anlattım ‘Я пояснил, что наши отношения – не ради выгоды или общего дела, и, пусть мы скрываем их ото всех, друг к другу у нас искренние, чистые чувства, и нам не нужно менять их на ложь’.

• **Объяснение (1 ед.):** *Modası geçmek.*

Например:

Ama kısa sürede, burasını modasının geçtiğine karar verdiği eski eşyaları ve yeni satın alıp hemen bıraktığı şeyleri attığı bir yer olarak kullanmaya başlamıştı ‘Однако квартира вскоре превратилась в склад для старых, ненужных, немодных или надоевших ей вещей, которые жалко выбросить’.

Отмечены случаи, когда имеющиеся в турецком варианте произведения фразеологические единицы оказываются не переведенными на русский язык, или турецкие предложения вообще отсутствуют. Данные явления можно объяснить тем, что переводчик с трудом находит адекватные эквиваленты перевода (10 ед.): *Alçak gönüllülük etmek; Ballandırarak anlatmak; Farkına varmak; Heyecana kapılmak; İçine işlemek; Kabak kafalı; Kendini kaptırmak; Kolları sıvamak; Mimlemek; Telaşa kapılmak.*

Например:

Bize her zaman alçak gönüllülük etmek yakışır ‘Нам надо быть скромными всегда’.

Таким образом, выбор ряда конкретных способов перевода фразеологизмов, передающих культурные признаки речевого общения и особенности национального менталитета определенного народа, важен для адекватной передачи образности на другой язык и соблюдения эмотивной эквивалентности текста.

СЕМАНТИЧЕСКАЯ СПЕЦИФИКА СРАВНЕНИЙ
В ПОЭТИКЕ А. АХМАТОВОЙ

Сравнение – один из способов художественного осмысления действительности. В художественно-поэтических произведениях сравнение помогает лучше раскрыть разнообразные образы. Многие исследователи подчеркивают один из важнейших признаков удачного сравнения – элемент неожиданности, новизны, оригинальности. Только тогда сравнения придают произведению стилистическое разнообразие, поскольку в образной форме выражают сущность предмета, придают экспрессивность и выразительность речи.

В процессе отбора сравнений из языкового материала мы выделили **82 единицы** сравнений, которые были распределены в зависимости от предмета сравнения. Были определены 4 группы сравнений: характеризующие человека, мир природы, абстрактные понятия, артефакты.

- **Мир человека (33 ед.)**. К данной группе были отнесены:

- а) сравнения, характеризующие человека в целом.

Например:

А теперь я игрушечной стала,

Как мой розовый друг какаду.

(Сборник «Вечер»: «В царском Селе»)

- б) сравнения, связанные с телом, внешностью, физическими данными и физиологическими характеристиками человека.

Например:

Словно тронуты черной, густою тушью

Тяжелые веки твои.

(«Он длится без конца – янтарный, тяжкий день!»)

- в) сравнения, характеризующие действия человека.

Например:

Я живу, как кукушка в часах,

Не завидую птицам в лесах.

(«Кукушка»)

- **Мир природы (24 ед.)**. К данной группе были отнесены:

- а) сравнения, характеризующие земное пространство.

Например:

Припала я к земле сухой и душной,

Как к милому, когда поет любовь.

(«Отрывок из поэмы»)

- б) сравнения, характеризующие небесное пространство.

Например:

Облака плывут, как льдинки, льдинки

В ярких водах голубой реки.

(«Сладок запах синих виноградин»)

в) сравнения, характеризующие природные стихии.

Например:

И малиновые костры,

Словно розы, в снегу цветут.

(«Как ты можешь смотреть на Неву»).

г) сравнения, характеризующие вещества и материалы.

Например:

Едкий, душистый запах дегтя,

Как загар, тебе идет.

(«Рыбак»).

д) сравнения, характеризующие млекопитающих.

Например:

По аллее проводят лошадок.

Длинные волны расчесанных грив.

(«В Царском Селе»).

е) сравнения, характеризующие птиц.

Например:

Я голубку ей дать хотела,

Ту, что всех в голубятне белей.

(«Муза ушла по дороге»).

ж) сравнения, характеризующие растения.

Например:

Ива на небе кустом распластала

Веер сквозной...

(«Память о солнце в сердце слабеет»)

• **Абстрактные понятия (19 ед.).** К данной группе были отнесены:

а) сравнения, выражающие временные понятия.

Например:

И легкие месяцы будут над нами,

Как снежные звезды, лететь...

(«Чернеет дорога приморского сада»)

б) сравнения, предметом которых являются такие слова, как *звук, слово, речь*.

Например:

И оттого мне каждое слово,

Как Божий подарок было мило...

(«У самого моря»)

в) сравнения, предметом которых являются такие слова, как *мысль, ум, воспоминание*.

Например:

Как белый камень в глубине колодца,

Лежит во мне одно воспоминанье...

(«Как белый камень в глубине колодца»)

г) сравнения, предметом которых является выражение различных эмоций и чувств.

Например:

Был он ревнивым, тревожным и нежным,

Как божье солнце, меня любил...

(«Был он ревнивым, тревожным и нежным»)

• **Артефакты (6 ед.).** К данной группе были отнесены:

а) сравнения, характеризующие жилище человека.

Например:

Высокие своды костела

Синей, чем небесная твердь...

(«Высокие своды костела»).

б) сравнения, характеризующие предметы быта.

Например:

Лампадку внутри зажжем,

Как будто темное сердце.

(«Похороны»)

Таким образом, самую многочисленную семантическую группу составляют сравнения, характеризующие человека и его действия.

Выявленные сравнения и их классификация по семантическим группам помогают глубже осмыслить особенности поэтического видения Анна Ахматовой, раскрывают духовную и интеллектуальную жизнь автора, позволяют проникнуть в тайны подсознания.

И. Г. Урбанович, Ужигэна

ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ В ПРОИЗВЕДЕНИИ И. С. ТУРГЕНЕВА «ОТЦЫ И ДЕТИ» И СПОСОБЫ ИХ ПЕРЕВОДА НА КИТАЙСКИЙ ЯЗЫК

Фразеологизм представляет собой высокоинформативную языковую единицу, способную функционировать как символ определенной культуры. Фразеологизмы обладают колоритными чертами в силу образности и экспрессивности. Известно, что перевод фразеологических единиц может вызвать трудности в силу таких факторов, как отсутствие адекватного эквивалента в переводящем языке, различия в реалиях двух языков и др. В этой связи поиск адекватности перевода является актуальной проблемой переводоведения. В качестве основных способов перевода реалий выделяются транскрипция, калькирование, описательный и приблизительный перевод, функциональный аналог, совмещенный способ (транскрипция и калька, транскрипция и пояснение, калька и пояснение) и др.

Одним из известных литературоведов и переводчиков тургеневского наследия на китайский язык является Ба Цзинь, который считал И. С. Тургенева своим учителем. Ба Цзинь подчеркивал, что «на протяжении многих лет всегда любил произведения Тургенева и, безусловно, находился под его

влиянием». С опорой на перевод вышеуказанного автора нами были отобраны фразеологизмы (191 ед.; с широким пониманием состава фразеологии) из произведения «Отцы и дети» и проанализированы способы их перевода. В результате исследования были выявлены:

• **Фразеологический перевод (47 ед.):** без видимой причины; взялся за гуж – не говори, что не дюж!; добиться толку; думать долгие думы; душевно рад; ездить на поклон; жить под одною кровлей; за себя постоять; задать пыли; зажечь на славу; или все, или ничего; иметь на душе; иметь смелость; к вашим услугам; к слову пришлось; как по рельсам; как тебе не совестно; как угорелая; Лазаря петь; на душе; на нет и суда нет; не богам горшки обжигать!; не иметь власти; не находить покою; не по нашей части; не по силам; не потакать им; не признавать никаких авторитетов; не стеснять свободы; ни дать ни взять; ни на шаг; один как перст; оставаться в дураках; от души; попасть в колею; робеть до мозга костей; русский мужик бога слопаёт; скребло на душе; со стороны видней; совесть не чиста; соловья баснями кормить не следует; сын отцу не судья; тоска загрызла; тянуть лямку; хоть на волос; цели достигнуть; черт дернул.

Например:

«Нечего делать! – сказал наконец Базаров. – **Взялся за гуж – не говори, что не дюж!** Приехали смотреть помещиков – давай их смотреть!»

“好，只好这样了，”巴扎罗夫最后说，“**一不做，二不休**。我们是来参观这儿的绅士的，那么我们就去参观他们吧。

– Да полно тебе **Лазаря петь**, – перебил опять Базаров.

“得啦，不要再 **说穷诉苦**了，”巴扎罗夫又打断了他的话。

• **Метод адекватных замен (37 ед.):** без нужды; бог с ним совсем; божья коровка; быть как дома; в глаза не видать; в долгу не остаться; в прах; в силу; в своем роде; велика важность; великие мира сего; вот тебе раз!; всеми силами души; выручать из беды; голову ломать; гроша медного не стоит; губа не дура; дело говорить; желтый дом; зарости мохом; какими судьбами!; махнуть рукой; милостивый государь; народ тертый; не по нутру; не стоит труда; не церемониться; носить на руках; предложить руку; пустяками не занимаются; сметь сказать; сойтись друг с другом; так вот как; тертый калач; человек старого закала; через медные трубы; чудесный малый.

Например:

Во-первых, надо будет подставлять лоб и во всяком случае уехать; а тут Аркадий... и эта **божья коровка**, Николай Петрович.

第一，要把问题摊开，而且无论如何得离开；还有阿尔卡季……同那个**窝囊废**尼古拉·彼得罗维奇。这事情很糟，非常之糟。”

– По-моему, – возразил Базаров. – **Рафаэль гроша медного не стоит**, да и они не лучше его.

照我看来，”巴扎罗夫答道，“拉斐尔本来就**不值一个钱**；他们比他也好不了什么。

• **Объяснение (34 ед.):** бабушка надвое сказала; видал видов; вот беда; время бежит; время летит птицей; вставить слово; вызывать на откровенность; выше всяких предрассудков; говорить в его пользу; дело в шляпе; дело дрянное; днем с огнем не сыскать; дорожить дружбой; душа моя; его песенка спета; жить в свое удовольствие; из терпения вывести; клином сошлась; на новый лад; не в духе; не надо обращать внимания; ни в чем себе не отказывать; отводить душу; по старой памяти; поставить на карту; прошла через огонь и воду; сердце сжималось; сил моих нет; трезвым взглядом на вещи (смотреть); узнать птицу по полету; чем бы дитя ни тешилось; шила в мешке не утаишь; эка важность; ясно как день.

Например:

А теперь им стоит сказать: все на свете вздор! – и дело в шляпе.

可是现在，他们只要说：‘世界上的一切都是狗屁！’就**成功了**。

«Нравится тебе женищина, – говаривал он, – старайся добиться толку; а нельзя – ну, не надо, отвернись – земля не клином сошлась».

他常常说：“一个女人中了你的意，你就想尽方法达到你的目的；要是达不到目的 – 那你就掉过背走吧 – **世界大得很**。

• **Лексический перевод (30 ед.):** бедность не порок; в своем роде; даром что; добрый малый; добрый приятель; достичь цели; дурак дураком; золотой человек; из кожи лезть; на первых порах; наводить тоску; не иметь чести; открыть глаза; отрезанный ломоть; первый сорт; переводить дух; показать вид; полагать надо; попирать ногами; при жизни; ребята добрые; сделать одолжение; сидеть сложа руки; словом; сплошь да рядом; стало быть; течь своим порядком; то и дело; чуть свет; язык почесать.

Например:

А я и возненавидел этого последнего мужика, Филиппа или Сидора, для которого я должен из кожи лезть и который мне даже спасибо не скажет...

我却特别恨这个最后的农民，不管他叫菲利普，或是西多尔，我应当为他**出力**，他对我连谢也不谢一声.....

Тогда Арина Власьевна приблизилась к нему и, прислонив свою седую голову к его седой голове, сказала: «Что делать, Вася! Сын – отрезанный ломоть...».

后来阿琳娜·弗拉西耶夫娜走到他身边：把她的灰白的头靠着他的灰白的头，说道：“瓦夏，这是没有办法的事！儿子**不再需要我们照管了**。

• **Калькирование (29 ед.):** бог весть; бог знает; брать под свое крылышко; в голову приходить; в толк не возьму; высокого мнения; глаза раскрылись; голову кружить; голодные, как волки; давай Бог ноги!; как вкопанная; как истукан; кто старое помянет, тому глаз вон; мимо ушей; молодо-зелено; на вольные хлеба; на молоке обжегся, на воду дует; не спускать глаз; не украдкой – посмотреть; ни к селу ни к городу; перемелется – мука будет; ради Бога; сидеть как на углях; сквозь зубы; стариной тряхнуть; уйти в себя; черт с ним; шагу ступить нельзя; шут гороховый.

Например:

Что гнездилося в этой душе – Бог весть!

她的灵魂里面究竟藏着什么呢，那只有上帝知道！

Павел Петрович умолк. «Теперь уйдет», – думала Фенечка, но он не уходил, и она стояла перед ним как вкопанная; слабо перебирая пальцами.

帕维尔·彼得罗维奇不做声了。“他现在会走开吧。”费尼奇卡想道；可是他并不走，她像生根似地立在他面前，轻轻地摸着自己的手指头。

• **Выборочный перевод (13 ед.):** брать свое; будет с него; в кои-то веки; во всей своей славе; дать волю; до свадьбы заживет; если на то пошло; к месту пристроить; почесть должным; принятые на веру; с ума сойти; сердце ныло; славный малый.

Например:

Так размышлял Аркадий... а пока он размышлял, весна брала свое.

阿尔卡季这样地思索着... 可是就在他思索的时候，春天又发挥了它的力量。

– В кои-то веки дождался я Аркаши...

“你想一想我等了阿尔卡沙多少年了...”

• **Транскрибирование (1 ед.):** ей-ей.

Например:

А он мне нравится, твой отец, ей-ей!

我喜欢他，你父亲，嘻嘻！

Таким образом, в качестве частотных способов перевода выявлены фразеологический (47 ед., что составляет 25 % выборки), метод адекватных замен (37 ед., 19 % выборки), объяснение (34 ед., 18 % выборки), лексический перевод (30 ед., 16 % выборки). Фразеологизмы в исследуемом произведении играют важную роль в характеристике персонажей, понимании авторского отношения к изображаемому и интерпретации текста.

ОБУЧЕНИЕ ПАДЕЖНОЙ СИСТЕМЕ РУССКОГО ЯЗЫКА ИНОСТРАННЫХ СЛУШАТЕЛЕЙ

На начальном этапе обучения именно изучению падежной системы русского языка отводится значительная часть учебного времени. Исходя из практики преподавания, можно сделать вывод о том, что эта тема достаточно трудна для иностранных слушателей.

Во время обучения у иностранных слушателей должны сформироваться следующие компетенции: лингвистическая (знакомство с формами, а также их значениями), речевая (тренировка грамматических форм в речи), коммуникативная (построение высказываний с изученными грамматическими формами).

Одним из первых косвенных падежей, с которым обычно начинают свое знакомство студенты, – предложный в пространственном значении с предлогами *в* и *на*. Именно с изучения этого косвенного падежа начинается раздел учебника С. А. Хаврониной и А. И. Широченской «Русский язык в упражнениях». Этот падеж является одним из самых простых в своем оформлении. На начальном этапе обучающиеся запоминают только три формы окончания: *-е, -и, -у*. Одной из самых распространенных проблем при изучении этой темы является путаница в использовании предлогов *в* и *на*. На начальном этапе семантизировать употребление этих предлогов достаточно сложно и в дальнейшем целесообразно только для филологов. Остальные учащиеся на данном этапе обучения должны только заучивать наиболее употребительные формы предложного падежа с этими предлогами: *на стадионе, на площади, в университете* и т.д.

После предложного падежа обычно вводится винительный падеж, что также можно наблюдать в учебнике С. А. Хаврониной и А. И. Широченской «Русский язык в упражнениях». Так как на начальном этапе начинается знакомство с некоторыми переходными глаголами, в том числе и с глаголами движения, то одними из первых вводятся формы винительного падежа в значении прямого объекта, а также обстоятельства места, которое обозначает направление. В учебнике под редакцией А. В. Санниковой «Русский язык как иностранный. Начальный курс. Часть 1» именно винительный падеж вводится первым. В учебнике Е. З. Голуб и А. В. Рачковской «Русский язык как иностранный: начальный этап обучения» также первым вводится винительный падеж, но не существительных, а местоимений для обозначения имени человека. По аналогичному принципу излагается материал и в учебнике С. И. Чернышова и А. В. Чернышовой «Поехали. Начальный курс».

После винительного падежа можно приступать к изучению дательного падежа в значении адресата действия.

Творительный падеж вводится в значении совместности действия: *Я живу в общежитии с другом*.

Одним из самых сложных для изучения иностранными слушателями является родительный падеж с его многообразием форм. Изучение родительного падежа обычно начинается с усвоения форм в значении принадлежности и в значении объекта с отрицанием, а также форм в пространственном значении с предлогами *из* и *с*.

На начальном этапе важно выбрать наиболее продуктивные грамматические модели, минимизируя языковой материал, усваиваемый иностранными слушателями.

При обучении иностранных слушателей преподаватель русского языка может использовать два метода введения грамматического материала: индуктивный и дедуктивный.

Занятия с объяснением нового материала состоят из нескольких этапов: показ, объяснение, подкрепление примерами.

Показ включает в себя разнообразные схемы, таблицы и другой наглядный материал.

При объяснении преподаватель может использовать два способа: индуктивный и дедуктивный.

При индуктивном методе студенты самостоятельно составляют учебные таблицы, схемы с грамматическими формами имен существительных в нужном падеже. Одной из необычных форм индуктивного способа является использование схемы «Фишбоун», или так называемой «рыбьей кости» Каору Исикава. Сначала студенты читают текст, а потом заполняют «Фишбоун», выявляя формы того или иного падежа с новыми значениями. Об этом подробно рассказали Ю. М. Калинина и Е. С. Михеева в своей статье «Инновационные приемы графического представления и систематизации информации в практике преподавания предложно-падежной системы РКИ».

При дедуктивном способе иностранные слушатели, наоборот, сначала знакомятся с правилом, оформленным в виде схемы или таблицы. Примеры использования дедуктивного метода можно найти в учебниках С. А. Хавропиной и А. И. Широченской «Русский язык в упражнениях», С. И. Чернышова и А. В. Чернышовой «Поехали. Начальный курс», Е. З. Голуб и А. В. Рачковской «Русский язык как иностранный: начальный этап обучения» и многих других.

Закрепление полученных знаний происходит во время работы над грамматическими упражнениями, среди которых выделяют подготовительные (имитативные, подстановочные, трансформационные, комбинаторные) и речевые (репродуктивные, ситуативные и игровые).

Круглый стол «ТЕХНОЛОГИИ ОБЩЕНИЯ В PR-ДЕЯТЕЛЬНОСТИ»

Ю. Н. Макейчик

ОСОБЕННОСТИ КОММУНИКАЦИИ С КЛИЕНТАМИ В ЭПИДЕМИОЛОГИЧЕСКИЙ ПЕРИОД

Периоды эпидемиологической напряженности являются вызовом для многих организаций, но особенно для функционирующих в сфере услуг индустрии гостеприимства. Ограничения и специальные требования, в частности по социальному дистанцированию, меняют поведенческие приоритеты клиентов в сторону сокращения потребления или отказа от предлагаемых услуг. В период ситуационной неопределенности коммуникация с клиентами играет первостепенную роль для поддержания положительного имиджа компаний, укрепления доверия и сохранения лояльности.

Проведенный анализ информационных сообщений в корпоративных аккаунтах социальных медиа и на главных страницах корпоративных сайтов компаний, работающих в сфере HoReCa (англ. *hospitality* + *restaurant* + *catering*), т.е. гостинично-ресторанного бизнеса, позволил выявить ряд закономерностей в коммуникативной политике данных организаций, что может представлять интерес для PR-специалистов.

В ходе проведенного исследования анализу подвергались тональность сообщений, анализ содержания вербальной и графической информации, а также декларируемая имиджевая деятельность компаний.

Тональность высказываний и сообщений в период неопределенности должна поддерживать клиента, создавать ощущение, что компания держит ситуацию под контролем. До 40 % исследованных сайтов не содержат никаких упоминаний о текущей ситуации, т.е. игнорируют повестку дня. Анализ сообщений на главных страницах сайтов и в пабликах других исследуемых компаний выявил 3 возможных варианта тональности:

1) безэмоциональность, проявляемая в использовании распространенных официальных клише и канцеляризмов (в связи с неблагоприятной эпидемиологической ситуацией; в период роста заболеваемости ОРВИ);

2) осторожность и неуверенность, выражаемая наречиями времени (вскоре), наречиями меры и степени (чуть-чуть, несколько), вводными словами (вероятно), глаголами в пассивном залоге, безличными конструкциями, условными предложениями;

3) спокойный, уверенный тон, выражаемый глаголами в активном залоге, глаголами в форме изъявительного наклонения (настоящего и будущего времени), личными местоимениями.

Практически во всех исследованных материалах присутствует призыв к пониманию и терпению со стороны клиентов (*Надеемся на ваше понимание. Благодарим за поддержку и понимание. Нам всем надо потерпеть.*

Мы делаем все, что от нас сейчас зависит). Данные конструкции смещают точку контроля на внешние условия, делают бизнес жертвой обстоятельств и блокируют эффект высоких ожиданий.

Анализ содержания вербальной и графической информации на главной странице корпоративных сайтов позволяет классифицировать ее по релевантности, то есть соответствию интересам и потребностям клиента в данный момент. К релевантной информации можно отнести следующие примеры, зафиксированные в ходе анализа:

1) продвижение новых услуг в сообщениях и посредством баннеров, появление которых обусловлено складывающейся ситуацией: увеличение времени доставки, услуга самовывоза, бесконтактная доставка, онлайн-регистрация;

2) конструктивно выделенный блок «Часто задаваемые вопросы», в которых отражаются организационные изменения и правила, напрямую касающиеся клиентского сервиса, например, смена форм работы, приостановка услуг, отмена бронирования, возврат средств;

3) брендинг с элементами, символизирующими атрибутику текущего времени, например, защитные маски на буквах логотипов, графическое изображение клетки вируса в разных ограничительных знаках и т.д.

В период эпидемиологической нестабильности важную роль играет деятельность по укреплению имиджа организации как заботливой и социально ответственной. В анализируемых материалах было выявлено 3 основных способа формирования положительных представлений о компании:

1) самостоятельная благотворительная деятельность в поддержку системы здравоохранения (сбор денежных средств для приобретения и безвозмездной передачи средств индивидуальной защиты, приготовление обедов и предоставление бесплатного жилья для медицинских работников), а также сотрудничество с более крупными благотворительными проектами;

2) социальная ответственность для поддержки уязвимых групп (доставка продуктов пожилым людям, социальные скидки), своих сотрудников (дополнительная защита, помощь семьям), сообществ;

3) забота о клиентах (специальные карты рассадки, маркеры безопасной дистанции, принятие усиленных санитарных норм, дополнительная подготовка кадров, внедрение особых стандартов сервиса).

Декларирование и фиксация данной деятельности происходит с помощью ряда PR-инструментов: фото- и видеосторий, фотоотчетов, кейс-стори, сторителлинга, интервью, отзывов.

Отдельного внимания заслуживает деятельность компаний по привлечению клиентов с помощью провокационной коммуникации, т.н. хайпа. Являясь инструментом ситуативного маркетинга, такая коммуникация должна выстраиваться с соблюдением баланса этичности и целесообразности. Так, негативную реакцию вызывают сообщения, объектом иронического или саркастического обыгрывания которых становятся нерациональные покупки продуктов питания (гречневая крупа), ношение избыточных

средств индивидуальной защиты, панические настроения, «чудо-средства» с недоказанным лечебным эффектом, негативизация представителей отдельных национальностей. Использование «черного юмора» в контексте пандемии задевает чувства обеспокоенных и пострадавших граждан, что наносит серьезный урон по репутации компании.

Таким образом, сложная и неоднозначная эпидемиологическая ситуация вынуждает PR-специалистов и маркетологов вносить изменения в уже сложившуюся практику общения с клиентами. Выбор стратегии коммуникации в неблагоприятный период для одних компаний будет благоприятным фактором роста в будущем, для других – причиной финансовой несостоятельности. Понятная и последовательная коммуникационная политика, основанная на эмпатии, открытости и учете интересов клиентов, будет укреплять их лояльность и доверие, а также способствовать поддержанию положительного имиджа компании.

Е. В. Шилей

АКТУАЛЬНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЯ PR

Такая сфера деятельности, как связи с общественностью, характеризуется высокой степенью чувствительности и реакции на перемены, происходящие в обществе. В условиях стремительных изменений и преобразований специалисты по связям с общественностью стараются отыскивать все новые инструменты взаимодействия и воздействия на общественное мнение. PR-специалисты отслеживают актуальные тенденции, адаптируют свою деятельность по планированию и реализации PR мероприятий. Исследование и анализ основных тенденций развития сферы PR непосредственно связаны с вопросом формирования профессиональных компетенций будущих PR-специалистов.

К важным направлениям развития современных связей с общественностью относится цифровизация коммуникации. Несмотря на то, что процессы digital заняли достаточно прочное место в работе PR-специалистов, это направление по-прежнему относится к ведущим тенденциям. С ростом скорости информационного потока наблюдается изменение в содержательном наполнении интернет-опосредованной коммуникации. Все большее значение приобретает интерактивный контент, который обладает большей степенью воздействия на целевую аудиторию, чем текст, фото или видео. Интерактивные опросы, викторины, онлайн-события позволяют повысить вовлеченность существующей целевой аудитории и привлечь новую. В связи с этим тщательное сегментирование целевой аудитории, которая сосредоточена в Интернете, является как никогда прежде актуальным.

Еще одним важным направлением развития современных PR является внутреннее бренд-амбассадорство. Если говорить о внешних амбассадорах бренда, к которым часто относят лидеров мнений, блогеров, то в этом

направлении компании уже давно работают достаточно продуктивно. В сфере связей с общественностью разработаны многочисленные инструменты для выделения, определения и создания амбассадора бренда, другими словами, человека, который представляет бренд, компанию в положительном свете и тем самым способствует повышению узнаваемости бренда и росту продаж. Однако амбассадором может стать человек, входящий в состав внутренней аудитории организации, собственных сотрудников компании. Это является достаточно новым, продуктивным инструментом коммуникации с общественностью. Преимущество использования сотрудника компании в качестве амбассадора заключается в его большей осведомленности о специфике работы организации, философии и миссии компании, ее планах. Внутренние амбассадоры помогают не только повышать осведомленность целевой аудитории о деятельности компании, но и привлекать в организацию новых, квалифицированных специалистов.

Говоря о функционировании PR на современном этапе, следует затронуть вопрос оценки эффективности PR-деятельности. В первую очередь необходимо различать такие понятия, как эффективность и действенность, или активность в PR-деятельности. Зачастую эти явления отождествляют, однако это не совсем верно. Эффективность PR-деятельности предполагает степень реализации поставленной цели, в то время как действенность отражает лишь количественный показатель в осуществлении взаимодействия с общественностью. Таким образом, очевидно, что действенность не всегда предполагает эффективность. Важными аспектами оценки эффективности PR-деятельности являются, во-первых, комплексные показатели, которые отражают системный подход к планированию и реализации связей с общественностью. Во-вторых, эффективность деятельности предполагает необходимость учета специфики компании, ее целевой аудитории, целей и задач. В-третьих, оценить деятельность по связям с общественностью невозможно без проведения тщательного конкурентного анализа, изучения показателей других представителей бизнес-сообщества и среднеотраслевых значений.

Таким образом, рассмотренные тенденции в развитии связей с общественностью будут в ближайшее время определять форму и содержательное наполнение аудиторной и самостоятельной работы студентов, которые выбрали в качестве образовательного направления и будущей сферы деятельности.

Круглый стол
«МОДЕЛИРОВАНИЕ СИТУАЦИЙ УСТНОГО РЕЧЕВОГО ОБЩЕНИЯ
НА ЗАНЯТИЯХ ПО НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ:
ПРОБЛЕМЫ И ПУТИ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ»

А. В. Гедройц

КОММУНИКАТИВНЫЙ ПОДХОД
В ОБУЧЕНИИ ГРАММАТИКЕ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА

В настоящее время значение грамматики в обучении иностранным языкам рассматривается с точки зрения коммуникативной целесообразности и оправданности, кроме того, она является неотъемлемым компонентом всех видов речевой деятельности. Под *коммуникативной грамматикой* подразумеваются грамматические явления (преимущественно синтаксического уровня), функционирующие именно в условиях иноязычного устно-речевого общения. В коммуникативном методе акцент делается на необходимости подготовки к реальному общению на иностранном языке.

Какие плюсы коммуникативного подхода в обучении грамматике мы можем отметить?

- Эта методика учит выражать свои мысли и эмоции, используя изученные грамматические структуры;
- Учит воспринимать речь собеседника, проявлять творческий подход к выполнению заданий;
- Появляется возможность использовать иностранный язык в реальных жизненных ситуациях;
- Грамматические явления изучаются и усваиваются не как формы и структуры, а как средство выражения определенных мыслей, отношений, коммуникативных намерений.

Коммуникативный подход предполагает, что процесс обучения центрирован на учащемся. Поэтому задача учителя как организатора учебного процесса заключается в создании на занятии атмосферы, располагающей к коммуникации и выполнению коммуникативных заданий.

Существуют следующие основные принципы построения содержания обучения грамматике иностранного языка.

- Принцип ситуативности, при котором важно учитывать отбор и организацию материала на основе ситуаций и проблем общения, которые интересуют учащихся определенного возраста. Ситуативность – это соотнесенность любой фразы с взаимоотношениями общающихся, с контекстом их деятельности. Желание говорить появляется у учащихся только в реальной ситуации, затрагивающей личный опыт говорящих.
- Функциональность. Предполагает, что как слова, так и грамматические формы усваиваются сразу в деятельности, на основе ее выполнения: учащиеся выполняют какую-либо речевую задачу – подтверждают мысль,

сомневаются в услышанном, спрашивают о чем-либо, побуждают собеседника к действию, а в процессе этого усваивают необходимые грамматические формы.

- Речевая направленность процесса обучения заключается в том, что путь к практическому владению говорением как средством общения лежит через само практическое пользование языком. Чем больше упражнение подобно реальному общению, тем оно полезнее. В речевых упражнениях происходит накопление большого объема лексики и грамматики с немедленной реализацией.

- Новизна – это постоянное комбинирование материала, которое исключает произвольное заучивание и обеспечивает продуктивность говорения. Новизна проявляется в различных компонентах занятия. Это и новизна речевых ситуаций (смена предмета общения, проблемы обсуждения, партнера, условий общения и т.д.), и новизна используемого материала (его информативность), и новизна организации занятия (его видов, форм), разнообразие приемов работы.

- Индивидуальность. Каждый человек отличается от другого и своими способностями, и умением осуществлять учебную и речевую деятельность, и личностными характеристиками: личным опытом, набором определенных чувств и эмоций, интересами, статусом в коллективе.

- Коллективное взаимодействие. Способ организации процесса, при котором учащиеся активно общаются друг с другом, условием успеха каждого являются успехи остальных.

В основе коммуникативного подхода лежат упражнения, которые по характеру должны быть речевыми, то есть упражнениями в общении. Их можно разделить на две большие группы: «функционально-коммуникативные» и «взаимодействие в группе». Следует заметить, что в ходе выполнения этих упражнений нельзя останавливаться на разборе языковых ошибок. Их анализ проводится на последующих уроках.

К функционально-коммуникативным заданиям могут быть отнесены задания по работе с иллюстрациями, задания на сравнения, описания хронологии событий.

Взаимодействие в группе проходит в форме свободного общения участников, ролевых игр, дискуссий, диалогов, импровизаций, обмена мнениями по каким-либо проблемам.

Для того, чтобы общение учащихся было более естественным учебные речевые ситуации должны моделировать жизненные обстоятельства как можно точнее. Наиболее естественными являются ситуации, использующие реальный жизненный опыт учащегося. Примерами таких заданий могут быть следующие ситуации: вы планируете посетить выставку, а у вашего собеседника другие планы. Убедите его, что ваше предложение является более интересным (в данном случае можно тренировать употребление придаточных предложений причины, сослагательного наклонения, степеней сравнения прилагательных). Можно попасть в «реальную» ситуацию, используя задания

следующего типа: расскажите о своих планах на лето или о планируемой поездке, разыграйте диалог в ресторане, между покупателем и продавцом в магазине, поинтересуйтесь у прохожего, как пройти к театру или вокзалу. Для тренировки вопросительных предложений существует большое количество коммуникативно направленных упражнений. Например, для тренировки общих вопросов можно провести следующие игры “Autogrammjagd” или „Bingo“.

Учебная деятельность, построенная на использовании личного опыта учащихся, их мнений, чувств и идей, интересна не только потому, что высказывания непредсказуемы, разнообразны и оригинальны, но и потому, что учащиеся как бы раскрываются друг другу. Это усиливает внимание и является мотивационным стимулом на занятии, а также создает доброжелательную атмосферу.

Рассмотренные виды работы предполагают выражение собственных мыслей, вовлеченность учащихся в процесс общения и, следовательно, носят подлинно речевой характер, что в наибольшей степени соответствует задачам формирования коммуникативной компетенции.

В качестве заключения подчеркнем, что коммуникативный метод можно отнести к доминантным при обучении грамматике. С помощью данного метода усвоение учащимися нового грамматического материала происходит интенсивнее и глубже, благодаря различным видам деятельности, которые предусматривает коммуникативный метод. Преподаватель выбирает индивидуальные, парные, групповые виды работы, максимально приближает учебные задания к жизненным ситуациям. Опыт показывает, что обучение грамматике с применением коммуникативной технологии может использоваться с самого раннего этапа и изучаться на материале говорения, чтения, аудирования и письма. Коммуникативно ориентированное обучение грамматике позволяет повысить мотивацию, расширяет экспрессивные возможности речи и придает естественность высказываниям учащихся в учебных условиях. Коммуникативный метод становится все более популярным при обучении грамматике иностранных языков, но он не исключает использования традиционных методов, хорошо зарекомендовавших себя. Сочетание этих методов является залогом успешного и эффективного обучения вторым иностранным языкам в современных учреждениях высшего образования.

Л. Ф. Каравай

МАГИЯ КОММУНИКАЦИИ НА НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ КАК ВТОРОМ ИНОСТРАННОМ

Обучение иностранным языкам сегодня переосмысливается в поисках не только стратегических направлений, позволяющих поставить в центр студента нового времени как поликультурную личность, которая способна принимать решения, ориентироваться в новых условиях обучения и приме-

нения полученных знаний, но и формирования этой поликультурной личности и обучения ее поиску и применению средств выражения собственных мыслей на иностранном языке.

Обучение иностранному языку включает в себя такие конкретные виды человеческой деятельности, как ценностно-ориентировочная, преобразовательная и коммуникативная, которые искусственно воспроизводят натуральные объекты и передают их структуру, существенные свойства, связи и отношения.

Процесс устной и письменной иноязычной коммуникации может быть смоделирован в рамках системно-деятельностного подхода преподавателя к обучению немецкому языку как второму иностранному.

Преподаватель разрабатывает собственную модель коммуникации и доводит ее до практического уровня.

Учение – деятельность студента, опосредованная этим воздействием, подчиненная цели усвоения такой модели, языковых средств для ее реализации, способов учебных действий и всех видов этой системной деятельности, обеспечивающих коммуникацию. Использование особых языковых и грамматических форм и структур помогает обучающемуся в выстраивании и формировании высказывания.

Поэтому успешная деятельность преподавателя направлена на создание модели организации ситуаций речевого общения на немецком языке как втором иностранном.

Моделирование – это метод познания интересующих нас качеств объекта через модели; процесс создания моделей и действия с ними, позволяющие исследовать отдельные, интересующие нас качества, стороны, свойства объекта или прототипа.

Использование технологии моделирования в обучении речевому общению на немецком языке как втором иностранном требует рассмотрения таких понятий, как *моделирование* и *модель*.

Учебное моделирование – технология, которая позволяет преодолеть элементы механического усвоения знаний в обучении, активизировать мыслительную деятельность учащихся при помощи учебных моделей.

Модель – это упрощенное подобие объекта, которое воспроизводит интересующие нас свойства и характеристики объекта-оригинала или объекта проектирования.

Как нам кажется, определение американского ученого М. Холла хорошо подойдет для более точного понимания моделирования, необходимого в ситуации обучения речевому общению: «Модель – схема, пример или описание действующих процессов. Моделирование – процесс наблюдения и воспроизведения действий, навыков, знаний и состояний».

Моделирование раскрывает последовательность представлений и видов поведения, составляющих структуру того или иного навыка.

Метамодель – лингвистическая модель, определяющая языковые схемы, затрудняющие понимание смысла через искажения, пропуски или обобщения, а также вопросы для совершенствования наших знаний и представлений об окружающем мире.

Первый этап моделирования включает в себя копирование, подражание, имитацию и воспроизведение работающих систем. Подражание в своих лучших проявлениях является естественным способом моделирования. Мы воспроизводим и копируем то, что говорят и воспроизводят другие люди, не изучая грамматику или теорию. После этого начинается метамоделирование, когда мы начинаем моделировать состояния совершенствования наших усилий, вносим в наше моделирование навыки, теории и состояния, выявляем сильные и слабые стороны в процессе понимания, копирования и воспроизведения «состояний совершенства».

С учетом специфики предмета «Обучение речевому общению на немецком языке» нам кажется целесообразным определение основной единицей организации учебного материала модели ситуаций речевого общения.

В структурном плане эти модели будут включать в себя системы, отражающие среду общения: профессиональную (офис, компания, университет и пр.) или личную (семья, свидание, парикмахерская, рынок); наличие ролей; ситуацию; разнонаправленность коммуникативных намерений участников ситуации; альтернативность решения коммуникативных задач; наличие группового или индивидуального оценивания деятельности участников ситуации.

Модели организации ситуаций речевого общения предполагают такую форму организации учебной деятельности, где есть наличие ролей и нет заданного сценария. Такая форма организации учебной деятельности требует вхождения в заданный образ, целостного эмоционального погружения в среду общения.

Преподаватель при этом представляет собой взаимодействующего собеседника и консультанта-посредника. Освоение таких моделей представляет собой волшебный процесс, который в результате позволит изучившему немецкий язык как второй иностранный почувствовать «магию коммуникации» в любой среде общения.

В качестве примера рассмотрим коммуникативное событие *Поступление на работу – sich bei einer Firma bewerben*. Создадим образную и графическую модель этого коммуникативного события. Изучим имеющиеся образцы коммуникации, прибегнем к их имитации. Искусственно воспроизведем натуральные объекты, передадим их структуру. Нам нужны документы, подтверждающие соответствующую квалификацию *die Bewerbungsunterlagen*, резюме *Bewerbungsanschreiben*, образцы для составления резюме *Bewerbungsmuster*, аргументы, убеждающие работодателя в том, что вы подходите для работы в этой должности: перечисление деловых и личностных качеств, их описание, подготовка к собеседованию, беседе-

дование, образцы поведения во время собеседования. Каждый из этих моментов графической и образной модели требует особой тренировки, не только языковой, но и личностной деятельности как преподавателя, так и студента.

Еще раз подчеркнем, что модель – это упрощенное подобие объекта, которое воспроизводит интересующие нас свойства и характеристики объекта-оригинала или объекта проектирования, искусственно воспроизводящее натуральные объекты и передающее их структуру, существенные свойства, связи и отношения.

Соответственно, каждое детище коммуникативного события *die Bewerbungsunterlagen, Bewerbungsanschreiben, Bewerbungsmuster* искусственно представляется в виде графической и образной модели, изучается, описывается преподавателем на иностранном языке, представляется студентам и последовательно изучается ими прежде, чем будут заданы конкретные ситуации речевого общения с коммуникативными заданиями. Таким образом, как говорилось выше, каждый преподаватель разрабатывает собственную модель коммуникации и доводит ее до практического уровня, позволяя обучающемуся ощутить магию коммуникации на немецком языке как втором иностранном.

А. Л. Кохановская

ИНОЯЗЫЧНОЕ ОБЩЕНИЕ КАК МЕТОДИЧЕСКАЯ КАТЕГОРИЯ В ОБРАЗОВАНИИ

Проблема обучения иностранному языку как средству общения, которое согласно краткому психологическому словарю Л. А. Карпенко представляет собой «сложный, многоплановый процесс установления и развития контактов между людьми, порождаемый потребностями в совместной деятельности и включающий в себя обмен информацией, выработку единой стратегии взаимодействия, восприятие и понимание другого человека», остается одной из главных в современной методике. В качестве конечной цели обучения выступает овладение иноязычным общением в единстве всех его функций. В ходе их реализации решаются определенные коммуникативные задачи и формируются основные коммуникативные умения. *Информационная функция* предполагает формирование продуктивных речевых умений в говорении и письме и решает следующие коммуникативные задачи: запросить, сообщить, объяснить, воспринять и понять воспринятую информацию. *Регулятивная функция* предполагает выполнение следующих задач: побудить к чему-либо, попросить о чем-либо, предложить что-либо, посоветовать, договориться о чем-либо, воспринять побуждение и отреагировать на него. *Эмоционально-оценочная функция* включает следующие коммуникативные задачи: выразить мнение, оценку, чувства, эмоции, доказывать, убеждать, ощутить удовольствие/неудовольствие и другие чувства от воспринятой информации. *Этикетная функция* предполагает формирование

рецептивных речевых умений в восприятии речи на слух (аудировании) и чтении, задачи коммуникации: обратиться, начать разговор, выразить интерес к собеседнику, внимательно слушать и слышать, поддержать разговор, закончить его, поздравить с праздником, поблагодарить, выразить сочувствие. Для реализации указанных функций общения средствами иностранного языка необходимо овладеть этими средствами, уметь употреблять их, знать определенные страноведческие реалии, особенности речевого и неречевого поведения, уметь овладеть всеми этими знаниями, навыками и умениями, а также умениями выходить их положения при нехватке иноязычных языковых средств. Таким образом, овладение иноязычным общением – процесс многослойный, многоаспектный, многокомпонентный.

В структуре речевого общения традиционно выделяют коммуникацию, интеракцию и перцепцию, понимаемые как стороны общения (Г. М. Андреева), функции (Б. Ф. Ломов) или способы взаимодействия (Е. И. Пассов). Коммуникативная сторона общения состоит в обмене информацией между общающимися и предполагает овладение умением порождать и адекватно интерпретировать информацию на иностранном языке. Интерактивная сторона заключается в организации взаимодействия между общающимися индивидами, т.е. в обмене не только знаниями, идеями, но и действиями. Перцептивная сторона общения означает процесс восприятия и познания друг друга партнерами по общению и установления на этой основе взаимопонимания. Все три стороны в реальном общении тесно связаны между собой и только в совокупности обуславливают возможность осуществления полноценного общения.

Существует множество подходов к проблеме классификации общения. Интерес представляет типология общения, предложенная Е. В. Линченко и Т. В. Тороповой. Они рассматривают общение с позиций овладения им студентами и выделяют два типа общения: *учебно-имитативное* и *естественно-аутентичное* общение. Под *учебно-имитативным* типом общения понимается подготовленное в методическом плане, репродуктивно-продуктивное иноязычное общение. В ходе *учебно-имитативного* общения формируются коммуникативные умения обучаемых. Естественно-аутентичное общение – продуктивное, личностно-мотивированное, самостоятельно планируемое и осуществляемое обучаемыми. Оно предполагает интерпретацию различных фактов, выражение собственных мыслей на иностранном языке, стремление к взаимодействию с другими.

Выделяют следующие виды общения: *индивидуальное, групповое, публичное* (по числу участников общения); *официальное, неофициальное* (по характеру отношений между участниками общения); *монологическое и диалогическое* (по наличию смены ролей говорящего/слушающего в пределах одного акта коммуникации); *контактное/дистантное общение*, сопоставимое с *непосредственным/опосредованным общением* (по признаку положения собеседников относительно друг друга); *свободное/стереотип-*

ное (с позиций соблюдения правил построения текста); *кооперативное/конфликтное* (с точки зрения личностных отношений и оценок в процессе говорения); *информативное/фатическое общение* (по характеру передаваемого содержания).

В отношении общения исследователями (Андреева, Парыгин и др.) принято выделять следующие формы: *непосредственное* (прямое общение людей лицом к лицу) и *опосредованное* (с помощью технических устройств, в системе массовой коммуникации); *вербальное* (словесное) и *невербальное* (неречевые знаковые системы); *межличностное* (контакт людей в парах, группах, устойчивых по составу) и *массовое общение* (множество людей, объединенных коммуникативными процессами); *межперсональное* (общение между конкретными личностями, обладающими уникальными индивидуальными качествами) и *ролевое* (общение между носителями определенных социальных ролей).

Психологическое содержание общения как деятельности представлено в работе Е. Н. Пассова следующими компонентами: *предмет общения* (взаимоотношение общающихся); *единица общения* (акт социального взаимодействия); *средства общения* (вербальные (говорение, аудирование, чтение, письмо) и невербальные (паралингвистика, проксемика, совместная деятельность)); *способы общения* (информационный, интеракционный, перцептивный); *продукт общения* (интерпретация информации); *результат общения* (изменение взаимоотношений). По мнению автора, такова модель процесса естественного общения.

Содержание обучения иноязычному общению следует рассматривать как многоаспектную категорию, в которой находят отражение как предметный, так и процессуальный аспекты. Предметный аспект содержания обучения общению включает профессионально ориентированные проблемы и типичные речевые ситуации, определенные с учетом профессиональной направленности, коммуникативной целесообразности, а также языковые и речевые средства, отобранные на основе принципов частотности, функциональности и распространенности. Процессуальный аспект – это речевые умения, позволяющие эффективно осуществлять устное иноязычное общение.

Многообразие представленных характеристик общения позволяет зафиксировать и учесть все возможные нюансы в определении данного явления в образовательном процессе.

В. В. Курьян, Е. А. Темник

ОСНОВНЫЕ ПОЛОЖЕНИЯ И ПУТИ РЕАЛИЗАЦИИ СИСТЕМНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Системно-деятельностный подход как теоретическая основа обучения иностранному языку предусматривает системную организацию образовательного процесса как единства разных видов деятельности студентов

(учебной, речевой, познавательной, научно-исследовательской и др.), целенаправленно организованных и скоординированных для достижения главной образовательной цели – формирования способности и готовности студентов к будущей профессиональной деятельности через овладение ими комплексом компетенций. Системно-деятельностный подход интегрирует системный подход к организации образовательного процесса и его деятельностную интерпретацию, т. е. понимание образовательного процесса как совокупности многообразных взаимосвязанных и взаимообусловленных видов деятельности всех задействованных в нем субъектов.

Система – это некоторое множество взаимосвязанных объектов, организованных в единое целое. Всякое сложное явление рассматривается как система, если оно состоит из взаимосвязанных элементов, если результат его поведения рассматривается как продукт взаимодействия составляющих частей. Использование системно-деятельностного подхода предполагает разложение сложных явлений на составляющие их элементы, учет взаимосвязи этих элементов, их функций, взаимодействия друг с другом, их соподчинения. *Деятельностная* составляющая системно-деятельностного подхода находит отражение в том, что личностное, социальное, познавательное развитие студентов определяется характером организации их деятельности. Деятельность характеризует сознательную сторону личности человека. Задача преподавателя заключается не в том, чтобы наглядно и доступно все объяснить, показать и рассказать, а в том, чтобы организовать деятельность студентов, чтобы они сами пришли к решению проблемы и объяснили, как надо действовать в новых условиях. В задачу преподавателя входит организация и управление деятельностью (речевой, познавательной, учебной) студентов, что может находить отражение в поиске и разработке новых технологий, использовании разнообразных организационных форм и учете индивидуальных особенностей каждого обучающегося.

Таким образом, основным способом практического обучения на базе системно-деятельностного подхода следует рассматривать взаимосвязанное статическое моделирование процесса по овладению иностранным языком. Статическое моделирование предполагает предучебную систематизацию содержания обучения, сфер и ситуаций общения, учебных и языковых материалов, упражнений и методических приемов. Системно-деятельностный подход находит воплощение в создании модели обучения иностранному языку, в которой отражены все *системообразующие компоненты* овладения иностранным языком:

- 1) овладение аспектами изучаемого языка (фонетикой, грамматикой, лексикой, орфографией);
- 2) овладение вторым иностранным языком в сопоставлении с первым иностранным и родным языками;
- 3) обучение видам речевой деятельности как по отдельности, так и в разных сочетаниях;
- 4) овладение рядом компетенций (языковой, дискурсивной, компенсаторной);

5) работа с текстом как с образцом функционирования иностранного языка;

6) ситуативно-деятельностный характер обучения – от общей к речевой деятельности в конкретных ситуациях.

Системно-деятельностный подход предусматривает, что обучение иностранном языку должно включать следующие *этапы*: собственно языковой подготовки (языковая и речевая тренировка, овладение типичными образцами иноязычной речи); специальной речевой подготовки (обучение использованию функциональных единиц, диалогических единств, монологических высказываний); практики использования в качестве средства общения в единстве и взаимосвязи всех видов речевой деятельности на основе общей деятельности, реальной или моделируемой на учебных занятиях. Студенты решают разные задачи использования иностранного языка в качестве эффективного средства речевого общения. Предполагается, что обучающиеся должны научиться выбирать и варьировать различные формы взаимодействия в процессе решения коммуникативных задач, самостоятельно находить решение поставленных задач, проявлять свои личностные качества. При переходе на системно-деятельностный подход на первый план выдвигаются технологии организации коллективной деятельности и конструирование ситуаций. Исходя из этого, функция преподавателя заключается не в обучении, а в сопровождении образовательного процесса: подготовке дидактического материала для работы, организации различных форм сотрудничества с учащимися, активном участии в обсуждении результатов их деятельности посредством наводящих вопросов, создании условий для самоконтроля и самооценки. Результаты занятий допускают неокончательное решение главной проблемы, что побуждает к поиску возможностей других решений.

Реализация системно-деятельностного подхода обеспечивается следующей системой дидактических принципов:

1. Принцип деятельности – заключается в том, что обучающийся, получает знания не в готовом виде, а добывает их сам, осознает при этом содержание и формы своей учебной деятельности, что способствует успешному формированию его способностей, общеучебных умений. Принцип деятельности в процессе обучения по развивающей системе выделяет обучающегося как деятеля в образовательном процессе, а преподавателю отводится роль организатора и управленца этого процесса. Задача преподавателя – создавать для каждого ситуацию успеха, не оставляя места для скуки и страха ошибиться – того, что тормозит развитие.

2. Принцип непрерывности – означает преемственность между всеми ступенями и этапами обучения с учетом психологических особенностей развития обучающихся.

3. Принцип целостности – предполагает формирование учащимися системного представления о системе иностранного языка, формирование комплекса компетенций.

4. Принцип психологической комфортности – предполагает снятие всех стрессообразующих факторов учебного процесса, создание на занятиях доброжелательной атмосферы, развитие диалоговых форм общения.

5. Принцип вариативности – предполагает формирование учащимися способностей к адекватному принятию решений в ситуациях выбора, формирование способности к систематическому перебору вариантов и выбору оптимального.

6. Принцип творчества – означает максимальную ориентацию на творческое начало в образовательном процессе, приобретение учащимися собственного опыта творческой деятельности, создание условий, в которых студент может выражать мнения, отношения, предлагать решения задач.

7. Принцип управляемости. Для того чтобы цель и продукт учебной деятельности совпадали, необходимо управление учебной деятельностью. Обучать деятельности – это значит делать учение мотивированным, учить самостоятельно ставить перед собой цель и находить пути, средства ее достижения, помогать обучающемуся развивать у себя умения контроля и самоконтроля, оценки и самооценки. Важно развивать рефлекссию, анализ, планирование. Они нацелены на самостоятельность человека, его самоопределение, действие.

Таким образом, реализация системно-деятельностного подхода позволяет обеспечить подготовку студентов в условиях системного изучения содержания обучения, организации и управляемого осуществления речевой, познавательной, контрольно-оценочной и другой деятельности.

Н. В. Куценко

ОСОБЕННОСТИ ИНТЕРПРЕТАЦИИ КОСВЕННЫХ ТРЕБОВАНИЙ НОСИТЕЛЯМИ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА

Несмотря на то, что категоричные побуждения в языке выражаются преимущественно прямым способом, в речи встречаются также высказывания с косвенным требованием. В таких высказываниях требование присутствует в качестве дополнительного, скрытого плана и выводится слушающим логически. При этом необходимым является рассмотрение контекста ситуации, личностных и статусных характеристик говорящих, а также эмоционального фона общения.

Экспериментальным материалом для проведения исследования послужили 1127 контекстов, содержащих различные виды косвенных побуждений, выявленных на предыдущем этапе работы методом трансформационного анализа с применением перформативных глаголов, например: *Сходим в гости!* = *Предлагаю сходить вместе в гости!*

В нашем материале речевой акт считался требованием, если высказывание со скрытой побудительностью можно было превратить посредством перформативного глагола *verlangen* ('требовать') в эксплицитное требование, например:

„Du gehst nach Hause und bleibst am Telefon. Es ist ein sehr verantwortungsvoller Posten“ ‘Ты пойдешь домой и будешь дежурить у телефона. Это очень ответственное задание’ (= Я требую, чтобы ты пошел домой и дежурил у телефона).

Существенная особенность требований состоит в том, что говорящий убежден, что он имеет право настаивать на выполнении действия, а адресат должен его выполнить, подчеркивает А. Вежбицка.

В задачу данного этапа исследования входило сопоставление данных, полученных методом трансформационного анализа, с реальным восприятием носителями языка интенции говорящего, а также изучение языковых форм и ситуативных компонентов, позволяющих адресатам определить истинное намерение адресанта в семантически осложненных высказываниях. В настоящем исследовании мы ограничились представлением результатов интерпретации только одного вида косвенных побуждений – косвенных требований.

При проведении лингвистического эксперимента 10 носителям немецкого языка было предложено 500 высказываний со скрытым требованием. Информанты должны были соотнести предложенные высказывания с соответствующими речевыми актами, указанными в протоколе. Анализ данных информантов по восприятию косвенных требований показывает, что эти требования распознаются информантами неоднозначно: правильные ответы получены в более, чем в половине случаев (таблица).

Опознавание информантами косвенных требований

Значения, зафиксированные информантами	Количество ответов	Доля в выборке, %
Требование	280	56
Запрет	135	27
Предложение	50	10
Утверждение	35	7
Всего	500	100

Рассмотрение случаев однозначного распознавания косвенных требований свидетельствует о том, что это происходит при наличии в повествовательной конструкции, типичной для выражения категоричного побуждения, *невербальных средств*, помогающих реципиенту понять эмоциональное состояние говорящего, сопровождающее его действия, например:

Georg sah mich ärgerlich an und setzte sich krachend auf das altersschwache Sofa. „Ich möchte mit meiner Schwester allein reden“ ‘Георг посмотрел на меня гневно и с грохотом сел на хилую от времени софу. «Я хотел бы поговорить с моей сестрой наедине»’ (= Я требую, чтобы Вы оставили меня с моей сестрой наедине).

Указание на особенности взгляда и поведения говорящего (*sah mich ärgerlich an, setzte sich krachend*) помогли информантам классифицировать конструкцию: *Ich möchte mit meiner Schwester allein reden* ('Я хотел бы поговорить с моей сестрой наедине') в качестве требования.

Однозначно классифицировать высказывание в качестве требования информантам помогает также указание на более высокий статус говорящего, например:

Er fährt mich an: „*Können Sie nicht grüßen?*“ „*Entschuldigen, Herr Major*“, sage ich verwirrt, „*ich habe Sie nicht gesehen*“ Он набрасывается на меня: «*Вы что, не умеете отдавать честь?*» – «Извините, господин майор, – говорю я смущенно, – я Вас не увидел» (= Я требую правильного приветствия).

В данном случае речь идет об армейской среде, где обращение вышестоящего к нижестоящему рассматривается как требование – побуждение, не терпящее возражений: подчиненный должен беспрекословно выполнить действие. Знание статусных характеристик говорящих (майор) помогло информантам без сомнения классифицировать высказывание как требование. В данном контексте есть также указание на голос и манеры говорящего: *Er fährt mich an* ('Он набрасывается на меня'), свидетельствующие о гневе говорящего.

Кроме требований, информанты достаточно часто фиксировали в рассматриваемых высказываниях запрет – 27 % (таблица), например:

Nun hört mir mal alle genau zu, *ihr werdet euch in die Dinge, die euch nichts angehen, nicht einmischen!* 'А теперь послушайте меня все внимательно: *вы не будете вмешиваться в вещи, которые вас не касаются*' (= Я запрещаю вам вмешиваться).

Это то же требование, однако требование не действия, а отказа от действия, т.е. так называемое отрицательное действие. Побуждение здесь является скрытым и выводится логически из категоричного контекста благодаря сопутствующим фразам, которые выражают позицию говорящего – запрет на вмешательство.

В тех случаях, когда повествовательная конструкция с глаголом в форме индикатива использовалась без восклицательной формы высказывания и не было указаний на особенности произнесения фразы, информанты не всегда чувствовали в ней скрытое требование и в некоторых случаях классифицировали высказывание как предложение (таблица), например:

Sie kommen später zu mir ins Büro 'Вы позже зайдете ко мне в кабинет' (= Я требую, чтобы Вы зашли ко мне в кабинет = Я предлагаю Вам зайти ко мне в кабинет).

В данном примере нет указания на статус коммуникантов и манеру произнесения высказывания; здесь отсутствует более широкий контекст, поэтому часть информантов реагировала на синтаксическую структуру и форму глагола и классифицировала высказывание как требование, а вторая часть отнесла высказывание к предложениям, т.е. к побуждениям с более низкой степенью настоятельности.

В небольшом количестве примеров (7 %) информанты не видят скрытой директивности вообще и классифицируют высказывания как простое утверждение (таблица), например:

Henri, du gehst auch mit 'Генри, ты тоже пойдешь со мной' (= Я требую, чтобы ты шел со мной).

Данное высказывание было в 7 случаях квалифицировано как требование либо предложение, однако 3 информанта не выявили здесь директивности вообще, а указали на экспликацию говорящим знаний о будущих событиях.

Таким образом, анализ идентификации косвенных требований информантами позволяет заключить, что носители языка уверенно воспринимают данный вид косвенных побуждений при наличии в тексте экстралингвистических факторов, конкретизирующих ситуацию – указаний на статусные характеристики коммуникантов и особенности их невербального поведения, изображения эмоционального состояния. Косвенное требование наиболее последовательно распознается, когда оно выражено повествовательным предложением с глаголом в форме индикатива. Рассмотрение примеров показывает, что при реализации косвенных требований большую роль играют фонетические характеристики фразы, способные превращать одно и то же высказывание в различные виды побуждения.

И. Г. Марголин

ПРАКТИЧЕСКАЯ ГРАММАТИКА И РЕЧЕВАЯ КОММУНИКАЦИЯ

Грамматика является неотъемлемым компонентом речевой коммуникации, ибо без нее эффективная речевая коммуникация невозможна. При этом грамматические навыки, несмотря на то, что, грамматика как таковая играет вспомогательную роль, должны быть доведены до автоматизма. Подобно тому, как хорошее исполнение музыкального произведения без овладения техникой игры на музыкальном инструменте не представляется возможным, условием успешной речевой коммуникации является достаточно высокий уровень владения грамматическими навыками.

Но что же понимается под речевой коммуникацией? Следует отделять речевую коммуникацию как учебную дисциплину от технологий речевой коммуникации. Очевидно, что для преподавания иностранного языка на первый план, безусловно, выходят способы эффективной речевой коммуникации, главная цель которой состоит в обмене информацией разного рода, общении между людьми, понимаемом в широком смысле слова не только как речевая деятельность (разговор, беседа), но и как любая возможность для обмена информацией (чтение, письмо и т. д.). Специфика этого взаимодействия между людьми заключается в использовании языка как проводника информации. Таким образом, язык, являясь важнейшим средством человеческого общения, используется одновременно как орудие познания и инструмент мышления.

При обучении иностранному языку следует иметь в виду, что его целью должно стать не только обучение литературному языку, как это имело место почти всегда, включая недавнее прошлое, но, в первую очередь, обиходно-разговорному или повседневному языку, что подразумевает и его национально-государственные варианты, обозначаемые уже общепринятой и устоявшейся для немецкого языка аббревиатурой DACHL.

Все эти разновидности немецкого языка – варианты одной языковой системы. Обе эти формы являются вариантами одной языковой системы. Обиходно-разговорный язык – это та форма языка, которая используется в непосредственно разговорной речи, он понятен всем, поскольку, с одной стороны, адекватно описывает ситуацию общения, а с другой, характеризует эмоциональную вовлеченность собеседников в процесс речевой коммуникации.

Речевая коммуникация может, как известно, осуществляться в форме устной или письменной речи и быть успешной, т.е. свободной от когнитивных диссонансов при соблюдении следующих обязательных условий:

- эффективный прием информации (тесно связанный с уровнем владения навыками чтения и аудирования);
- эффективная передача информации (владение навыками письма и говорения);
- достижение поставленной цели посредством убеждения коммуниканта и воздействия на выбор определенного поведения (знание и умение применения определенных риторических приемов);
- позитивная самопрезентация (способность произвести хорошее впечатление на собеседника, что предполагает владение основами культуры речи).

Используемая в речевой коммуникации грамматика, базируясь на нормативной грамматике, которую принято также называть практической грамматикой, имеет свою специфику. Общеизвестно, что речевое общение осуществляется на базе единиц синтаксического уровня и исходит из того, что синтаксис парадигматичен, иначе говоря, синтаксическая парадигматика является областью того варьирования языковых единиц, без которого невозможно их функционирование в процессе порождения высказывания.

Однако мы полагаем, что для коммуникативной грамматики, особенно обиходно-разговорной речи, характерно не только синтаксическое варьирование, но и определенные фонетические, морфологические, а также стилистические модификации. Здесь, безусловно, также имеет место влияние диалектов, говоров и ряда других факторов, которые при обучении иностранному языку, особенно немецкому, с нашей точки зрения, не должны приниматься во внимание.

Так, имена людей, известные собеседнику или в кругу определенных лиц, могут употребляться с определенным артиклем, например, „die Petra“, „der Klaus“. Типичной для повседневного общения является редукция или опущение гласных в безударной позиции, так, вместо „Das gibt es nicht“

произносится „Das gibt's nicht“; „Ich sehe vorn einen Baum“, „Ich seh vorn nen Baum“. Использование глагола „brauchen“ в качестве модального, что предполагает, в отличие от нормативной грамматики, использование после него инфинитива без частицы „zu“, например, „Du brauchst das nicht machen-Es gibt genug andere Leute“. Пассив в разговорной речи может использоваться в функции побуждения к действию (Imperativ), например, „Jetzt wird aber geschlafen!“. Ограниченность размера тезисов не позволяет осветить всю специфику грамматики разговорной речи, большое влияние на которую сегодня оказывает и бурное развитие электронных медиа.

При обучении немецкому языку следует учитывать то, что, являясь вариантом немецкого литературного языка, разговорная речь выступает его полноправной разновидностью, однако употребляется не в официальной сфере, а в повседневной, что делает ее более свободной, менее нормированной, в большей степени носящей оценочный характер, более эмоциональной, чем литературный язык. Но, в отличие от последнего, сфера ее применения не является официальной: она используется в повседневном неофициальном общении между людьми и, следовательно, имеет, значительно более свободный, ненормированный, эмоциональный, оценочный и ситуативный характер. Немецкую повседневно-обиходную речь, демонстрирующую порой значительные отличия от литературного языка, нельзя считать «неправильной», ибо она имеет свою внутреннюю логику с вытекающими из нее собственными нормами и правилами. В системе языка разговорная речь занимает промежуточную нишу между различными наречиями и диалектами, с одной стороны, и стандартизированным (иначе говоря, литературным) языком – с другой стороны.

С целью максимально приблизить обучение речевой коммуникации к потребностям реального общения следует определить его основные составляющие. Ими являются реальные или потенциально возможные в той или иной жизненной сфере ситуации, а также заинтересованность говорящих в содержании разговора (получение или обмен информацией, необходимость вести разговор на языке собеседника). Речевая коммуникация осуществляется в форме обмена текстами в границах определенного дискурса.

Л. В. Солонович

УПРАЖНЕНИЯ ДЛЯ ОРГАНИЗАЦИИ РЕЧЕВОГО ОБЩЕНИЯ (на примере учебно-методического комплекса “Menschen”)

Речевая ситуация, наряду с речевым взаимодействием и речевым событием, является одним из компонентов речевого общения. Учебно-речевые ситуации представляют собой модель речевой ситуации реального общения, то есть моделируют фрагменты общения, а также могут служить мотивацией высказывания, если характеризуются личностной значимостью. Для воссоздания ситуации общения на занятиях по иностранному языку необходимо учитывать ряд факторов, которые характерны как для учебных,

так и для реальных речевых ситуаций. Общение предполагает в первую очередь наличие участников общения, которые являются носителями определенных характеристик (личностных, социальных и т.д.). Организация речевого общения на занятии по иностранному языку немыслима также без предметного содержания речи, отношения к нему каждого коммуниканта и локально-темпоральных условий общения.

Процесс обучения иноязычному речевому общению и усвоения речевого материала происходит посредством формирования и развития навыков и умений. Речевые навыки представляют собой речевые действия, достигшие в результате выполнения упражнений (подготовительных, тренировочных) степени автоматизма, а под речевыми либо коммуникативными умениями подразумевается способность учащегося осуществлять то или иное речевое действие, сообщать информацию в условиях решения коммуникативных задач на основе выработанных навыков и приобретенных знаний. Согласно Е. И. Пассову (1991), условно-речевые упражнения направлены на формирование навыков, а речевые упражнения предназначены для развития умений.

Основой обучения в учебнике «Menschen» являются условно-речевые упражнения, представленные в двенадцати лекциях, которые объединены в четыре модуля. Каждая лекция имеет одинаковую структуру и представляет собой ситуацию или сферу жизни человека, например, «Трудоустройство», «В музее», «В транспорте», «За границей» и т.д. Презентация ситуации происходит путем представления фотографии, изображающей реальную ситуацию общения, а учащиеся должны предположить, где находятся люди, о чем они разговаривают, знают ли они друг друга и т.д. В таких ситуативных упражнениях в фокусе внимания находится, с одной стороны, развитие речевых умений, с другой – включение студентов в определенную ситуацию. Процесс естественного общения моделируется через ознакомление с обстановкой, предполагаемыми собеседниками и стимулирующим вопросом. Затем студенты прослушивают реальный диалог, сравнивают со своими предположениями и рассказывают о собственном опыте. Предполагается, что у студента уже сформированы необходимые речевые навыки, так как в учебнике отсутствуют опоры, имеется только предложение-образец.

Для формирования и развития речевых навыков, направленных на ознакомление и закрепление новых структур, лексических единиц и речевых образцов в анализируемом учебно-методическом комплексе предлагаются тексты для чтения и прослушивания с последующим комплексом условно-речевых упражнений.

Языковые упражнения, к которым относятся грамматические, лексические и фонетические, также представлены в учебнике. Языковая, формальная задача ставится перед говорящим в контексте, чтобы придать языковым упражнениям ситуативную отнесенность. Обращение к лексическим упражнениям имеет место в рамках каждой лекции, при этом семантизация предполагает речевое взаимодействие студентов. В целях наглядности необходимый вокабуляр представлен в картинках, а также в виде списка в конце изучения лекции.

Анализируемый учебно-методический комплекс предлагает ряд упражнений для применения речевых образцов и конструкций в той или иной речевой ситуации. Для реализации указанной задачи используются подстановочные и трансформационные упражнения. Выполняя репродуктивные упражнения, студенты при помощи опор самостоятельно воспроизводят речевые образцы.

Таким образом, комплекс упражнений в анализируемом учебно-методическом комплексе направлен на моделирование ситуаций реального общения и овладение материалом языка на ситуативной основе, что подразумевает решение коммуникативных задач языковыми средствами, характерными для определенной ситуации общения. Вариативность типов упражнений и их корректное сочетание способствует формированию у студентов речевых навыков и умений, соответствующих ситуации и предмету общения.

И. А. Ходасевич

ИЗ ОПЫТА МОДЕЛИРОВАНИЯ СИТУАЦИЙ УСТНОГО РЕЧЕВОГО ОБЩЕНИЯ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ВЕБ-СЕРВИСА PADLET.COM НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ КАК ВТОРОМУ ИНОСТРАННОМУ

Padlet.com представляет собой сервис для создания онлайн-досок и последующего размещения на них информации в виде заметок-стикеров с текстовыми сообщениями, аудио- и видеоконтентом, ссылками на сторонние веб-ресурсы. Как видно на рис. 1, *Padlet* позволяет прикреплять к заметкам документы, записывать видео и аудиоматериалы с устройства, вести запись экрана, создавать рисунки и многое другое.

Готовую доску можно сохранить и распечатать в различных форматах, поделиться ссылкой на нее в соцсетях, вставить в сайт или блог в виде HTML-кода. Удобство использования доски состоит еще и в том, что сообщения на ней могут оставлять как зарегистрированные пользователи (в этом случае будет отображаться имя автора), так и анонимные пользователи, получившие от преподавателя ссылку для доступа к доске.

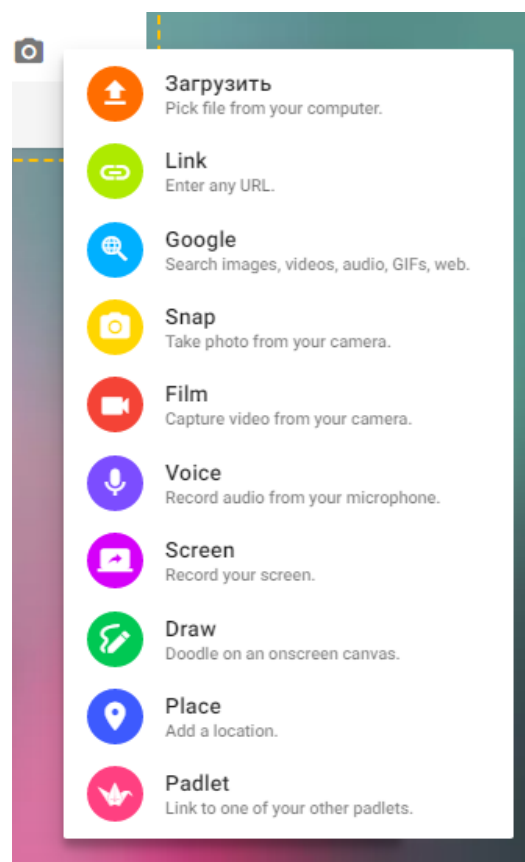


Рис. 1. Способы представления информации на онлайн-доске

Возможности применения *Padlet* в обучении практически неисчерпаемы. Доску можно использовать для повторения и систематизации изученного материала, для совместного сбора информации по определенной теме, для подготовки отчета по проекту и прочего. Отдельным проектным заданием может быть и создание собственной онлайн-доски каждым учащимся, эти доски впоследствии можно встроить в блог или сайт преподавателя.

Автор делится опытом использования онлайн-досок *Padlet* для организации работы над проектом «Бинго – Моя семья» (*Bingo – Meine Familie*). При работе над проектом учащиеся проходят несколько этапов. На предварительном этапе студенты знакомятся с сервисом *Padlet*, регистрируются и учатся создавать заметки, редактировать их, добавлять информацию на доску, комментировать заметки своих коллег и давать обратную связь в виде оценок и лайков. На первом этапе работы над проектом студенты получают задание от преподавателя: в произвольном порядке каждый вытягивает карточку с именем соученика, с которым нужно провести интервью. Тут нужно отметить, что здесь и далее работа проводится на немецком языке. Вопросы интервью следующие: *Откуда ты родом? Где живет твоя семья? Насколько большая твоя семья? Как зовут членов твоей семьи* (речь идет только о ближайших родственниках, в противном случае сообщения получаются слишком большими)? *Сколько лет твоим родителям, братьям, сестрам? Кто они по профессии/роду деятельности? Какие хобби и интересы у членов твоей семьи? Какие хобби и интересы у тебя?* и так далее. В зависимости от уровня группы вопросы можно разнообразить либо уменьшить их количество. Каждый учащийся проводит секретное интервью с тем учеником, имя которого он вытянул заранее на карточке, составляя из ответов сообщение о семье своего коллеги. На третьем этапе учащиеся размещают собственные сообщения на онлайн-доске *Padlet* и читают сообщения своих коллег об одноклассниках. Задача учащихся – по описанию угадать, о ком идет речь, и высказать свои предположения в комментарии под соответствующей заметкой-стикером. Здесь нужно отметить, что работа над проектом проводится на начальном этапе обучения немецкому языку как второму иностранному, когда учащиеся владеют очень ограниченным лексическим запасом и обладают сравнительно небольшим багажом синтаксических конструкций, поэтому им часто требуется помощь преподавателя в оформлении высказывания, в поиске подходящего выражения. Преподаватель может удаленно управлять работой учащихся, редактируя и дополняя их сообщения в заметках-стикерах с помощью инструментов редактирования. Эти инструменты находятся на всплывающей панели, которая появляется при выделении слов или элементов текста (рис. 2).

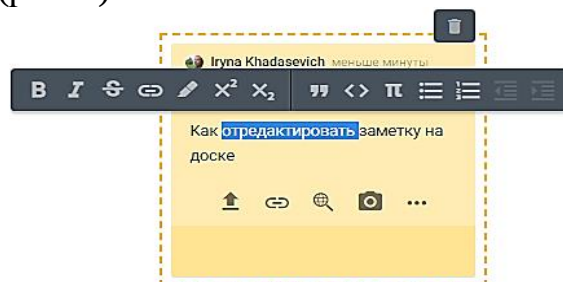


Рис. 2. Инструменты редактирования

Третий этап проекта проходит на занятии. Студенты делятся на группы по 2–3 человека для финального обсуждения сообщений своих коллег, зачитывают отрывки из сообщений и пытаются угадать, о ком из группы идет речь. Финальный этап проекта – это игра в бинго, в которой студенты должны формулировать утверждения касательно семей своих коллег, их хобби и интересов, возраста, профессии, а те подтверждают или опровергают правильность утверждения. На этом этапе работы запрещено подглядывать в сообщения на онлайн-доске, вся работа производится по памяти. Для проведения игры каждый учащийся на листе бумаги рисует таблицу с ячейками 5x5, в которую в произвольном порядке вписываются имена соучеников. После этого каждый учащийся должен собрать бинго: зачеркнуть в таблице имя того учащегося, информацию о семье которого он правильно угадал. Если зачеркнутые пять имен составляют прямую вертикальную или горизонтальную линию либо линия проходит наискосок, то можно считать, что учащийся собрал бинго. В зависимости от уровня подготовленности группы проект считается завершенным либо после того, как один из учащихся соберет максимальное количество бинго, либо после того, как все учащиеся соберут по три бинго.

Данная игра может использоваться при работе над разными темами, например, для обсуждения хобби и интересов студентов, блюд и напитков, которые (не)нравятся, для обсуждения стран, которые бы они хотели посетить.

В завершении хотелось бы отметить, что онлайн-доска *Padlet* является отличным средством организации и сопровождения работы на проектах по иностранному языку, средством, которое можно порекомендовать каждому преподавателю.

Д. А. Шинкаренко

ПОДХОДЫ К ПРОЕКТИРОВАНИЮ МОДУЛЬНОЙ ТЕХНОЛОГИИ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ-ЛИНГВИСТОВ УСТНОМУ ИНОЯЗЫЧНОМУ РЕЧЕВОМУ ОБЩЕНИЮ

В настоящее время в научной литературе широко анализируется использование модульной технологии (МТ) при решении образовательных задач различного рода. МТ представляет собой *систему «функционально законченных узлов» – модулей, направленных на поэтапное освоение содержания обучения посредством дидактически значимых действий и операций, способствующих достижению запланированных результатов.*

Любая технология, применяемая в образовательной практике, строится на определенной теоретической основе, что обуславливает выявление методологических подходов как доминирующей идеи, с позиции которой проектируется образовательная технология в целом, МТ в частности.

Теоретический анализ научной литературы позволил обозначить две позиции в определении концептуальных оснований образовательного процесса по иностранному языку. Согласно первой – моноподходной концепции – к построению образовательного процесса применяется один подход, положения и принципы которого выступают его основой. Вторая позиция исходит из «полиподходности» в обучении иностранным языкам. Согласно данной концепции теоретическое основание образовательного процесса представлено несколькими подходами, находящимися в соотношении соподчинения и взаимосвязи. При определении концептуальных оснований проектирования МТ для развития умений устного речевого общения (УРО) у студентов-лингвистов мы будем исходить из позиции «полиподходности».

С целью обоснования выбранной позиции необходимо обратиться к рассмотрению МТ как дидактической категории. Поскольку МТ связана со сложным поликомпонентным образовательным процессом, она обладает комплексным характером, который проявляется в ее многокомпонентной структуре и позволяет говорить о МТ как о полидидактической категории.

В настоящем исследовании мы рассматриваем структуру МТ, которая представлена целевым, содержательным, процессуально-технологическим и оценочно-результативным компонентами. Возможно разработать каждый компонент технологии с учетом его особенностей, используя функциональные возможности различных подходов, т.е. с позиции «полиподходности».

В основу проектирования МТ положена личностно-ориентированная парадигма образования (ЛОП), которая позволяет выстроить процесс обучения УИРО с учетом развития личности студента, его интересов и склонностей; выражается в содержательно-целевых и процессуальных особенностях преподавания иностранного языка; задает вектор проектирования МТ и определяет выбор методологических подходов, способствующих реализации личностно-ориентированной направленности в обучении.

В качестве теоретико-методологических подходов к проектированию МТ для обучения студентов-лингвистов УИРО могут выступать *компетентный, коммуникативно-деятельностный и модульный* подходы.

Компетентностный подход раскрывает целевую направленность процесса развития умений УРО, позволяет сформулировать цели в форме компетенций и определить ожидаемые результаты не через описание знаний, умений и навыков, а через формирование компетенций, интеллектуальное развитие, новые возможности и готовность студентов применять их в изменяющихся социально-экономических условиях.

Развитие умений УРО с позиции компетентностного подхода рассматривается как процесс, который обеспечивает формирование у студентов компетенции УИРО, компонентами которой выступают коммуникативные, интерактивные и перцептивные умения.

Коммуникативно-деятельностный подход выступает основой проектирования содержательного компонента МТ. Коммуникативная компонента подхода позволяет осуществить отбор предметного содержания МТ: аутентичных материалов, коммуникативных тем и проблемных ситуаций. Организация работы с аутентичным языковым материалом позволит приблизить студентов к реальным условиям использования иностранного языка как инструмента общения, познакомит с различными языковыми и речевыми средствами и образцами и подготовит их к самостоятельному функционально-аутентичному употреблению этих средств в процессе устного речевого взаимодействия.

Проблемные коммуникативные ситуации и задачи стимулируют речемыслительную активность студентов и вызывают потребность в их обсуждении, активизируют познавательный интерес, способствуют формированию мотивации учения и развитию творческого отношения к деятельности, тем самым повышая эффективность овладения содержанием обучения.

Деятельностная компонента подхода позволяет воссоздать в процессе обучения реальные ситуации общения, ориентирует на овладение иностранным языком как средством общения, что означает усиление внешней и внутренней активности обучающихся, увеличение удельного веса их речевой деятельности.

Проектирование процессуально-технологического компонента нам видится целесообразным с позиции модульного технологического подхода, целью которого выступает проектирование процесса обучения иностранному языку с учетом заданных установок (социальный заказ, образовательные ориентиры, цели и содержание обучения).

Модульный подход (МП) позволяет организовать процесс обучения УИРО с использованием модулей и учебных элементов, направленных на достижение поставленной цели и ориентированных на преимущественно самостоятельную деятельность студентов по усвоению содержания обучения. Модульная организация и структуризация содержания обучения обеспечивают ориентацию на четко определенные цели, их конкретизацию, направленность всего хода обучения на гарантированное достижение результата, что позволит целенаправленно и последовательно развивать умения УРО.

Проектирование процессуально-технологического компонента МТ осуществляется через адаптацию процесса обучения УИРО к личностным возможностям студентов в соответствии с планируемыми результатами развития когнитивной, эмоциональной и интеллектуальной сфер. Приспособление содержания обучения и путей его усвоения к индивидуальным потребностям студентов способствует созданию индивидуальной образовательной траектории за счет мобильности структуры модуля, возможности как дифференциации, так и интеграции содержания обучения, вариативности методов обучения, организационных форм работы, гибкости системы контроля и оценки.

При проектировании оценочно-результативного компонента МТ, включающего поэтапную диагностику, критерии, показатели и инструментарий измерения результатов деятельности, а также коррекцию и контроль степени освоения студентами учебного материала и уровня развития умений УРО, необходимо обратиться ко всем вышеуказанным подходам. Компетентностный подход выступает результативно-целевой основой, а результаты деятельности студентов выражаются в их способности и готовности к участию в УИРО; коммуникативно-деятельностный подход определяет коммуникативные ситуации и задачи, при решении которых студенты демонстрируют умения УРО; модульный подход обеспечивает технологический процесс контроля освоения студентами содержания обучения.

Таким образом, функциональные возможности компетентностного, коммуникативно-деятельностного и модульного подходов в контексте личностно-ориентированной парадигмы позволят нам спроектировать МТ для развития умений УРО у студентов-лингвистов с позиции «полиподходности», тем самым создавая благоприятные условия для реализации потенциала МТ в процессе достижения поставленной цели.

Ю. Л. Шкляр

ОСОБЕННОСТИ РЕЧИ ДЕТЕЙ-БИЛИНГВОВ В СИТУАЦИИ РУССКО-НЕМЕЦКОГО ДВУЯЗЫЧИЯ

Язык является не только главным средством общения и отражения окружающего мира, но и обладает способностью показывать видение этого мира, поэтому проблемы языка и речи в социуме становятся актуальными для всех гуманитарных наук.

В последнее время особое внимание исследователей привлекает проблема билингвизма, а именно становление и функционирование детского двуязычия. Предлагаемое исследование представляет собой обобщенный личный опыт воспитания ребенка-билингва старшего дошкольного и младшего школьного возраста в ситуации русско-немецкого двуязычия.

Цель работы заключается в выявлении, описании и систематизации лексических, синтаксических, грамматических и семантических особенностей речи ребенка-билингва.

Объектом проводимого исследования являются особенности лексикографии языкового мира ребенка-билингва старшего дошкольного и младшего школьного возраста. Предметом выступают речевые средства выражения личности ребенка, говорящего на двух языках.

Научная новизна работы определяется тем, что в работе проводится комплексное изучение детской речи с позиций языковой картины мира ребенка-билингва.

Воспитание такого ребенка осуществлялось в соответствии с принципом «один родитель – один язык», суть которого заключается в том, что каждый язык должен быть воплощен в различных личностях. В этом случае ребенок начинает говорить на двух языках, не замечая этого.

Учитывая, что русскоязычная среда является основной, соотношение языков на первом году жизни ребенка составляло 75 % на 25 % в пользу немецкого языка. При этом мы исходили из того, что с возрастом в окружении ребенка появляется все больше людей, говорящих на русском языке. Наш опыт изучения детской билингвальной речи показал, что ребенок не «схватывает» язык просто так: ему необходима поддерживающая, питательная среда. Ребенок учится говорить, только когда слышит, как к нему обращаются люди в многочисленных различных ситуациях.

Методика воспитания автора позволила установить, что ребенок до 3 лет спонтанно, не прилагая особых усилий, усваивает русский и немецкий языки, поскольку это происходит с помощью одного и того же механизма в мозге. Таким образом, в этом возрасте ребенок становится билингвом, поскольку чувствует себя в стихии каждого из двух языков как дома, т.е. это означает, что оба языка воспринимаются им как родные. Это можно было наблюдать по лексическим, синтаксическим, грамматическим и семантическим особенностям речи ребенка, которые в полной мере соответствовали нормам обоих языков. Билингв не переводит мысленно текст с русского языка на немецкий и наоборот, ему не составляет труда думать на нужном в данный момент языке или переключаться во время общения при необходимости с одного языка на другой, что всегда удивляло и восхищало друзей и знакомых семьи автора.

Речевое развитие ребенка-билингва в возрасте до 3 лет имеет свои особенности. Ребенок автора заговорил гораздо позже, нежели это происходит в случае одноязычного развития детей. Но коренным отличием является то, что ребенок начал говорить сразу на двух языках и с этого момента четко разделял оба языка, не допускал их смешивания. Сферы употребления языков оказываются независимыми, обусловленными общением с определенными людьми в конкретных ситуациях. В старшем школьном возрасте ребенок все больше осознавал свой статус билингва и отказывался говорить на немецком языке с незнакомыми людьми, если отсутствовала естественная среда общения и если люди обращались к нему лишь с одной целью – убедиться в том, что он действительно умеет безупречно говорить на немецком языке.

Самым убедительным подтверждением того, что немецкий язык стал родным для дочери автора, наряду с русским, явились ее стихи. Она начала писать их на немецком языке в старшем школьном возрасте и во время учебы в МГЛУ. Далее мы приводим одно из ее первых стихотворений на немецком языке:

SOS! Das hier ist ein Hilfeschrei!
Gehen Sie keinesfalls vorbei!
Eine Bleibe wird gesucht,
Möglichst schnell! Das wär sehr gut!
Einen Katzensprung entfernt
Von der Uni, wo man lernt.
Schön gemütlich, nett und rein
Soll es in der Wohnung sein.
Nette Nachbarn, Wände, Licht
So sehe ich es aus meiner Sicht.
Wenn all das ist nicht vorhanden,
Muss ich wohl woanders landen.
Ist es rundherum perfekt,
Trinken wir zusammen Sekt.

В целом семейный опыт билингвального воспитания оказался необычайно эффективным и полезным, поскольку позволил дочери автора по окончании МГЛУ успешно реализовать себя в качестве специалиста по практической риторике и преподавателя риторики в Тюбингенском университете (Германия).

Круглый стол «САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА ПО ВТОРОМУ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ»

Т. Н. Барановская, И. Н. Смоглей

ОБ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ В ВИРТУАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

Использование виртуальной образовательной среды в обучении иностранным языкам является актуальным и приоритетным инструментом эффективного обучения, способствующим реализации непрерывного образовательного процесса.

Под *виртуальной образовательной средой* мы понимаем информационное содержание и коммуникационные возможности локальных и глобальных компьютерных сетей, формируемые и используемые для образовательных целей всеми участниками образовательного процесса.

Такая среда гармонично интегрирует в себе систему дистанционного образования и очную форму обучения и позволяет расширить возможности очного образования, увеличив взаимную доступность удаленных обучающихся, преподавателей, а также информационных виртуальных образовательных объектов.

Целенаправленное и системное использование виртуальной образовательной среды рассматривается нами как эффективный инструмент организации самостоятельной работы. Разработка материалов в виртуальной образовательной среде по дисциплинам «Практика устной и письменной речи», «Практическая грамматика английского языка» позволяет компенсировать недостаток времени, отводимого на аудиторное изучение английского языка.

При организации самостоятельной работы дидактические условия виртуальной образовательной среды могут быть успешно реализованы при помощи вики-сервиса, создаваемого на основе веб-узла Google Sites. Вики-сервис представляет собой интернет-платформу с нелинейной формой подачи материала, содержащий гиперссылки на учебные аудио- и видеоподкасты, интерактивные языковые упражнения, распределенные по тематическим разделам и соответствующие тематике курса. Все вышеназванные элементы реализуют одну из главных функций виртуальной образовательной среды – информационно-обучающую, когда учебная информация представляется в самых разных формах. Организация самостоятельной работы по овладению обучающимися лексическим и грамматическим материалом в виртуальной образовательной среде осуществляется, в первую очередь, посредством лингвистических подкастов, представляющих собой аудио- и видеофайлы, размещенные в Интернете и демонстрирующие лексические и грамматические явления, изучаемые изолированно либо в контексте.

Определенное количество таких подкастов, размещенных на методических порталах LearningEnglish (<http://www.bbc.co.uk/learningenglish/english>), OxfordOnlineEnglish (<https://www.oxfordonlineenglish.com>) и интегрированных в вики-сервис посредством гиперссылок, как правило, уже сопровождаются субтитрами или файлами с текстом аудио- или видеозаписи и разработанными интерактивными упражнениями, которые можно выполнять в онлайн-режиме. Отсутствие таких упражнений к некоторым подкастам компенсируется заданиями, представленными в учебном пособии на печатной основе. Тем самым обеспечивается гибкость учения и возможность выстраивания студентом индивидуальной образовательной траектории. Более того, такая организация самостоятельной работы создает условия для реализации принципа адаптивности.

Самостоятельная работа обучающихся по овладению лексическими и грамматическими навыками реализуется не только путем использования лингвистических подкастов, но и за счет уже существующих в Интернете интерактивных языковых упражнений, например, размещенных на следующих методических порталах: LanguageGuide (<http://www.languageguide.org/english/vocabulary>), LearnEnglish (<https://learnenglish.britishcouncil.org>). Выполняя их в режиме онлайн, обучающийся получает мгновенную обратную связь в виде правильного ответа, что отражает еще один основополагающий принцип организации самостоятельной работы в рамках виртуальной образовательной среды – ее интерактивный характер.

Обеспечение многообразия форм самостоятельной работы студентов в виртуальной образовательной среде достигается и благодаря тому, что преподаватель имеет возможность разработать языковые интерактивные упражнения в оболочке специализированных веб 2.0 ресурсов. Например, ресурс Quizlet содержит как закрытый, так и открытый авторский контент, что позволяет адаптировать учебный материал с учетом уровня языковой подготовки и когнитивных особенностей обучающихся, тем самым обеспечивая индивидуализацию и дифференциацию обучения иностранным языкам.

Любая виртуальная образовательная среда предполагает разработку контрольно-измерительных материалов, что соответствует реализации контрольно-административной функции виртуальной образовательной среды за счет осуществления администрирования и контроля уровня учебных достижений. С этой целью могут быть использованы такие программы-оболочки, как ISpring, HotPotatoes, GoogleForms и др. Вики-сервис по практике устной и письменной речи и практической грамматике включает в себя отдельную веб-страницу (Interactive Exercises), которая содержит гиперссылки на комплекс интерактивных тестов, созданных с использованием компьютерной программы-оболочки Wondershare QuizCreator (версия 4.2.2.1). Контрольно-измерительные материалы соответствуют тематическим разделам дисциплин и предполагают организацию самоконтроля, текущего контроля и итогового контроля (в форме экзаменационного теста с использованием той же программы-оболочки и материала промежуточных тестов).

Самостоятельная работа студента в виртуальной образовательной среде способствует успешному усвоению материала, отвечает принципу системности, согласно которому обеспечивается органичная связь между внеаудиторной самостоятельной работой и работой в аудитории, а также дает возможность обеспечить ведение образовательного процесса в режиме удаленного доступа.

А. В. Боброва

ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПОДКАСТА «SPRÅKRESAN» («ЯЗЫКОВОЕ ПУТЕШЕСТВИЕ») ДЛЯ ВНЕАУДИТОРНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ

Интернет, как одна из форм интерактивной деятельности, позволяет активно развивать умения во всех видах речевой деятельности и перейти от организации самостоятельной работы репродуктивного типа к продуктивному. Его использование предполагает увеличение творческой активности и индивидуализации обучения.

Как известно, среди способов интерактивной коммуникации в Интернете выделяются способы, позволяющие общаться в режиме «онлайн» (синхронная коммуникация) и «офлайн» (асинхронная коммуникация).

К последним относятся *подкасты*.

К основным методическим принципам интернет-технологии подкастинга относятся:

- принцип автономности, позволяющий студенту независимо организовывать свою учебную деятельность в соответствии с временными условиями и уровнем обученности;
- принцип интерактивности, обеспечивающий активное взаимодействие между участниками процесса коммуникации;
- принцип многоканальности восприятия, предполагающий одновременное задействование разных органов чувств, т.к. подкасты обычно сочетают в себе видео-, аудио- и текстовый материал;
- принцип мобильности, позволяющий обучаться во внеаудиторном временном и территориальном пространстве;
- принцип проблемности, подразумевающий наличие проблемы, цель которой – активизация мыслительной деятельности для решения коммуникативных задач на этапе работы с материалом подкаста.

Как правило, для внеаудиторной работы студентов подкасты подбираются по определенным темам. Подкаст подразумевает возможность скачивания материала для дальнейшей работы в удобное время, а также обучение в режиме онлайн – чтение, слушание, просмотр файлов с материалом различного содержания и жанров (спортивные, политические, экономические, культурные и другие новостные сообщения, тематические образовательные ролики (тексты), интервью, скетчи и т.д.) и выполнение подобранных к ним заданий.

Следует упомянуть, что работа с подкастами является важным фактором создания у студентов мотивации к изучению иностранного языка. Это объясняется использованием современных технологий, возможностью выбора индивидуального стиля работы, наличием визуального подкрепления (в виде текстового файла или видео), что помогает снять трудности при понимании информации у студентов с невысоким уровнем владения языком; возможностью выбора проблем и ситуаций, актуальных как для возрастного контингента обучающихся, так и отражающих специфику их будущей деятельности.

При выборе подкаста рекомендуется следовать определенным критериям отбора, которыми могут быть:

- авторитетность и компетентность сайта;
- достоверность и надежность информации;
- соответствие предметному содержанию учебной дисциплины;
- уровень владения иностранным языком;
- потенциал для развития компетенций, указанных в учебной программе дисциплины;
- аутентичная речь.

Работа с подкастами осуществляется в три этапа: *предтекстовый, текстовый, посттекстовый*.

Предтекстовый этап проходит в аудиторное время и имеет своей целью знакомство с темой подкаста. На данном этапе преподаватель создает мотивацию к выполнению заданий, активизирует фоновые знания студентов по теме, снимает возможные трудности восприятия материала.

Текстовый этап предполагает работу с подкастом во внеаудиторное время. Работа с аудированием подкаста может иметь разные цели: понимание основного содержания, полное понимание содержания, выборочное извлечение информации, критическая оценка, что обусловлено временными условиями, уровнем владения языком студентов, этапом обучения. От этого зависит и выбор заданий.

Посттекстовый этап, как и предтекстовый, предполагает аудиторную работу и представляет наличие интерактивных форм обучения, направленных на осуществление контроля качества проведенной работы на текстовом этапе. Это могут быть ролевые игры на основе сюжета, инсценировки ситуаций, дискуссии.

Необходимо отметить, что заданиям по СРС с подкастами следует варьироваться в зависимости от уровня владения языком и этапа обучения. В комплексе упражнений должны присутствовать задания, направленные на развитие как языковых навыков, так и умений во всех видах речевой деятельности.

Подкаст «Språkresan» создан авторитетным шведским издательством «Natur och Kultur» и преподавателями бесплатного национального курса шведского языка для иммигрантов SFI. Он относится к аудиоподкастам и посвящен темам изучения шведского языка и работы. Исходя из того, что

этот подкаст предназначен для иммигрантов, его языковой материал адаптирован под уровень A1-B2, следовательно, он не вызовет трудностей для изучения у студентов, находящихся на этом же уровне овладения языком.

Учебное содержание подкаста «Språkresan» разделено на три сезона, из которых первые два посвящены изучению шведского языка, а третий – теме «Профессии, работа, правила поиска занятости». Сезон состоит, в свою очередь, из нескольких разделов. В каждом разделе мы знакомимся с новым героем, который в неформальной манере беседует с преподавателем и рассказывает, например, о своем опыте изучения языка или профессии. Эти интервью представлены в виде аудиофайла (lyssna här), который можно скачать, чтобы работать с ним в более удобное время. Кроме аудиоматериала, каждый раздел дополнен двумя pdf-документами с заданиями по содержанию аудиозаписи (lektionsmaterial) и упражнением на развитие навыков говорения (pratspel). Задания по содержанию аудиофайла довольно разнообразны и предоставляют студентам возможность совершенствовать навыки чтения, говорения (обсуждения, рефлексии) как индивидуально, так и в группах, поиска информации в Интернете, письма.

При необходимости преподаватель может дополнить содержание подкаста глоссарием для каждого раздела, чтобы облегчить студентам понимание аудиотекста.

Достоинства подкаста «Språkresan» автор видит в следующем:

- аутентичность представленного материала;
- аутентичность речи;
- актуальность тем для студентов, изучающих шведский язык;
- соответствие содержанию изучаемых дисциплин;
- авторитетность и надежность создателей;
- потенциал для совершенствования навыков всех четырех видов речевой деятельности: аудирования, чтения, письма и говорения;
- предпосылки для развития умений межличностной коммуникации.

Исходя из всего вышеизложенного, автор считает возможным интегрирование подкаста «Språkresan» в материал для самостоятельной работы студентов по учебным дисциплинам «Практика устной и письменной речи второго иностранного языка (шведский)» и «Практика по культуре речевого общения второго иностранного языка (шведский)». Автор полагает, что внедрение подкаста будет способствовать обогащению и разнообразию учебного контента вышеупомянутых дисциплин.

Е. И. Будникова

ТИПЫ ЯЗЫКОВЫХ И РЕЧЕВЫХ ОШИБОК У СТУДЕНТОВ ПРОДВИНУТОГО УРОВНЯ ВЛАДЕНИЯ АНГЛИЙСКИМ ЯЗЫКОМ И МЕТОДЫ ИХ КОРРЕКЦИИ

Разделение на языковые и речевые ошибки, как правило, исходит из нарушений двух видов нормы: языковой и речевой соответственно. Языковая норма – это правила использования языковых средств в определенный

период развития литературного языка, т.е. правила произношения, правописания, словоупотребления, грамматики. Понятие же речевой нормы определяется в литературе по-разному. Одни исследователи фактически отождествляют речевую и языковую норму, говоря о том, что речевая норма есть «совокупность наиболее устойчивых традиционных реализаций языковой системы, отобранных и закрепленных в процессе общественной коммуникации» (Гойхман, Надеина, 2001). Другие связывают речевую норму с нормами функциональных стилей (Плещенко и др., 2001), что приводит к относительности этого понятия, т.к. то, что приемлемо, например, в разговорном стиле, может быть нарушением нормы в официально-деловом. Наконец, в ряде работ речевая норма трактуется исходя из прагматических критериев, т.е. в качестве совокупности требований, регулирующих как процесс создания текста, так и речевое общение в целом (Копнина, 2012). В этом понимании к нарушениям речевой нормы относятся следующие ошибки:

- несоответствия содержания речи общепринятой картине мира;
- отсутствие смысловой полноты, завершенности высказывания;
- нарушение композиционных норм построения текста;
- отклонение от функционально-стилистической нормы;
- отклонение от ситуативной уместности.

Как правило, основное внимание в процессе преподавания иностранного языка уделяется закреплению языковых норм, поскольку именно этот аспект в большей степени определяет уровень языковой компетенции студентов. И, к сожалению, достичь полного соответствия языковым нормам даже при условии владения богатым репертуаром лексических средств и грамматических структур изучаемого языка удастся далеко не всем обучающимся. Как показало изучение специфики языковых ошибок студентов продвинутого уровня владения английским языком как вторым иностранным (в рамках дисциплины «Практика устной и письменной речи»), наиболее частотными из них являются:

- нарушения произносительных и интонационных норм (наличие глобальных ошибок типа смягчения согласных, замещения межзубных звуков зубными, локальных ошибок в произнесении отдельных слов, отсутствие логической паузации, нарушение тонального контура английской фразы);
- нарушения орфографических норм (ошибки в правописании);
- нарушения грамматических норм (отсутствие артиклей, связующих глаголов).

Думается, что основной причиной указанных ошибок является, во-первых, освоение иностранного языка выпускниками школ и гимназий преимущественно посредством контактов с носителями языка, просмотра видеоматериала и прочих способов обогатить словарный запас и репертуар речевых конструкций. В то же время студенты не уделяют необходимого внимания дедуктивным способам овладения английским языком (через изучение правил), поскольку первые два года обучения в университете у них

посвящены овладению первым иностранным языком (в частности, японским). Ввиду отсутствия необходимой преемственности в обучении английскому языку наименее закрепленные (или наименее значимые с точки зрения студента) языковые нормы английского языка начинают расшатываться, что приводит к ошибкам. Во-вторых, причиной нарушения отдельных языковых норм может служить недостаточное внимание к некоторым аспектам английского языка в самом начале его изучения в школе (например, произношению).

Как показало исследование, речевые ошибки, в отличие от языковых, менее характерны для студентов продвинутого уровня владения английским языком, поскольку навык построения связного высказывания на данном уровне достаточно развит. В то же время в отдельных случаях наблюдаются трудности при переходе от репродуктивного владения речевыми конструкциями к продуктивному. В частности, проработка текстового материала не всегда приводит к активному использованию лексических единиц и конструкций в собственных высказываниях студентов. В результате высказывания могут характеризоваться смысловой связностью, но недостаточной развернутостью.

Как языковые, так и речевые ошибки у студентов требуют коррекции. Поскольку первоочередной задачей на занятиях по практике устной и письменной речи является обучение студентов связной монологической и диалогической речи, профилактику и коррекцию ошибок целесообразно, на наш взгляд, проводить с помощью условно-речевых упражнений, предполагающих рефлексия над определенными грамматическими явлениями. Таковыми, в частности, являются упражнения на интервьюирование собеседника и передачу его сообщения в третьем лице; пересказ текста с изменением времени повествования; изменение сообщения с переводом его в косвенную речь и пр.; сочинения, решение кроссвордов и другие задания, стимулирующие запоминание правописания слов. Полезным представляется и задание на взаимную коррекцию ошибок студентами. Таким образом, основной стратегией коррекции языковых и речевых ошибок у студентов продвинутого уровня владения английским языком является постоянное привлечение внимания обучающихся к формальной и содержательной стороне лексических единиц и конструкций.

Д. С. Воропай, А. О. Гурская

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ ОНЛАЙН-КЛУБ КАК СПОСОБ ОРГАНИЗАЦИИ ВНЕАУДИТОРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ

Внеаудиторная деятельность студентов является важной составляющей учебного процесса, и ее процент от общего количества часов той или иной дисциплины постепенно увеличивается, давая возможность обучающимся самостоятельно строить свою работу и проявлять в ней свои способности.

Одной из форм внеаудиторной деятельности, которая может быть легко внедрена в самостоятельную работу студентов, изучающих иностранные языки, является лингвистический клуб. Клуб – одна из форм объединения обучающихся с общими интересами в конкретной области, предполагающая регулярные встречи, для совместного обсуждения актуальных вопросов или проблем. В свою очередь языковые клубы создают условия для развития творческих способностей студентов, для их общения и самовыражения. Будучи внеаудиторной формой деятельности, клуб представляет обучающимся возможность проявить себя и развить новые качества. Так, застенчивые участники в рамках данных занятий имеют шанс высказываться и поделиться опытом, не боясь быть неправильно понятыми. Общительные и активные участники могут найти друзей по интересам и научиться слушать. В целом клуб подразумевает разного рода обсуждения тем, в ходе которых участники овладевают навыками аргументации и контраргументации, оценки своих и чужих высказываний и т.д.

Вместе с тем в рамках данной внеаудиторной деятельности идет активное развитие ряда компетенций. Например, языковые знания, полученные на аудиторных занятиях по иностранному языку, могут активизироваться и закрепляться на внеаудиторных мероприятиях клуба. Кроме того, в рамках лингвострановедческих викторин, мероприятий, посвященных музыке и кино, встреч клуба, связанных с праздниками другой страны, происходит приобщение обучающихся к ее культуре.

В рамках деятельности лингвистического клуба действует принцип сочетания индивидуальной, групповой и массовой форм работы. Данный принцип основан на хорошем знании преподавателями состава обучающихся, их интересов, возможностей, планов. Это позволяет оптимизировать внеаудиторную деятельность студентов, сделать ее более целенаправленной и посильной. Помимо этого, групповая форма работы более всего увлекает студентов, так как она способствует их раскрепощению, организованности, увеличению интереса к иностранному языку, развивает их коммуникативные способности и умение работать в команде.

Всеобщая компьютеризация и повсеместное использование различных гаджетов и приложений подталкивает образовательный процесс к обновлению и привлечению новых технологий. В связи с этим целесообразно пересмотреть возможности использования лингвистических клубов в образовательном процессе и перевести их в онлайн-режим, подходящий для современных студентов и преподавателей.

Лингвистический онлайн-клуб – объединение студентов на одной из платформ (*Zoom, Skype, Discord*) с целью вовлечения их в активную внеаудиторную деятельность, которая может ими осуществляться в любое удобное для них время в любом удобном месте, при помощи разнообразных гаджетов (ноутбук, планшет, телефон).

Плюсами такого способа организации внеаудиторной деятельности студентов являются:

- относительная свобода места проведения занятия, так как нет необходимости занимать определенное место в университете или искать его вне университета;

- возможность присутствия преподавателя только опосредованно, т.е. выполняется контролирующая и диагностическая функция, преподаватель выступает в роли медиатора дискуссии и т.п.;

- отработка практических языковых навыков, полученных в ходе аудиторных занятий, проходит в неформальной обстановке;

- разнообразие заданий, которые могут включать просмотр фильмов и видео; подготовку и демонстрацию проектов, презентаций; составление дневников, привлечение других онлайн-платформ (*linoit.com*) для написания отзывов на просмотренные видео и последующее их обсуждение; проведение онлайн-викторин и дебатов;

- возможность привлечь носителей языка, для общения с эффектом погружения в языковую среду;

- преодоление языкового барьера, так как студентам предоставлена свобода творчества и самовыражения.

Среди минусов можно отметить то, что:

- количество доступных и качественных платформ лимитировано;
- некоторые платформы позволяют проводить онлайн-трансляции только в течение ограниченного количества времени;

- набор участников трансляции также может быть ограниченным (слишком малочисленным);

- проведение лингвистического онлайн-клуба предполагает использование стабильного интернет-соединения, однако с ним могут возникнуть проблемы исключительно технического характера;

- онлайн-общение не может сравниться с живым общением.

Обобщая вышесказанное, можно сделать вывод, что лингвистический онлайн-клуб способствует формированию ключевых компонентов иноязычной коммуникативной компетентности, является перспективным способом организации внеаудиторной деятельности студентов, мотивирует учащихся к изучению иностранного языка, а также повышает их уровень образованности, готовности к межкультурному общению. Таким образом, на такую возможность внеаудиторной деятельности студентов следует обратить внимание.

Д. А. Голубович

УЧЕБНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В УСЛОВИЯХ КОНФЛИКТА ЦИФРОВОГО И ДОЦИФРОВОГО ПОКОЛЕНИЙ

Формирование цифровой компетентности, или умений активного использования речевых средств и средств информационных и коммуникационных технологий (ИКТ) для решения коммуникативных и позна-

вательных задач является одним из основных метапредметных результатов освоения образовательных программ. Успешное использование ИКТ определяется способностью и готовностью индивида уверенно, эффективно, критично и безопасно выбирать и применять ИКТ для решения задач в различных сферах жизнедеятельности.

Глобальное распространение сети Интернет, стремительное развитие средств коммуникации и программного обеспечения и их активное проникновение во все сферы человеческой деятельности, включая образование, повлекли за собой столкновение информационной культуры студентов, являющихся представителями цифрового поколения (родившиеся с 1990 г.), и информационной культуры преподавателей, большинство из которых стали использовать возможности компьютерных технологий в более зрелом возрасте и являются представителями доцифрового поколения (поколения родившихся до 1990 г.).

Существует ряд причин неприятия ИКТ отдельными участниками образовательного процесса:

1) социальные причины: «цифровая культура» видится как зависимость человека от компьютера и технологий. Некоторые же исследователи утверждают, что в настоящий момент понятие «цифровая зависимость» следует заменить на понятия «цифровая интеграция» и «цифровая трансформация», которые имеют определенно положительную коннотацию;

2) культурные причины: в частности, корпоративная культура образовательного учреждения, где основной ценностью будет уважение к книге и печатному слову, а не материалам Интернета на том основании, что последние вторичны и недостаточно надежны в качестве основы для серьезного исследования;

3) финансовые причины: компьютерное обеспечение образовательного процесса требует больших финансовых затрат, и не все образовательные учреждения и/или участники образовательного процесса могут позволить себе его приобретение;

4) недостаток знаний и навыков работы с ИКТ: некоторые участники образовательного процесса обладают лишь базовыми цифровыми навыками, недостаточными для того, чтобы в полной мере использовать ИКТ в профессиональной и социальной деятельности;

5) различие когнитивных процессов: многие представители доцифрового поколения считают, что обучение – неизменно времязатратный и трудоемкий процесс, участник этого процесса должен полагаться на авторитеты в науке и энциклопедические знания, склонен к самоанализу, предпочитает однонаправленный режим работы и линейное, логичное, последовательное изложение информации (в основном, текстовой).

События, связанные с непрерывным процессом развития и проникновения в повседневную жизнь новых ИКТ, являются актуальными для представителей цифрового поколения, позволяют им уверенно чувствовать себя в цифровой среде и дают широкие возможности для получения

информации. По сути, информационно-коммуникационные технологии являются для цифрового поколения естественной средой обитания. Мышление современной молодежи отличается иным сочетанием и интенсивностью когнитивных навыков, и, следовательно, в обучении они прибегают к иным формам концентрации внимания, обусловленными существованием в интерактивной цифровой среде.

Цифровое поколение предпочитает: 1) получать информацию быстро и из многочисленных источников; 2) хранить информацию в форме гиперссылок; 3) мультипрофильный режим работы с разного вида информацией (изображения, аудио-, видео-); 4) пользовательский информационный материал. Также представители цифрового поколения открыты в виртуальном пространстве, склонны к коллективному анализу событий, явлений, проблем и считают, что обучение должно быть мгновенным, актуальным и занимательным.

Столь существенные различия культур приобретения информации и ее преобразования в знание позволяют говорить о существовании конфликта цифрового и доцифрового поколений и необходимости изменений в содержании и организации учебного процесса в языковом образовании.

Обучение должно стать более коммуникативным и быть направлено на исключение примитивизации языка, которой способствует общение в цифровой среде. При организации учебного процесса необходимо в полной мере использовать такие технические средства его оптимизации, как ресурсы Интернета и социальных сетей, интерактивные тесты и мобильные приложения, стриминговые и образовательные платформы, мессенджеры и облачные хранилища данных.

С. Л. Гриц

САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА КАК СПОСОБ ОБЕСПЕЧЕНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ И ТВОРЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ

В современной жизни требуется развитие в человеке способностей ориентироваться в различных ситуациях, иметь представление о последствиях своей деятельности, принимать всевозможные решения. Как известно, организация самостоятельной познавательной работы студентов – одно из направлений, которое позволяет перейти от знаниевой парадигмы образования к компетентностной. При этом самостоятельная работа – это не только познавательная деятельность, связанная с усвоением профессиональных знаний, это переживание практического опыта в контексте формируемых компетенций. Для компетентностного специалиста характерно развитие способностей выполнять профессиональные функции на высоком уровне. А значит, актуализируется проблема не только повышения эффективности самостоятельной работы, но и содержания образования.

Несомненно, будущий профессионал, обладающий опытом и стремящийся к творческой самостоятельной деятельности, способен обеспечить свое дальнейшее совершенствование, готов к преобразованию окружающей действительности, использует в собственной деятельности оригинальные методы достижения цели. Уникальность ситуации в высшей школе заключается в значительных переменах в системе подготовки студентов, связанных с необходимостью формирования таких ценностей, как саморазвитие, самоизменение, самопроектирование личности, и поэтому одним из главных путей формирования личности профессионала считается вовлечение студентов в самостоятельную творческую деятельность. Таким образом, акцентируется бесспорная ценность становления творческой личности специалиста, обладающей познавательной и творческой самостоятельностью.

Важным аспектом организации учебной деятельности является организация самостоятельной работы. Как уже указывалось, самостоятельная работа развивает наряду с профессиональными знаниями и умениями те качества, которые позволяют характеризовать выпускника учреждения высшего образования как компетентного специалиста. Согласно мнению многих исследователей, внеаудиторной работе студентов присущи следующие характеристики: 1) она формирует у студента на каждом этапе его движения от незнания к знанию необходимый объем и уровень знаний, навыков и умений для решения познавательных задач; 2) вырабатывает у студента психологическую установку на систематическое пополнение своих знаний и выработку умений ориентироваться в потоке научной информации; 3) является важнейшим условием самоорганизации студента в овладении методами профессиональной деятельности. Нельзя не отметить, что самостоятельная работа рассматривается, с одной стороны, как вид деятельности, стимулирующий активность, самостоятельность, познавательный интерес, и как основа самообразования, побуждение к дальнейшему повышению квалификации, а с другой – как система мероприятий или педагогических условий, обеспечивающих руководство самостоятельной деятельностью студентов.

Поскольку самостоятельная работа – важнейшая форма учебного процесса, следует акцентировать внимание студентов на ее непосредственном влиянии на формирование таких параметров профессиональной компетентности, как мобильность, умение прогнозировать ситуацию и активно влиять на нее, самостоятельность оценок и т.д., чтобы «студенты видели положительные результаты своего труда и чтобы переживаемый ими успех в обучении способствовал трансформации опосредованного интереса в интерес непосредственный» (А. Р. Батыршина).

Следует отметить, в процессе формирования самостоятельности меняется и роль преподавателя, которая заключается не просто в передаче определенных знаний, а в стимулировании самостоятельной познавательной активности студентов через осознание необходимости самосовершенствования и развития творческих качеств, умений и опыта самостоятельной

познавательной деятельности. Самостоятельная работа студентов – это любая деятельность, связанная с воспитанием мышления будущего профессионала.

В настоящее время рассматривается необходимость создания условий для внеаудиторной учебной работы каждого обучающегося, включая использование форм и методов активного и интерактивного обучения. А для того чтобы развить творческий потенциал студента, его потребность в самопознании, саморазвитии и самореализации, преподаватель должен предложить такой образовательный процесс, основной целью которого является развитие в человеке заложенного в нем творческого потенциала, уверенности в своих силах, деловых качествах, стремления к самостоятельной деятельности и принятию независимых самостоятельных решений.

Т. М. Гутник

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ОНЛАЙН-ПЛАТФОРМЫ NEARPOD КАК ОДИН ИЗ СПОСОБОВ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ПО ВТОРОМУ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ (АНГЛИЙСКИЙ)

В связи с тем, что основной задачей любого высшего учебного заведения является формирование творческой личности специалиста, который обладает способностями к самообразованию, саморазвитию и инновационной деятельности, особое внимание необходимо уделять организации самостоятельной работы студентов. Самостоятельная работа студентов формирует такую модель образования, в центре которой стоит процесс приобретения знаний самими обучающимися.

Основной задачей самостоятельной работы является формирование у студентов профессиональных компетенций и чувства ответственности, развитие самостоятельного и нестандартного мышления. Самостоятельная работа призвана научить обучающихся самостоятельно применять накопленные знания и опыт, управлять процессом самообразования, а также организовывать собственную деятельность.

В настоящее время в образовательном процессе происходят серьезные изменения и в немалой степени благодаря информационно-коммуникационным технологиям (ИКТ), с помощью которых разрабатываются современные средства обучения и образовательные ресурсы.

Появление ИКТ, с одной стороны, во многом облегчает самостоятельную деятельность студентов, а с другой стороны, способствует увеличению ее масштабов и объема.

ИКТ позволяют организовать эффективное обучение в рамках широкого спектра возможностей, предоставляемых не только традиционными материалами, но и множеством образовательных, а также образовательно-развлекательных ресурсов, доступных в Интернете. Благодаря использова-

нию ИКТ задания в рамках курса самостоятельной работы ставят перед студентами определенные обязательные задачи, но в то же время оставляют достаточно свободы для проявления инициативы и достижения собственных целей.

Одним из вариантов применения ИКТ в рамках самостоятельной работы студентов является использование онлайн-платформ, которые в последнее время стремительно набирают популярность не только среди преподавателей, но и среди студентов. Прежде всего основными причинами их популярности являются многофункциональность, доступность, а также удобство и простота использования.

В нашем исследовании мы предлагаем ознакомиться с онлайн-платформой Nearpod как одним из возможных способов организации самостоятельной работы студентов. Данная платформа позиционирует себя как инструмент, который позволяет не только создавать интерактивный материал, но и оценивать его в процессе взаимодействия с другими пользователями. Для того чтобы получить доступ к данному ресурсу, потребуется лишь регистрация на сайте. После этого пользователь может приступать к разработке собственной интерактивной презентации. При создании того или иного слайда у пользователя есть возможность разместить на нем, во-первых, традиционный контент в виде текста, изображения или, например, аудио/видеофайла, во-вторых, некий веб-контент и наконец, в-третьих, интерактивные задания. Основным преимуществом онлайн-платформы Nearpod по сравнению с другими подобными интернет-ресурсами является тот факт, что данный сервис предлагает широкий выбор уникальных интерактивных заданий, которые предоставляются без какой-либо платы. Так, например, можно создавать задания в виде открытых вопросов (open-ended questions), пар на соответствие (matching pairs), вопросов с множественным выбором (quiz), опросов (poll) и карточек памяти (memory test). Более того, с помощью сервиса Nearpod пользователь может добавлять в свою презентацию и такие уникальные элементы, как 3D-модели и виртуальные экскурсии, что сделает процесс изучения иностранного языка более увлекательным. Для определенных заданий (например, вопросов с множественным выбором) можно установить ограничение по времени, что дополнительно простимулирует студентов.

Следует отметить также и то, что платформа Nearpod предоставляет доступ к медиатеке BBC, где пользователь может найти подходящее по тематике видео и включить его в свою презентацию. Несмотря на то, что медиатека достаточно ограничена, здесь все же можно найти видеоматериалы по таким темам, как «Окружающая среда», «Здоровье», «Инновации и технологии», «История» и т.д.

Работать с презентациями, созданными на базе онлайн-платформы Nearpod, можно двумя способами. Первый способ – «Live Lesson» – предполагает одновременный просмотр презентации несколькими участниками

в режиме реального времени. Для того чтобы другие учащиеся получили доступ к интерактивной презентации, им достаточно лишь зайти на сайт сервиса и ввести определенный код, после чего нужная презентация автоматически откроется на экранах их гаджетов. Такой режим работы целесообразно использовать во время аудиторных занятий. Причем в таком случае составителем презентации может быть и преподаватель (например, в рамках введения новой темы) и сам студент (например, для демонстрации творческого проекта или результатов исследования).

Второй способ работы с сервисом – «Student-paced» – позволяет студентам работать с презентацией в любое удобное для них время. Естественно, при желании создатель презентации может установить дедлайн, по истечении которого доступ к презентации будет закрыт. Именно этот режим работы с онлайн-платформой Nearpod представляется нам наиболее подходящим в рамках внеаудиторной самостоятельной работы студентов.

Независимо от выбранного режима работы, после завершения интерактивной презентации составитель получает подробный отчет о результатах работы обучающихся, а именно: процент вовлеченности студентов в то или иное задание, количество правильных или неправильных ответов, задания, на выполнение которых было затрачено большее количество времени и т.д. Кроме того, у составителя есть возможность посмотреть не только обобщенные сведения о деятельности всех, кто принимал участие в работе с презентацией, но и действия конкретного студента, что значительно помогает преподавателю выявить пробелы в знаниях того или иного учащегося, а также сделать выводы о корректности заданий.

Следует отметить, что онлайн-платформа Nearpod подходит для работы как с языковым, так и с речевым и страноведческим материалом. Более того, данная платформа является уникальным инструментом, необходимым для реализации принципа наглядности.

В то же время онлайн-сервис обладает несколькими недостатками. Так, например, для работы с ним необходимо более-менее стабильное подключение к Интернету. Более того, на сегодняшний день отсутствует русскоязычная версия платформы, из-за чего у студентов с низким уровнем владения иностранным языком могут возникнуть определенные трудности.

На основании всего вышесказанного хотелось бы отметить, что, по нашему мнению, онлайн-сервис Nearpod оправданно является потенциальным способом организации самостоятельной работы студентов. С одной стороны, он позволяет учащимся улучшить не только знание иностранного языка, но и творческие способности, проявив себя в роли создателей уникальных интерактивных презентаций, а с другой стороны, помогает преподавателям вовлечь студентов в образовательный процесс, сделав его максимально интерактивным и современным.

ОРГАНИЗАЦИЯ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ С ПОМОЩЬЮ ИНТЕРНЕТ-ПЛАТФОРМ

В современном мире многие продвинутые школы ушли в цифровые среды, интернет-платформы и онлайн-сервисы, перестраивая учебный план и формат обучения под новые реалии. Однако некоторые учителя впервые столкнулись с задачей иначе выстроить обучение с помощью технологий. Открытым остается вопрос, как организовать дистанционное обучение в цифровом формате, с учетом понимания содержания учебного процесса.

Для достижения поставленных целей был предложен следующий алгоритм задач:

- Критическая оценка объема учебного материала, который нужно пройти.
- Формирование портфеля форматов обучения, что предполагает определение того:

- какова будет доля лекционного формата и обязательной самостоятельной индивидуальной работы учеников, в том числе на электронных платформах с заданиями. По возможности минимизируем эту часть;

- какова доля совместной деятельности в сети и работы в группах – приоритетное направление;

- какова доля дополнительного углубленного изучения тем и консультаций – в сети вы можете легко предоставлять такую возможность желающим.

- Действие. С первым элементом портфеля все более-менее понятно, однако большинство преподавателей на нем и останавливаются. Принципиально важно выбрать канал информирования – как точку входа для учеников, через которую они получают доступ к учебным заданиям и материалам. Это может быть социальная сеть, блог, сайт, мессенджер, закрытая группа и т.д.

- Выбор платформы с учебными заданиями и интерактивными учебными материалами для самостоятельной работы учащихся.

Такую платформу следует использовать как основу получения предметных знаний и формальной их оценки.

- Организация онлайн-взаимодействия в формате совместной деятельности.

При дистанционном обучении акцент необходимо делать не на предметных знаниях и механическом запоминании, а на формировании метапредметных компетенций на базе «сложных» творческих заданий. Учитель не просто читает лекцию и дает проверочные задания, а строит процесс обучения через совместную деятельность учеников по получению новых знаний.

Таким образом, видеозаписи лекций и фото страниц учебника устаревают – здесь нет места субъектности ученика. Сеть, наоборот, создана для производства индивидуального продукта. Она и необходима для полноценного дистанционного обучения.

Вопрос только в том, как организовать совместную деятельность географически распределенных участников и на чем ее построить. Ответ сегодня такой: на групповых задачах и образовательных событиях в режиме веб-конференций.

Наиболее удобные платформы для проведения вебинаров и веб-конференций: Zoom.us, Microsoft Teams, Google Hangouts, Skype, TrueConf, VideoMost, Talky, Mirapolis, Webinar.ru, eTutorium и другие. Наиболее удобны те из них, которые допускают живое онлайн-общение через видеосвязь всех участников.

Например, Zoom позволяет бесплатно организовать полноценный интерактив в сети с возможностью разделить учеников на группы. Каждая группа будет работать в своем онлайн-кабинете, видеть и слышать друг друга, обсуждать и спорить, иметь общий чат, создавать коллективные заметки на доске для записей, каждый участник сможет выводить на экран презентации и видео, демонстрировать свой экран. Ученики могут подключиться ко встрече через телефон с приложения zoom или через компьютер. Учитель может создать в расписании несколько встреч, собрав всех на свою лекцию, потом разделить учеников на отдельные рабочие подгруппы, которые в конце снова объединятся в общую итоговую группу, и все это будет происходить онлайн. Платформа позволяет бесплатно подключить до 100 участников.

Microsoft Teams предлагает бесплатный доступ к функциям чата, видеозвонков, к файлам, общему хранилищу документов. Одновременно в сети могут работать до 300 человек. Участники могут видеть и слышать друг друга, проводить обсуждение групповой задачи либо отключить свой звук и видео и внимать установкам учителя. Здесь также можно делиться файлами, презентациями, картинками и ссылками. Участники группы могут совместно работать в режиме реального времени в привычных приложениях Microsoft Office, в том числе Word, Excel, PowerPoint, совместно создавая презентации и тексты. В бесплатной версии несколько ограничены функции модерирования группы, но и этой версии достаточно, чтобы создать активную интерактивную среду. На связь можно выходить через компьютер или мобильное приложение, первое предпочтительнее по набору доступных функций.

Сетевой формат занятия не равен обычному уроку, только проведенному онлайн. Ценность сетевого занятия – в совместной деятельности учеников. Ситуация обучения задается решением интересной групповой задачи, которая требует поиска информации и алгоритмов, анализа данных, принятия решений, распределения ролей, обсуждения и представления финального продукта. Все это можно организовать в дистанционном формате.

Образовательное событие выстраивается в сети с применением следующей логики:

– Подготовка. Разработка первоначального замысла-сценария, регистрация всех участников на платформе видеоконференций, создание нужного числа кабинетов по числу групп, тайминг.

– Сбор всех участников онлайн в формате видеоконференции. Краткое установочное устное задание, передача необходимых файлов, совместный просмотр видео. Педагог предлагает проблемную ситуацию, задачу, кейс, материал, на основе которого организуется работа групп.

– Ученики распределяют роли или самоопределяются по группам, каждая группа берет отдельный блок или элемент общего проекта. Группы распределяются онлайн по кабинетам, это делает учитель через приглашение участников в каждую из групп.

– Работа в группах через онлайн-кабинеты – обсуждение, чаты, создание общих презентаций, текстов, карт, схем. Ученики могут отключаться от обсуждения и индивидуально искать материал в сети или выполнять эксперименты, задания дома самостоятельно, а потом собираться вместе онлайн и обсуждать свои результаты. Все это общение происходит в отдельных онлайн-группах, к каждой из которых учитель имеет доступ. Ученики имеют возможность задать вопрос педагогу в чате или посредством видео.

– Общий сбор в единой группе всех подгрупп. Представление результатов работы, взаимное обсуждение и взаимная оценка. Плюс среды в том, что здесь можно получать обратную связь не только от учителя, но и других учеников. Есть возможность ставить оценки не по итогам одного занятия, а по итогам серии событий, длительных проектов.

Происходит итоговая рефлексия того, что произошло и что получилось, оценка пользы и перспектив итогового продукта. Это важный этап, поскольку событие должно оставить рефлексивный след для каждого участника.

Таким образом, дистанционное обучение не должно являться копией очного. Это принципиально иное направление, со своими целями и задачами, предполагающее другой подход в организации учебного процесса.

И. А. Жукова

К ВОПРОСУ О РОЛИ SOFT- И FUTURE-SKILLS ВО ВНЕАУДИТОРНОЙ РАБОТЕ СТУДЕНТОВ

Обучение иностранному языку в современных условиях высшего образования требует не только специальной подготовки преподавателей, которые могут нестандартно и доступно изложить новый материал, но и специфических форм, методов и средств обучения, позволяющих максимально реализовать профессиональное мастерство, удовлетворить интеллектуальные запросы современного студента. В последние годы специалисты в области теории и практики обучения иностранным языкам несколько отошли от поиска оптимального метода обучения, сконцентрировавшись на том, насколько успешно и эффективно сами обучающиеся достигают своих целей. Это повлекло за собой исследования, направленные, с одной стороны, на

изучение особенностей взаимосвязи аудиторной и внеаудиторной учебной деятельности, а с другой – на анализ применения цифрового контента и организации эффективного учебного взаимодействия преподавателей и студентов с применением современных информационных технологий, в частности технологий дистанционного обучения.

Данные технологии могут применяться как для организации аудиторного обучения с использованием локальных компьютерных сетей, так и для организации внеаудиторной самостоятельной работы студентов с использованием глобальной сети Интернет и систем телекоммуникаций. С педагогической и методической точки зрения главным преимуществом цифрового учебного контента являются его уникальные возможности мультимедийного представления и обеспечения высокой степени интерактивности учебной информации. Мультимедийный интерактивный цифровой учебный контент представляет собой информационную основу современных технологий дистанционного обучения, обладает определенной структурой и полнотой в соответствии с целями и задачами обучения и трактуется как «сетевой электронный учебный курс».

Современные программные платформы сетевых технологий дистанционного обучения позволяют реализовать различные виды и формы учебной деятельности студентов для организации дистанционных или внеаудиторных учебных мероприятий. Сетевой электронный учебный курс является педагогическим инструментом и включает в себя учебный текст, учебное задание, глоссарий, тезаурус, тесты, что позволяет эффективно реализовать личностно-ориентированный и коммуникативно-когнитивный подходы, исследовательские методы как индивидуального, так и группового обучения студентов в онлайн или офлайн режиме. Примерами современных программных платформ являются система управления обучения Moodle и электронные учебно-методические комплексы, которые практически не ограничивают объем сетевых электронных учебных курсов, позволяют оперативно вносить дополнения и изменения в курс, обладают быстротой модификации и смены компонентов и возможностью гибкой интеграции и логических связей с другими сетевыми электронными учебными курсами посредством использования гиперссылок.

Основу образовательного процесса технологии дистанционного обучения в высшем учебном заведении составляет целенаправленная, контролируемая и интенсивная самостоятельная работа студентов. На данном этапе самостоятельная работа студентов осуществляется в основном в режиме офлайн в любом месте проживания студентов. Система управления обучением Moodle была специально разработана для создания онлайн-курсов преподавателями, и используется как виртуальная инструментальная среда для разработки как отдельных онлайн-курсов, так и образовательных веб-сайтов в глобальной сети Интернет. Moodle широко используется в режиме офлайн в рамках внеаудиторной работы студентов, так как платформа обеспечивает современный уровень функциональных и коммуникационных

возможностей, имеет многоязычный интерфейс и позволяет применять в рамках учебного курса файлы практически любого формата. В процессе использования платформы Moodle не возникает проблем с просмотром учебных материалов в удобное для студентов время, также подготовленные программные продукты могут быть переведены на другую платформу или мультимедийный продукт, например, в электронный учебно-методический комплекс.

Электронный учебно-методический комплекс представляет собой программный мультимедиапродукт учебного назначения, обеспечивающий непрерывность и полноту дидактического цикла процесса обучения в режиме онлайн и офлайн и содержащий организационные и систематизированные теоретические, практические, контролирующие материалы, построенные на принципах дистанционности, интерактивности, информационной открытости и формализованности процедур оценки знаний. Электронный учебно-методический комплекс разрабатывается по каждой дисциплине с учетом требований образовательных стандартов высшего образования по специальностям и дисциплинам и может реализовываться в системе управления обучением Moodle.

Эффективный электронный учебно-методический комплекс, реализующийся в системе Moodle, включает в себя следующие структурные компоненты: технические и методические инструкции по работе с учебным курсом; разъяснение целей и задач овладения знаниями, умениями и навыками; тематический план и программа курса; график изучения разделов курса или дисциплины; средства контроля знаний и умений; содержание отдельных тем; задания для самоконтроля, список информационных ресурсов и источников для расширенного изучения курса или дисциплины.

Пользователями системы управления и электронного учебно-методического комплекса являются администратор, создатель курса, преподаватель, студент, гость. Студенту, осуществляющему внеаудиторную работу, доступно обучение с обратной связью, например, просмотр учебных материалов, выполнение тестов, заданий, занятий, просмотр своих оценок. Процесс внеаудиторного онлайн или офлайн-обучения в высшем учебном заведении направлен не только на решение задачи информационного насыщения студентов, но и на формирование продуктивного мышления, развития интеллектуального потенциала личности и способов логического анализа, формирования soft- и future-skills. Следует отметить, что первоначально soft-skills (гибкие навыки) определяли как собственно лидерские функции в командном взаимодействии. Применительно к внеаудиторной работе студентов soft-skill предполагают гибкость и способность приспосабливаться к изменениям в ходе онлайн или офлайн-обучения, а также представляют собой набор личностных характеристик, которые способствовали бы эффективному взаимодействию и сотрудничеству между студентами и преподавателями, участвующими в дистанционном обучении. В научной литературе существует следующая классификация soft-skills: 1) социально-

коммуникативные навыки, которые включают в себя коммуникативные навыки, ответственность, межличностные навыки и социальный интеллект; 2) когнитивные навыки, предполагающие развитие навыков решения проблем, управления интеллектуальными нагрузками, информационных навыков, навыков самообучения и саморазвития. Кроме того, когнитивные навыки включают критическое, инновационное мышление и тайм-менеджмент; 3) атрибуты личности и составляющие эмоционального интеллекта, подразумевающие гибкость, креативность, мотивацию и эмпатию. Развитие soft-skills в процессе внеаудиторной работы происходит в тесной взаимосвязи с future-skills (компетенция «завтрашнего дня»), которые формируют у студентов мультидисциплинарность, умение концентрироваться и управление вниманием, гибкость, адаптивность и внутреннюю устойчивость, саморазвитие в течение всей жизни.

Таким образом, сетевые технологии дистанционного обучения, в частности использование системы обучения Moodle и электронного учебно-методического комплекса во внеаудиторной работе в режиме онлайн или офлайн в высшем учебном заведении, следует рассматривать как специально организованную учебную деятельность, обладающую большим охватом информации, постоянно повторяющимся материалом, мотивацией к самостоятельной работе и способствующую развитию компетенций и формированию навыков soft- и future-skills студентов, обеспечивающих коммуникативную эффективность, управление стрессом, междисциплинарное взаимодействие, организованность, саморазвитие и ориентацию на результат.

Е. Н. Капская

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РЕСУРСОВ ИНТЕРНЕТА ДЛЯ ОРГАНИЗАЦИИ ВНЕАУДИТОРНОЙ УЧЕБНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ПО ВТОРОМУ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

В настоящее время в условиях всемирной глобализации развитие информационных технологий приводит к образованию новых способов использования Интернета во всех сферах жизни. В мире наблюдается последовательное и устойчивое движение к построению информационного общества, которое призвано создавать наилучшие условия для максимальной самореализации каждого человека. Основаниями для такого процесса являются интенсивное развитие компьютерных и телекоммуникационных технологий и создание развитой информационно-образовательной среды. Эти факторы приводят к необходимости активного использования интернет-ресурсов в образовании.

Внедрение информационных технологий в образовательный процесс занимает все большее место в преподавании иностранных языков. Лидером среди телекоммуникационных технологий стала всемирная сеть Интернет. Сегодня различные средства мультимедийных технологий расширяют воз-

возможности преподавателя, оптимизируют изучение языков, делают его увлекательным процессом открытия неизведанного мира иностранного языка и культуры.

Широкое использование ресурсов Интернета может оказать неоценимую услугу в интенсификации учебного процесса, решении задач, которые не могут быть адекватно решены иным способом. Сюда можно отнести: совершенствование лексических, грамматических навыков, умений письменной речи, чтения, аудирования на основе автономной и совместной деятельности обучающихся в Интернете; гибкая система консультаций со стороны преподавателя в процессе самостоятельных видов деятельности студентов, а также в процессе работы над проектом или над различными видами письменных творческих работ.

Одним из способов организации самостоятельной работы студентов по второму иностранному языку является использование различных интернет-ресурсов. Доступ к сети Интернет в настоящее время есть в каждом учреждении высшего образования, и самое главное – практически в каждом доме, а значит любой студент и преподаватель вуза может использовать ресурсы глобальной сети в профессиональных и учебных целях. Становится очевидным, что в современном мире человечество имеет новые возможности для получения знаний, если использует электронные технологии. При наличии доступа к Интернету люди всей планеты могут быть слушателями научных и популярных лекций ведущих специалистов из разных стран мира.

Можно выделить несколько способов организации самостоятельной работы студентов с помощью интернет-ресурсов:

1. Специально организованный поиск, анализ и преобразование информации. Информация, предоставляемая интернет-ресурсами в качестве дополнительных материалов по изучаемым темам, может быть использована посредством трех основных путей:

1) поиск осуществляется студентами самостоятельно при помощи различных поисковых систем (Yandex, Rambler, Yahoo, Google и т.д.);

2) поиск может осуществляться студентами по конкретным адресам, отобранным преподавателем;

3) комбинированный путь, когда студентам предоставляется список ссылок на электронные ресурсы, отобранные преподавателем, но в дополнение они также самостоятельно осуществляют поиск необходимой информации при помощи поисковых систем.

2. Организованное участие в веб-проектах. Веб-проект является результатом объединения проектной методики с использованием возможностей Интернета и может быть эффективно интегрирован в процесс обучения иностранному языку, поскольку веб-проект представляет собой долговременное задание, целью которого является развитие языковых, коммуникативных навыков и формирование социокультурной компетенции, а результатом – веб-публикация, проект. Веб-проекты, будучи сложным видом задания, требуют от преподавателя, управляющего проектом, высокого уровня предмет-

ной и информационной компетентности, а от студента – навыков и умений по работе с информацией и информационными технологиями. При обучении иностранному языку использование заданий на основе электронных ресурсов требует от учащихся соответствующего уровня владения языком для работы с аутентичными ресурсами Интернета.

3. Интернет-коммуникация (специально организованное общение посредством электронной почты, телеконференции и видеоконференции: Skype, Zoom, Viber, Telegram). Существуют разнообразные типы коммуникации в Интернете. Основным типом является *асинхронная* и *синхронная* коммуникация. *Асинхронная* коммуникация представляет собой общение в несовпадающих временных отрезках, не одномоментную коммуникацию с помощью различных средств передачи информации между двумя и более участниками. *Синхронная* коммуникация является сеансом общения двух и более участников в один момент времени, то есть коммуникацией в пределах одного временного среза, когда задержка сообщения от начала его передачи до получения не составляет более нескольких секунд, а в идеальном варианте полностью отсутствует.

Также следует отметить, что перенос акцента в учебном процессе на самостоятельную учебную деятельность студента ни в коей мере не снижает роли преподавателя. Напротив, его функции в организации самостоятельной работы студента усложняются, поскольку он призван помочь и поддержать студента в овладении умением самостоятельно работать над изучаемым языком, показать ему пути к постижению эффективных приемов работы и создать условия для соответствующей образовательной среды.

К положительным свойствам интернет-ресурсов в рамках организации самостоятельной работы в обучении иностранному языку следует отнести аутентичность материалов, их новизну и актуальность, а также повышение мотивации и познавательного интереса студентов в сочетании с приобретением знаний и умений, отвечающих личностным и профессиональным потребностям будущих специалистов в различных областях. При работе с интернет-ресурсами в своей самостоятельной работе студенты также приобретают навыки накопления, обработки и синтеза информации, аналитического и критического мышления.

Д. Д. Карпович

ТЕХНОЛОГИЯ M-LEARNING ДЛЯ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Проблема данной темы состоит в том, что в настоящее время активно реализуется внедрение в образовательный процесс информационных компьютерных технологий, однако многие из нас забывают о широком использовании студентами и преподавателями мобильных устройств, а также пренебрегают технологиями мобильного обучения.

Цель исследования – изучение возможностей использования мобильных цифровых технологий (M-learning) в процессе выполнения студентами самостоятельной работы по иностранному языку.

Распространение мобильных цифровых устройств привело к использованию различных приложений при решении учебных задач. Однако до сих пор их применение является недооцененным со стороны учебных заведений.

Mobile learning, или m-learning – это новое направление в педагогике и образовании, обучение с помощью мобильных технологий.

Использование мобильных устройств и приложений в образовательном процессе может решать сразу несколько основных задач:

1. Доступ к образовательным информационным ресурсам. Так как любое мобильное устройство обеспечивает выход в Интернет, оно может быть использовано как источник доступа к общим (электронные библиотеки, справочные системы, лингвистические корпуса, базы данных и т.д.) и специальным ресурсам (видеолекции и другие учебные материалы университета).

2. Обеспечение взаимодействия с административными и хозяйственными подразделениями университета. Специальные приложения могут быть использованы для поддержки вспомогательных процессов (информирование студентов о расписании, сроках сдачи материалов, программах прохождения дисциплин и т.д.).

3. Получение доступа к учебным материалам по конкретным дисциплинам. Для этих целей могут быть использованы приложения общего назначения (например, для просмотра отдельных типов файлов).

4. Обеспечение взаимодействия с преподавателями и студентами в рамках собственно учебного процесса или внеаудиторной работы. Получение консультаций, ответы на вопросы, совместная работа над проектом.

5. Функционирование в качестве индивидуального регистрационного устройства. В отличие от вышеперечисленных задач это новая возможность, которую не могут обеспечить компьютерные технологии. Смартфоны часто используются для записи лекции в видеоформате, фиксации заданий, решений задач, визуальных и текстовых материалов для повторного изучения и обмена с другими студентами.

6. Поддержка учебного процесса лиц с особыми образовательными потребностями. Повышение инклюзивности образования будет способствовать полноценному включению в образовательный процесс лиц с ограниченными возможностями здоровья.

Решение задач из этого списка сегодня находится на начальной, т.е. экспериментальной стадии. Конкретно в нашем университете более типичной является разработка и апробация отдельных приложений для решения конкретных задач. Например, приложение *Расписание МГЛУ*.

К сожалению, конкретно нашим вузом не разработаны никакие приложения для смартфонов в целях организации самостоятельного обучения иностранным языкам. Однако наши преподаватели широко используют следующие мобильные приложения: *Google classrom* (упрощает создание,

распространение и оценку заданий безбумажным способом), *Zoom* (предоставляет услуги удаленной конференцсвязи с использованием облачных вычислений), *Hangouts* (осуществляет мгновенный обмен сообщениями, материалами и видеоконференции), *Skype* (обеспечивает текстовую, голосовую и видеосвязь), *Discord* (бесплатный мессенджер с поддержкой VoIP и видеоконференций), *Quizizz* (веб-сервис для создания викторин, квестов, тестов), *Kahoot* (приложение для образовательных проектов, с его помощью можно создать тест, опрос, учебную игру или устроить марафон знаний), *Plickers* (позволяет реализовать быструю обратную связь от группы, мобильные голосования и фронтальные опросы по материалу), *LearningApps* (можно создавать интерактивные упражнения для проверки знаний), *Canva* (фоторедактор, который облегчает подготовку иллюстративного материала для презентаций, конспектов, заданий) и др.

Таким образом, реализация повсеместного использования мобильных технологий в МГЛУ требует формирования целенаправленной политики в отношении «мобилизации» образовательного процесса, создания соответствующей системы университетской поддержки, а также регулярного мониторинга образовательных потребностей студентов в отношении использования мобильного устройства. Однако самое главное – это признание m-learning в качестве самостоятельного объекта внимания со стороны нашего педагогического общества.

Е. В. Коленда

ПРИМЕНЕНИЕ ОБЛАЧНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ДЛЯ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Самостоятельная работа студентов – вид учебной деятельности студентов в процессе освоения образовательных программ высшего образования, осуществляемой самостоятельно вне аудитории с использованием различных средств обучения и источников информации. В современной дидактике самостоятельная работа студентов рассматривается, с одной стороны, как вид учебного труда, осуществляемый без непосредственного вмешательства, но под руководством преподавателя, а с другой – как средство вовлечения студентов в самостоятельную познавательную деятельность, формирования у них методов организации такой деятельности. Следует различать самостоятельную работу, выполняемую учащимися в аудитории во время занятий, и работу, выполняемую во внеурочное время. Более трудная задача состоит в приобщении обучающихся к постоянной внеаудиторной работе при изучении иностранного языка, на которую отводится большее количество времени.

Постоянно развивающаяся сфера информационных технологий предполагает необходимость поиска новых способов и форм организации

самостоятельной работы студентов, так как многие традиционные формы становятся малопродуктивными. Как следствие, возникает необходимость в использовании современных форм организации самостоятельной работы студентов. На современном этапе благодаря активному развитию ИКТ продуктивность самостоятельной работы студентов можно повысить посредством применения облачных технологий. Суть этой технологии заключается в использовании средств обработки и хранения данных в удаленном режиме. С помощью облачных сервисов можно получить доступ к информационным ресурсам любого уровня и любой мощности, с разделением прав различных групп пользователей по отношению к ресурсам, используя только подключение к Интернету и веб-браузер.

В настоящее время наиболее распространенной системой сервисов на основе облачных технологий, имеющей широкие возможности для применения в учебном процессе, является Google Apps. Это веб-приложения, предоставляющие студентам и преподавателям инструменты, применение которых позволяет повысить эффективность самостоятельной работы. Преимущества использования этой платформы заключаются, прежде всего, в возможности общего доступа к документам и организации совместной работы над ними. Коллективный доступ к документам позволяет преподавателю в интерактивном режиме руководить процессом самостоятельной работы студентов, оставляя комментарии и обращая внимание студентов на достоинства и недостатки представленных ими работ. Такая совместная работа делает процесс обучения открытым и прозрачным. Разработанные каждым студентом материалы размещаются в Интернете на авторском сайте, специально созданном для этой цели. Также преподаватель и студенты могут оперативно обмениваться сохраненными на сервисе файлами в онлайн-режиме, нужно лишь переслать ссылки для их скачивания, например, на электронные почты студентов. Также можно быстро разослать файлы с учебными заданиями и потом проверить их. Работа с облачными сервисами очень удобна, так как сразу несколько пользователей одного хранилища могут одновременно работать с общими папками. Подготовленные учебные материалы и задания, выполненные обучающимися, находятся в одном месте, доступ к этой информации имеют и обучающиеся, и преподаватель. Наличие постоянного доступа ко всем заданиям, материалам, учебным пособиям, ссылкам способствует последовательности и непрерывности самостоятельной работы, учит студентов распределять время и рассчитывать усилия.

Помимо выполнения индивидуальных заданий самостоятельная работа может быть организована в виде коллективной работы над проектом, участие в котором, благодаря облачным технологиям, может проводиться удаленно без потери эффективности, т.к. виртуальная медиатека позволяет каждому участнику проекта в удобное время сделать свою часть задания, ознакомиться с результатами работы других участников, получить консультацию преподавателя и скорректировать свои действия, если это необходимо. Эта

работа может быть выстроена в соответствии с календарно-тематическим графиком прохождения дисциплин в виде папок с соответствующими документами. Например, такая папка может содержать теоретические материалы, видеолекции, глоссарии, аудио и видеофайлы, тексты (или ссылки на соответствующие материалы онлайн) по определенной теме. Отдельная папка может быть создана для загрузки заданий, выполненных студентами.

Современные реалии предъявляют требования к личностному и профессиональному росту преподавателя, к способности непрерывно пополнять и углублять свои знания. Практика использования возможностей облачных технологий для организации самостоятельной работы студентов формирует новый стиль поведения преподавателя и студентов в процессе обучения, предоставляет новые возможности для постановки и решения разнообразных учебных задач.

Н. А. Королёва

УЧЕТ КОГНИТИВНЫХ СТИЛЕЙ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ПО ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

В основу организации обучения иностранному языку на современном этапе положен личностно-ориентированный подход к обучению, предполагающий, что все методические решения преподавателя должны строиться, опираясь на потребности, мотивы, способности, активность, интеллект и другие индивидуально-психологические особенности студентов. В рамках данного подхода личность студента рассматривается как субъект педагогической деятельности, которая непосредственно и определяет характер этой деятельности и общения. Одной из главных образовательных задач современности является дифференциация и индивидуализация процесса обучения. Исследователи сходятся во мнении, что эффективное владение иностранным языком как средством общения предполагает, прежде всего, умение самостоятельно работать над изучением иностранного языка, пополнять свои знания, совершенствовать умения и навыки, развивать коммуникативную культуру. Следовательно, формирование внутренней потребности в самообразовании и саморазвитии становится главным условием реализации личностного потенциала. В свою очередь возрастающая роль самостоятельной работы над учебным материалом создает предпосылки для повышения эффективности непрерывного образования в будущем.

В связи с этим особую актуальность приобретает решение вопросов, связанных с учетом в образовательном процессе когнитивных стилей студентов.

В нашем понимании *когнитивными стилями* можно назвать способы или формы восприятия, мышления и действия субъекта, благодаря которым он определенным образом решает познавательные задачи в разных ситуациях. Когнитивные стили отличаются устойчивостью и отражают

свойственные человеку способы взаимодействия с информацией. В процессе мыслительной деятельности индивид может прибегать к нескольким способам интеллектуального поведения; когнитивный стиль – это предпочтение одного из таких способов другим. Иными словами, в распоряжении студента находится целый ряд способов переработки информации, но он произвольно или непроизвольно предпочитает какой-то конкретный, в наибольшей мере соответствующий его психологическим возможностям.

Исследованиями когнитивных стилей занимались многие известные ученые как отечественной, так и зарубежной психологической школы. Американские специалисты в своих исследованиях акцентировали внимание на операциональной природе. В середине XX века исследование когнитивных стилей было отражено в работах Адлера, Олпорта, Клейна, Гарднера, Уиткина. Ученые отечественной школы исследовали когнитивные стили с точки зрения их содержательного аспекта. В 70-х годах XX века подобные идеи можно найти в работах Асмолова, Аллахвердова, Шкуратовой, Либина, Холодной и других психологов. Целая группа ученых (Берулава, Палей, Мерлин, Колга, Уиткин) в своих исследованиях делает акцент на учете когнитивных стилей в процессе обучения. Они отмечают, что ни один из известных методов обучения не подойдет абсолютно всем участникам образовательного процесса, поэтому наиболее эффективным, хотя и не самым простым, будет учет когнитивных стилей каждого студента.

В современной зарубежной и отечественной литературе можно найти описание около двух десятков различных когнитивных стилей. Среди них можно выделить несколько, составляющих основу феноменологии стилевого подхода – полезависимость/полenezависимость, узкий/широкий диапазон эквивалентности, импульсивность/рефлексивность.

Полезависимость–полenezависимость. Данный стиль чаще всего ассоциируется с Генри Уиткином, который в середине XX века провел множество исследований и экспериментальным путем изучил и описал индивидуальные различия в пространственной ориентации и перцептивном восприятии. Уиткина интересовали такие эффекты, как «фигура-фон» и «часть-целое». В ходе своих опытов психолог установил, что одни испытуемые полагаются на внешнее видимое поле, с трудом преодолевают его влияние, им требуется много времени, чтобы «увидеть» нужную деталь в сложном изображении (это явление получило название полезависимости). Другие испытуемые, напротив, склонны контролировать влияние зрительных впечатлений за счет опоры на некоторые внутренние критерии (в частности, собственный опыт), легко преодолевают влияние видимого поля, быстро находят деталь в сложном изображении (это явление получило название полenezависимости). В понятии полезависимости–полenezависимости отражаются индивидуальные различия в когнитивной дифференциации, которая в сфере мышления проявляется как преобладание анализа или синтеза, а в сфере восприятия – как зависимость–независимость от перцептивного поля. Основные причины полезависимости – малый объем и темп одновременно перерабатываемой информации и инертность внимания.

Величина диапазона эквивалентности. Данный когнитивный стиль, выделенный Р. Гарднером, характеризует индивидуальные различия в особенностях ориентации на черты сходства или черты различия объектов. В результате своих экспериментов ученый выявил, что узким диапазоном эквивалентности владеют испытуемые, которые разделяют объекты на множество групп, имеющих малый объем. Другие же, напротив, владеют широким диапазоном эквивалентности, образуя мало групп, имеющих большой объем. Гарднер считал, что испытуемые, владеющие узким диапазоном эквивалентности, используют более точные стандарты в оценке различий объектов. Особенность этого когнитивного стиля в том, много или мало категорий представлено в индивидуальном понятийном опыте. Отечественные психологи склонны интерпретировать данный стиль как аналитический (когда испытуемые ориентируются на различия между объектами) либо синтетический (когда испытуемые ориентируются на сходства, выделяют мало групп и обладают широким диапазоном когнитивной эквивалентности).

Импульсивность–рефлексивность. Данный когнитивный стиль, в психологии впервые предложенный Дж. Каганом, отличает специфика решения задач в случае, когда в выборе присутствует альтернатива. Здесь мы имеем индивидуальные различия в склонности принимать решения быстро либо медленно. Испытуемые, отличающиеся большей импульсивностью, склонны быстро реагировать в ситуации множественного выбора, без детального анализа всех предлагаемых альтернатив. Рефлексивные испытуемые, напротив, показывают замедленный темп реагирования, тщательно проверяют все гипотезы и ищут единственно верное решение. Импульсивного человека можно определить по двум критериям: среднее время реакции и количество ошибок, допущенных при ответе. К недостаткам такого типа можно отнести неконтролируемость мотивационных состояний.

Таким образом, одной из ведущих задач педагогического процесса должно быть создание условий для развития и совершенствования студентами всей системы стилевых характеристик интеллектуального поведения, что непосредственным образом связано с эффективностью и результативностью учебной деятельности в процессе самостоятельной работы студентов. Кроме того, актуализация когнитивных стилей при выполнении самостоятельной работы способствует индивидуализации процесса обучения иностранным языкам, направленной на создание условий для максимального развития способностей, удовлетворения познавательных потребностей и личностных интересов каждого студента. Расширение репертуара познавательных стилей и создание условий для взаимодействия различных стилевых характеристик позволят студентам найти свои специфические, оптимальные способы решения практических и коммуникативных задач при изучении определенной учебной темы в рамках графика самостоятельной работы по изучению иностранного языка.

ПРИНЦИПЫ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА В ЭУМК ПО УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЕ «ЛИНГВОСТРАНОВЕДЕНИЕ»

Учебная дисциплина «Лингвострановедение» является неотъемлемой частью программы подготовки по второму иностранному языку педагогов по специальности «Современные иностранные языки». Изучение данной дисциплины предусмотрено во второй половине четвертого года обучения после завершения курса таких учебных дисциплин, как «Практическая фонетика» и «Практическая грамматика».

Учебная дисциплина «Лингвострановедение» в силу своего места в учебной программе характеризуется двунаправленностью целевой установки. С одной стороны, она призвана обеспечить усвоение студентами фактологической информации исторического, страноведческого и культурологического плана, с другой – имеет своей целью закрепление и поддержание в активном состоянии навыков практического использования языковых явлений в речи.

Принимая во внимание двунаправленность дисциплины, ЭУМК призван обеспечить единство содержательно-информационного и языкового компонентов.

Предусмотренное учебной программой количество учебных часов распределено между двумя основными содержательными компонентами: «лингвострановедение Великобритании» и «лингвострановедение США».

В рамках обоих компонентов сформулировано симметричное содержание всех разделов ЭУМК, каждый из которых содержит три составляющие: теоретическую часть (theoretical background), главу, описывающую языковые особенности (language peculiarities), и главу, посвященную особенностям использования языковых явлений в речи (speech practice).

Первая глава каждого раздела направлена на систематизацию фактологической информации в соответствии с содержанием учебной программы. Теоретическая часть предназначена для формирования общего представления о содержании изучаемого раздела, для ознакомления с тематикой учебных занятий, получения информации по формам самостоятельной работы и информации справочно-поискового характера, содержащей ссылки на дополнительные текстовые и электронные ресурсы.

Вторая глава каждого раздела содержит задания, направленные на систематизацию и закрепление знаний о языковых явлениях британского и американского вариантов английского языка. При этом отбор языкового материала в каждой главе осуществляется в соответствии со спецификой содержания конкретного раздела, например, в разделе, посвященном географическому положению Великобритании, одно из языковых заданий направлено на закрепление навыков употребления артиклей с географическими названиями, еще в одном задании делается акцент на фонетических отличиях некоторых диалектов британского варианта английского языка и так далее.

Заключительная глава каждого раздела имеет своей целью автоматизацию речевых устных и письменных навыков и содержит речевые задания, направленные на моделирование языковых ситуаций и составление монологов, диалогов и некоторых образцов письменной речи.

Таким образом, каждый раздел ЭУМК по учебной дисциплине «Лингвострановедение» представляет собой комплекс теоретических и практических заданий, направленных на усвоение определенного объема учебной информации и закрепление уже имеющихся языковых и речевых навыков.

И. А. Пашковская

СПОСОБЫ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЕКТНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ПО ВТОРОМУ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ (АНГЛИЙСКИЙ)

В наши дни самостоятельная работа студентов играет все большую роль в образовательном процессе. Она помогает учащемуся перейти от пассивного потребления знаний к их активному созданию, умению сформулировать проблему, проанализировать пути ее решения, выбрать оптимальный вариант и доказать его эффективность. Самостоятельная работа студентов рассматривается как вид деятельности, стимулирующий активность, самостоятельность, познавательный интерес, и является основой самообразования, толчком к дальнейшему повышению квалификации.

Одной из распространенных форм самостоятельной работы является проектная технология. Ее связывают с гуманистическим направлением философии, разработанным Дж. Дьюи, в основе которого лежит обучение самостоятельности, развитие заинтересованности и мотивации в получении новых знаний и приобретение исследовательских умений.

Проектная работа давно стала неотъемлемым элементом процесса обучения иностранному языку не только из-за усиления самостоятельности студентов, но и благодаря творческому аспекту, который помогает заинтересовать обучающихся исследуемой проблемой и повысить их внутреннюю мотивацию. При изучении некоторых дисциплин второго иностранного языка (английский) проектная работа является, помимо прочего, и формой контроля усвоения знаний. Таким образом, эффективная организация данной формы самостоятельной работы является крайне важным аспектом процесса обучения.

При использовании проектной технологии в процессе изучения иностранного языка и особенно во время ее применения как формы контроля преподаватели могут встречаться с некоторыми проблемами. Так, например, достаточно часто при подготовке и представлении проектной работы студенты ограничиваются лишь созданием презентации в Power Point с сопутствующей информацией, которую они рассказывают, а иногда и просто читают с листа. Таким образом, творческий аспект проекта сведен к минимуму и может быть представлен, в лучшем случае, талантливо созданным и

необычным визуальным сопровождением. Кроме того, несмотря на изобилие источников информации, которые предоставляет Всемирная паутина, студенты часто не стремятся исследовать все предложенные данные, а выбирают лишь первый попавшийся сайт, соответствующий теме проекта. Таким образом, исследовательский аспект также не реализуется в полной мере. Одной из причин подобного поведения студентов может являться именно тот факт, что проекты оцениваются и часто являются обязательной, официальной формой контроля, в результате студенты забывают о творческом аспекте. В сознании учащихся контроль знаний является чем-то максимально формальным и однозначным, как, скажем, лексический тест. У него есть четкие критерии оценки, и вариативность не всегда возможна. Поэтому и сами студенты подходят к подготовке проектов максимально формально, стараясь поставить исследовательскую, творческую по своей сути работу в строгие рамки, в то время как проекты позволяют оценить использование изученных знаний в иной ситуации, преобразование их в творческой форме. Отчасти подобная проблема может быть связана и с тем, что студенты не знают о том, в каких конкретно формах может быть представлен проект. Данная технология применяется еще со школьного периода, и кажется, что подразумеваемый под этим результат очевиден всем. Однако практика показывает, что студенты чаще всего понимают под проектом именно устное представление информации по теме, сопровождаемое презентацией в Power Point. Таким образом, становится понятно, что для совершенствования организации проектной работы студентов нужно повысить уровень их осведомленности о ее подготовке и представлении результатов.

Так, одним из важных аспектов является разъяснение всех особенностей и прелестей проекта. С одной стороны, того факта, что данная форма работы позволяет узнать и поделиться новой, по-настоящему интересной информацией по изучаемой теме, проявить свои креативные способности. А с другой стороны, того, что проект, являясь во многом творческой работой, оценивается значительно выше, и порой, если представленный результат, действительно очень креативный и яркий (как, например, написанная и исполненная песня), то преподаватель может закрыть глаза на некоторые огрехи, скажем, в произношении и используемой лексике, и отметка за работу будет высокой. Последний фактор крайне позитивно влияет на слабые группы и повышает их мотивацию к созданию ярких, неординарных проектов, а значит, и к работе с языком в целом.

В силу того, что не все студенты понимают, какой конкретно результат подразумевается под проектной работой, вне зависимости от курса стоит предоставлять учащимся четкий план подготовки проектов, в котором будут разъясняться критерии его оценки (устная речь, а не чтение с листа, произношение, использование активной лексики и т.д.). Также в данной памятке можно дать несколько полезных советов по организации и представлению проектов: посоветовать сервисы для поиска информации, попросить использовать понятную другим студентам лексику или, при

необходимости, подготовить списки незнакомых слов с их пояснением или переводом. Немаловажным аспектом является представление примеров того, в какой форме может быть продемонстрирован проект и как привлечь других студентов к активному участию в нем (например, подготовка или разыгрывание видео/радиоинтервью с экспертом по изучаемой теме, создание викторин с дополнительной информацией по теме для всей группы, озвучка уже существующих видео, написание песен, разработка собственных настольных игр, которые помогут раскрыть тему и получить новые знания, съемка собственных видео, проведение эксперимента (например, общение на иностранном языке с незнакомцами на улице), проведение своего рода семинаров, дающих советы по вопросам изучаемой темы, и т.д.)). Данные формы представления проектов являются необычными и творческими, это предполагает, что для их подготовки студентам необходимо изучить и обработать достаточно большой пласт информации по определенной теме. Таким образом, исследовательский аспект проектной работы усиливается. Как только студенты получают возможные примеры проекта, они начинают понимать возможности данной работы, используют то, что им предложено, либо же создают что-то свое, получив творческий заряд идей. В целом, возможные варианты для проекта можно обсуждать и в процессе изучения темы. Например, в конце пары преподаватель задает студентам вопрос о том, какой проект можно создать на основе материала, изученного на занятии. Сразу же после обсуждения темы у студентов может возникнуть гораздо больше интересных идей, чем накануне представления проектов, когда на них влияет ограничение во времени и предстоящая оценка работы.

Таким образом, в организации проектной работы обучающихся основными аспектами ее совершенствования являются информирование студентов о сути данной технологии, пошаговые инструкции, помогающие им в организации и подготовке данной работы (впоследствии от них можно отказаться, повысив тем самым самостоятельность обучающихся до нужного уровня), и обсуждение со студентами возможных форм представления результатов для стимулирования их собственной творческой активности.

Е. С. Саморядова

СИСТЕМЫ УПРАВЛЕНИЯ ОБУЧЕНИЕМ КАК ИНСТРУМЕНТ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ПО ВТОРОМУ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

В связи с появлением необходимости интегрирования инструментов дистанционного обучения в стационарное интенсифицируется процесс освоения преподавателями различных современных информационных технологий. На данный момент существует множество онлайн-систем управления обучением (*LMS – Learning Management Systems*): *Schoology, Edsby, Blackboard, Canvas, Moodle* и др., которые позволяют сделать администрирование учебных курсов простым и технологичным.

Одним из таких бесплатных веб-сервисов является *Google Classroom*, разработанный компанией *Google* для упрощения процессов создания, распространения и оценивания заданий безбумажным способом. Опыт использования *Google Classroom* показал, что внедрение подобной системы в образовательный процесс повышает структурированность обучения и его независимость от внешних факторов. Одним из наиболее важных преимуществ использования такого сервиса является развитие автономии студентов как способности принимать ответственность за собственное обучение на себя. Дедлайны к заданиям повышают степень самоорганизации студентов; выбор своего режима работы, времени и скорости позволяет почувствовать больше свободы во временном промежутке для выполнения задания, что положительно влияет на креативность студентов.

Google Classroom в процессе использования преподавателями и студентами становится для них единым агрегатором всех материалов курса, который позволяет вести полную историю проведенных занятий, домашних заданий, электронный журнал успеваемости и др. Кроме того, становится возможна публикация заданий различного формата с прикрепленными к ним фотографиями, документами, ссылками; обмен данными осуществляется с помощью интеграции с другими *Google*-сервисами, такими как *Google Drive*, *Google Calendar*, *Google Docs*, *Sheets*, *Slides* и др. Все участники курса автоматически получают уведомления о последних изменениях по электронной почте.

Преподаватели могут следить за успеваемостью каждого студента, а после оценки возвращать работу с комментариями, при этом облачное хранение оцениваемого задания максимально оптимизировано. Нет необходимости хранения файлов заданий на локальных компьютерах и вынужденного их скачивания для просмотра и редактирования. Кроме того, коммуникация между преподавателем и студентами становится эффективнее, т.к. есть возможность индивидуального обсуждения и проработки материала задания с каждым студентом в отдельности.

На основе вышесказанного можно сделать вывод о том, что преподавателям не стоит бояться использовать инструменты дистанционного обучения в стационарной форме, т.к. они делают ее более гибкой и подходящей под изменяющиеся условия современного мира.

Н. В. Сержанина

КОНТРОЛЬ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ

Эффективность самостоятельной работы определяется системой контрольных мероприятий, предусмотренных рабочей программой дисциплины.

Цель контроля – активизация самостоятельной работы, анализ результатов выполнения заданий, разработка методов повышения ее эффективности.

Для эффективности СРС необходимо выполнить ряд условий:

1. Правильное сочетание объемов аудиторной и самостоятельной работы.
2. Методически правильная организация работы студентов в аудитории и вне ее.
3. Обеспечение студентов необходимыми методическими материалами с целью превращения самостоятельной работы в творческий процесс.
4. Контроль за организацией и ходом самостоятельной работы и определение мер поощрения студентов за ее качественное выполнение.

Контроль за ходом и результатами самостоятельной работы осуществляется преподавателем систематически в процессе проведения аудиторных занятий. Результаты самостоятельной работы студентов оцениваются в ходе текущего контроля и учитываются в процессе промежуточной аттестации по изучаемой дисциплине.

Основные виды контроля самостоятельной работы студентов:

- *устный опрос*;
- *письменные работы*;
- *контроль* с помощью технических средств и информационных систем.

Устный опрос позволяет оценить знания и кругозор студента, умение логически построить ответ, владение монологической речью и иные коммуникативные навыки. Данный опрос обладает большими возможностями для воспитательного воздействия преподавателя, так как при непосредственном контакте создаются условия для неформального общения преподавателя со студентом.

Письменный опрос позволяет объективно оценить ответы студентов, сэкономить время преподавателя в процессе аудиторных занятий, сохранить объективный характер отметки, так как преподаватель не учитывает индивидуальные особенности студентов.

Контроль результатов образования с использованием информационных технологий и систем обеспечивает: быстрое и оперативное получение объективной информации о фактическом усвоении студентами контролируемого материала, в том числе непосредственно в процессе занятий; возможность детально представить эту информацию преподавателю для оценки учебных достижений и оперативной корректировки процесса обучения; накопление рейтинговых оценок студентов по всем дисциплинам; привитие практических умений и навыков работы с информационными ресурсами; возможность самоконтроля и мотивации студентов в процессе самостоятельной работы. В то же время контроль с применением технических средств уступает письменному и устному контролю в отслеживании индивидуальных способностей студента.

В настоящее время тестирование получает все большее распространение как форма контроля знаний студентов. Тесты являются одной из форм текущего и итогового контроля уровня знаний студентов по иностранному языку.

Тестирование помогает преподавателю выявить структуру знаний студентов и на этой основе переоценить методические подходы к обучению по дисциплине, индивидуализировать процесс обучения.

Кроме того в качестве контроля самостоятельной работы могут использоваться и другие формы:

- индивидуальные беседы и консультации с преподавателем;
- проверка рефератов и письменных докладов;
- проверка знаний на промежуточном этапе;
- проведение групповых письменных контрольных работ;
- выборочная проверка заданий.

Управление самостоятельной работой студентов осуществляется посредством *текущего, промежуточного и итогового* контроля.

Текущий контроль осуществляется в ходе проверки и анализа отдельных видов самостоятельных работ, выполненных студентами во внеаудиторное время. Содержание индивидуальных домашних заданий может быть включено в итоговый контроль, а оценки могут влиять на итоговую оценку (прежде всего если используется рейтинговый контроль).

Промежуточный контроль по дисциплине осуществляется при проведении контрольных работ, тестирования.

Итоговый контроль реализуется посредством различных форм. По каждой учебной дисциплине – зачет или экзамен.

Контроль самостоятельной работы студентов выполняет две функции: *корректировочную* и *стимулирующую*. *Корректировочная* функция заключается в исправлении ошибок выполняемой деятельности. *Стимулирующая* функция состоит в том, что ожидание контроля – это побуждение к деятельности.

Достаточно эффективным для самостоятельной работы является рефлексивный контроль, который осуществляется в форме обмена мнениями между студентом и преподавателем в равноправном диалоге. Студент рассказывает о путях поиска и решениях, а преподаватель имеет возможность скорректировать «движение» студента. Рефлексивный контроль совмещает контроль «по процессу» и контроль «по результату».

Однако высшим мерилom владения иностранным языком, залогом познавательной самостоятельности является *самоконтроль* – это способность студента по собственной инициативе критически оценивать свои действия. Механизм самоконтроля можно считать сформированным и оптимально функционирующим, если студент осуществляет учебные действия корректно и осознает это, либо он способен внести коррекцию в случае осознания ошибочности действия.

Понимание студентом сути реализуемой системы контроля самостоятельной работы на всем протяжении обучения в учреждении высшего образования дисциплинирует, предостерегает от бесцельной траты времени, вносит организованность и упорядоченность в учебную деятельность, подготовку к итоговому контролю.

ОСНОВНЫЕ ЗАДАЧИ И УСЛОВИЯ УСПЕШНОЙ РЕАЛИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ

Основной целью самостоятельной работы студентов является улучшение профессиональной подготовки специалистов высшей квалификации, направленное на формирование действенной системы фундаментальных и профессиональных знаний, умений и навыков, которые они могли бы свободно и самостоятельно применять в практической деятельности.

Таким образом, речь идет о подготовке будущих специалистов завтрашнего дня, конкурентоспособных в мировом масштабе, умеющих творчески, оперативно решать нестандартные производственные, научные, учебные задачи с максимально значимым эффектом, как для себя, так и в целом для общества.

В ходе организации самостоятельной работы студентов преподавателем решаются многие задачи:

- углублять и расширять их профессиональные знания;
- формировать у них интерес к учебно-познавательной деятельности, аналитической в том числе;
- научить студентов овладевать приемами процесса познания;
- развивать у них самостоятельность, активность, ответственность;
- развивать познавательные способности будущих специалистов.

В ходе постановки целей и задач необходимо учитывать, что их выполнение направлено не только на формирование общеучебных умений и навыков, но и определяется рамками данной предметной области.

На сегодняшний день выделяют два уровня самостоятельной работы: управляемая преподавателем самостоятельная работа студентов и собственно самостоятельная работа.

Считается, что именно первый уровень наиболее значим, т.к. он предполагает наличие специальных методических указаний преподавателя, следуя которым студент приобретает и совершенствует знания, умения и навыки, накапливает опыт практической деятельности.

Основная же задача организации СРС заключается в создании психолого-дидактических условий развития интеллектуальной инициативы и мышления на занятиях любой формы. Основным принципом организации СРС должен стать перевод всех студентов на индивидуальную работу с переходом от формального пассивного выполнения определенных заданий к познавательной активности с формированием собственного мнения при решении поставленных проблемных вопросов и задач. Таким образом, в результате самостоятельной работы студент должен научиться осмысленно и самостоятельно работать сначала с учебным материалом, затем с научной

информацией, использовать основы самоорганизации и самовоспитания, чтобы развивать в дальнейшем умение непрерывно повышать свою профессиональную квалификацию.

Основная и решающая роль в организации СРС принадлежит преподавателю, который должен работать не со студентом «вообще», а с конкретной личностью, с ее сильными и слабыми сторонами, индивидуальными способностями и наклонностями. Задача преподавателя – увидеть и развить лучшие качества студента как будущего специалиста высокой квалификации в избранной сфере и в целом.

Успешное ведение и завершение СРС зависит от следующих факторов:

1. Мотивированность учебного задания (для чего, чему способствует).
2. Постановка познавательных задач перед студентом.
3. Алгоритм выполнения работы, знание студентом способов ее выполнения.
4. Четкое определение преподавателем форм отчетности, объема работы, сроков ее представления.
5. Определение видов консультационной помощи (консультации установочные, тематические, проблемные).
6. Критерии оценки, отчетности и т.д.
7. Виды и формы контроля (практика, контрольные работы, тесты, семинары и др.).

Самостоятельная работа включает воспроизводящие творческие процессы в деятельности студента. В зависимости от этого различают три уровня СРС: репродуктивный (тренировочный); реконструктивный; творческий, поисковый.

Самостоятельные тренировочные работы могут выполняться по образцу: решение задач, заполнение таблиц, схем и т. д. Познавательная деятельность студента проявляется в узнавании, осмыслении, запоминании. Цель такого рода работ – закрепление знаний, формирование умений, навыков.

Нельзя не отметить самостоятельные реконструктивные работы. В ходе таких работ происходит перестройка решений, составление плана, тезисов, аннотирование. На этом уровне могут изучаться первоисточники, выполняться рефераты. Цель этого вида работ – научить студентов основам самостоятельного планирования и организации собственного учебного труда.

Самостоятельная творческая работа требует анализа проблемной ситуации, получения новой информации. Студент должен самостоятельно произвести выбор средств и методов решения (учебно-исследовательские задания, курсовые и дипломные работы). Цель данного вида работ – обучение основам творчества, перспективного планирования, в соответствии с логикой организации научного исследования. Делая выводы, СРС является неотъемлемой и важнейшей частью процесса обучения.

ВЛОГ КАК СИНТЕЗ ПРОЕКТНОЙ И ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННОЙ ТЕХНОЛОГИЙ

Социальные технологии широко используются при обучении иностранному языку, так как полностью соответствуют требованиям ведущих подходов к обучению иностранным языкам, а именно личностно-ориентированного и коммуникативного подходов. Существует множество социальных технологий, одной из которых является проектная технология.

В то же время информационно-коммуникационные технологии, которые также отвечают всем требованиям вышеупомянутых подходов, активно применяются в преподавании иностранных языков.

В современной методике влог может выступать как вид конечного продукта при проектной технологии, а также как и эффективное электронное средство обучения. Влог, или видеоблог, – разновидность блога, в котором передача информации происходит с помощью видео. Как и блоги, влоги можно разделить на влог преподавателя, влог учебной группы и влог учащегося. Влог преподавателя направлен на стимулирование самостоятельной деятельности студентов, а именно на овладение навыков аудирования, чтения (субтитры, чтение комментариев) и письма (написание комментария). Преподаватель может создать видео на различные темы, которые актуальны в тот или иной период обучения. Также существует множество других иноязычных влогеров (влогер – человек, который снимает влоги), которые являются носителями иностранного языка. Некоторые из них делают свой контент на лингвистические и страноведческие темы, но большинство влогеров в своих видео затрагивают различные неязыковые вопросы. Однако у студентов все равно есть возможность, например, познакомиться с *everyday English*, включающий в себя новые слова, фразы, грамматические конструкции, которые становятся более употребительными с каждым днем в англоговорящем обществе; научиться распознавать и имитировать интонационные модели и т.д. Один из самых популярных видеохостингов, который используется для создания собственного влога, – *YouTube*. Именно этот ресурс имеет самую обширную аудиторию и простой функционал. Кроме того, на этом ресурсе можно открыть канал совершенно бесплатно. Примеры youtube-каналов, которые можно использовать при изучении английского языка:

1. *BBC Learning English*;
2. *Learn English With TV Series*;
3. *Learn English with Let's talk*;
4. *Learn English with EnglishClass101.com*;
5. *Ted* и т.д.

Используя влоги учебной группы, преподаватель может организовать групповое взаимодействие во время выполнения коллективного творческого задания в рамках проектной технологии.

По определению И. А. Зимней, проект представляет собой самостоятельно планируемую и реализуемую учащимися работу, в которой речевое общение вплетено в эмоционально-интеллектуальный контекст какой-то другой деятельности. Любой проект включает следующий алгоритм действий: 1) постановка проблемы (преподавателем либо студентами); 2) планирование путей и способов ее решения; 3) поиск информации на тему-проблему; 4) создание продукта; 5) презентация продукта и подведение итогов. Студенты самостоятельно выполняют каждый этап работы с проектом, роль преподавателя заключается лишь в консультативной помощи, поддержании мотивации и осуществлении промежуточного контроля. После презентации проекта необходимо обсудить конечный продукт, т.е. влог, способы достижения поставленных целей, использованные языковые и речевые средства, работу студентов в целом.

О. В. Холод

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНОЙ ПЛАТФОРМЫ МИРО ДЛЯ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ КАК ЭЛЕМЕНТА ИКТ

Технологии преподавания иностранного языка находятся в постоянном развитии. Информационная цивилизация диктует новые стандарты. Современный этап развития общества ставит перед системой образования ряд принципиально новых проблем, среди которых следует выделить необходимость повышения качества образования и его доступности, создание оптимальных образовательных систем. Одним из результативных способов решения этих проблем является применение компьютерных технологий, которые способствуют развитию и модернизации системы образования.

Использование компьютерных технологий при организации учебного процесса способствует вовлечению в процесс активного обучения категории обучающихся, которые отличаются способностями и стилем обучения; делает образовательный процесс более эффективным, вовлекая все виды чувственного восприятия обучающихся; повышает уровень самообразования и мотивации учебной деятельности.

Представляется возможным использование интерактивной платформы Миров при организации самостоятельной работы студентов как элемента интерактивных компьютерных технологий.

Мир – это бесконечная онлайн-доска, на которую можно размещать картинки, документы, делать заметки – рисовать, писать, клеить стикеры – сохраняя результаты в реальном времени.

Онлайн-платформа состоит из бордов. Преподаватель разрабатывает свои борды, куда он может загружать задания, приветственные видео, видеоразборы, ссылки на полезные материалы и т.д. Студенты создают собственные борды, где они представляются и куда выкладывают свои выполненные задания.

Каждый преподаватель сам выбирает оптимальный формат для своего курса: это может быть ссылка на страницу с текстом, текст прямо на доске, прикрепленный pdf или word документ, ссылка на видеоурок в YouTube и т.д.

Данный сервис имеет ряд преимуществ, таких как возможность обсуждения и совместного редактирования досок в режиме реального времени, возможность использования текстового, голосового или видеочата, функция демонстрации экрана.

Также данная платформа позволяет создавать доски с системой «Канбан», которые незаменимы при выполнении проектных работ со студентами. Такие доски позволяют отслеживать объем работы, выполненной каждым студентом, а также этап выполнения проекта, на котором находятся учащиеся. Эта доска позволяет создавать задания в виде списка дел с необходимыми ссылками, назначать ответственного участника, который должен выполнить это задание, а также устанавливать срок выполнения задания. Студенты могут самостоятельно добавить исполнителей и / или промежуточные этапы работы.

Преимущество Миро заключается в визуальном представлении материала, возможности выделять цветом главную информацию, оставлять комментарии и легкости навигации по доске.

Данная интерактивная платформа учит студентов работать с различными источниками информации, развивает их интеллектуальные и творческие способности, а также позволяет реализовать мировые тенденции в образовании.

Т. В. Цепя

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСОВ ДЛЯ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Существует множество трактовок понятия *самостоятельная работа*, и все они зависят от того, какое содержание вкладывается в слово *самостоятельный*. Одними из них являются следующие:

- выполнение работы самим обучающимся без какого-либо участия обучающего;
- обучающийся выполняет лишь самостоятельные мыслительные операции и ориентирование в учебном материале;
- полная свобода: обучающийся сам выбирает содержание и способ выполнения задания.

Самостоятельная работа является важным этапом, так как она завершает задачи всех видов учебной работы. Эффект от нее можно получить лишь тогда, когда она организуется и реализуется в учебно-воспитательном процессе в качестве целостной системы, пронизывающей все этапы обучения в учреждении высшего образования.

Для повышения эффективности самостоятельной работы все чаще используются интернет-ресурсы. Современный мир невозможно представить без Интернета. Он внедрился практически во все сферы нашей жизни, в том числе и в образовательный процесс. В этом есть свои преимущества. Благодаря Интернету можно быстро получить различного рода информацию, а также передавать и хранить ее. Интернет-ресурсы можно использовать на всех этапах обучения иностранному языку, так как Интернет может служить: источником информации; прикладным инструментом (для обработки и подготовки информации); объектом обучения. Более того, привлечение к процессу обучения информационных технологий способствует повышению мотивации у студентов, их интерес к предмету заметно возрастает.

Интернет-ресурсы теперь выступают в качестве палочки-выручалочки для преподавателей. Ведь с их помощью представляется возможным реализовать личностно-ориентированный подход в обучении, так как Интернет способен обеспечить индивидуализацию и дифференциацию учащихся, учитывать их знания, способности, а порой и восполнить дефицит недополученных знаний на самом занятии.

В настоящее время в Интернете существует множество программ, заданий, игр, тестов, тренажеров, онлайн-платформ и т.д., которые различаются по уровню сложности, формату, конечной цели обучения. Но мы предлагаем более подробно рассмотреть такую онлайн-платформу, как Edmodo.

Онлайн-платформа Edmodo – это своеобразная социальная сеть для преподавателей и их студентов, позволяющая держать контакт за пределами аудитории и следить за самостоятельной работой обучающихся. В основном она предназначена для обучения английскому языку, так как весь интерфейс переведен на английский. Основной ее функцией является обеспечение обучения за пределами класса, автоматизация рабочего места преподавателя и студентов для объединения и совместной работы. Данная платформа способна организовать общение разного формата: преподаватель – студент, преподаватель – преподаватель, студент – студент, для обмена контентом, распределения заданий, оценивания этих заданий, управления общением.

Поговорим о том, как пользоваться данной платформой.

Использовать эту «социальную сеть» совсем не сложно. Для этого достаточно стандартной регистрации. Далее необходимо создать свой класс, то есть группу. Затем сообщить учащимся код данного класса и приступить к освоению преимуществ Edmodo. Среди них можно выделить следующие:

1. Удаленные задания для учащихся. То есть преподаватель может прикреплять файлы (изображения, видео, ссылки, архивы) к объявленным заданиям и устанавливать срок выполнения каждого задания.

2. Создание цифровой библиотеки. Учащиеся и преподаватели могут создавать цифровые библиотеки с помощью гиперссылок. Это является большим преимуществом, так как теперь доступ к файлам можно получить с любого устройства, подключенного к Интернету.

3. Публикация сообщений на «доске объявлений». Студенты могут задавать вопросы друг другу и преподавателю. Обучающие также могут отправлять сообщения учащимся с личными заданиями, комментариями.

4. Создание учебных групп. Этот момент уже упоминался ранее. Преподаватели могут создавать группы своих студентов в соответствии с курсами, которые преподают. Более того, они могут создавать временные группы учащихся, работающих над одним коллективным заданием или проектом.

5. Организация опросов студентов. Это не является проверкой знаний, но зато обеспечивает возможность получить обратную связь с ними; способствует повышению интереса студентов к процессу обучения, узнаванию их склонностей, предпочтений. Затем полученную информацию можно использовать для улучшения работы на занятии. К примеру, можно устроить опрос о том, понравилась ли им пройденная тема; какие темы проектов, викторин, творческих заданий их интересуют.

6. Создание и проведение онлайн тестов, викторин. Набор тестов включает в себя следующие опции: yes-no questions; multiple choice; filling the gaps; matching. Преподаватель может комментировать ответы учащихся, ставить им баллы за пройденный вопрос.

7. Общение с другими преподавателями. Есть возможность присоединиться к профессиональным группам для обмена идеями, стратегиями и разработками; обсуждения содержания курса. По хэштегу #englishlanguagearts можно найти уже готовые задания и давать их в качестве материала для самостоятельной работы студентов.

8. Создание календаря событий и заданий, который будет напоминать учащимся о невыполненных заданиях.

9. Возможность создания печатных документов.

10. Использование интерактивной доски, которую можно использовать как на самом занятии, так и для организации самостоятельной работы. К примеру, обучающий может провести сеанс мозгового штурма, онлайн-общения по какой-либо теме курса.

11. Использование платформы в качестве интерактивного рабочего листа. Это осуществляется при помощи набора инструментов сервиса, позволяющих преподавателю создать различного рода задания.

Таким образом, считаем, что использование интернет-платформ, в частности Edmodo, может быть оправдано. Они делают возможным выведение процесса обучения иностранному языку на новый уровень. Использование интернет ресурсов повышает интерес учащихся не только к предмету, но и к самому преподавателю. Более того, они упрощают некоторые задачи обучающего. При их помощи обеспечивается применение личностно-ориентированного и коммуникативного подхода.

Безусловно, Интернет не является решением всех проблем, но, если использовать его возможности эффективно в соответствии с целями и задачами обучения, то при минимальных затратах можно получить быстрый практический результат.

ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СОВРЕМЕННЫХ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА БАЗЕ ПОРТАЛА KAHOOOT.COM

Современное образование, строящееся на компьютерных средствах обучения, берет за основу не передачу готовых умений и навыков, а привитие обучаемому умений самому добывать необходимые знания. При этом активно используется самостоятельная работа обучаемого. Но требования, предъявляемые к системе образования и к обучающемуся, изменились. Такие компетенции, как умение презентовать и подавать себя, умение применить знания в реальных условиях, высокий профессионализм в определенной области, вырабатываются через использование инновационных педагогических технологий, среди которых, безусловно, необходимо выделить информационно-коммуникационные технологии. Считается, что использование ИКТ в образовательной деятельности способствует достижению метапредметных результатов образования. ИКТ приобретают большое значение, а именно: развивают мотивацию студента, обеспечивают гибкость управления самостоятельного обучения, помогают в осуществлении выбора наилучшего варианта обучения, участвуют в реализации контроля за деятельностью студента.

Сервис Kahoot представляет собой игровую обучающую платформу, используемую в качестве образовательной технологии в школах, университетах и других учебных заведениях. Обучающие игры «Kahoots» являются викториной со множеством выборов, которые позволяют генерировать пользователей и доступны через веб-браузер.

Kahoot может использоваться для проверки знаний учащихся, формативного оценивания, а также для самостоятельной работы студентов.

Этот сервис был разработан для социального обучения, где учащиеся собираются вокруг общего экрана, например, интерактивной доски, проектора или монитора. Сайт также можно использовать с помощью инструментов совместного использования экрана, таких как Skype или Google Hangouts. Игровой процесс простой: все игроки используют устройство для ответа на вопросы, созданные учителем, бизнес-лидером или другим человеком, преподавателем. Правильные ответы на вопросы переводятся в бонусные баллы. Затем набранные баллы определяют лидеров после каждого вопроса. Kahoot можно воспроизводить через различные веб-браузеры и мобильные устройства посредством веб-интерфейса.

Портал Kahoot.com сделал новую функцию в 2016 году, под названием Jumble. Пользователи создают викторины с четырьмя вариантами (их всегда ровно четыре) в правильном порядке. Kahoot автоматически рандомизирует ответы во время игры. Пользователи должны переместить треугольник, ромб,

круг и квадрат вверх и в правильном порядке. Затем пользователи должны нажать синюю круглую кнопку с текстом «К!» под прямоугольниками. Если пользователь подозревает, что ответы расположены в неправильном порядке, то прямоугольники должны быть перемещены вниз в исходное положение, прежде чем они переместятся обратно в правильное положение.

Можно играть разными способами:

1) каждый студент играет за себя (в этом случае все имена студентов выводятся на экран);

2) обучающиеся делятся на команды (студентам приходится обсуждать или дискутировать на тему того, какой ответ они дадут от своей команды – это отличные задания для языковых занятий);

3) можно давать кахут (пин-код от кахута) в качестве домашнего задания.

Преподаватель создает вопросы, а учащиеся отвечают, используя свои мобильные устройства. Но у Kahoot есть ряд интересных возможностей, которые помогают мотивировать и увлекать студентов. Во-первых, музыка. Когда вопрос появляется на экране, начинает играть музыка, для каждого вопроса она разная, также слышен тикающий звук, напоминающий о том, что время для ответа ограничено. Чем быстрее учащиеся отвечают на вопросы, тем больше баллов получают. Есть таблица лидеров, показывающая, кто набрал наибольшее количество баллов.

Учитель получает весь архив проведенных викторин с многостраничными данными в Excel. В итоге он может отследить результативность работы каждого ученика.

Информационно-коммуникационные технологии уместно применять при изучении всех тем и разделов. Совершенно очевидно, что в условиях информационного общества необходимо не столько передавать учащимся готовые знания, сколько научить их приобретать эти знания самостоятельно и пользоваться приобретенными знаниями для решения новых познавательных и практических задач. Овладение учащимся определенным набором способов деятельности лежит в основе формирования универсальных учебных действий.

Таким образом, использование современных информационно-коммуникационных технологий дает преподавателю широкие возможности разнообразной подачи материала для самостоятельной работы студентов, способствует развитию интереса учащихся к изучаемому языку, повышению самостоятельности учеников при работе с сервисом, позволяет разнообразить формы контроля преподавателем степени усвоения знаний и самоконтроля учащихся при индивидуальной работе на компьютере.

ЛИНГВОСТРАНОВЕДЕНИЕ В АУДИТОРНОЙ И ВНЕАУДИТОРНОЙ РАБОТЕ

Как известно, лингвострановедение рассматривает вопросы, связанные с речевым и неречевым поведением носителей языка в определенных ситуациях общения.

Адекватная коммуникация, под которой подразумевается обычный обмен устной и письменной информацией, впечатлениями, мнениями и т.д., немыслима без лингвострановедческих знаний и умений. Основоположники лингвострановедения Е. М. Верещагин и В. Г. Костомаров определили его как «аспект методики» и как «метод обучения». Цель лингвострановедения – снабдить человека, изучающего иностранный язык, фоновыми знаниями, которые по своему объему, форме и содержанию максимально приближаются к знаниям носителя целевого языка и культуры.

В настоящее время лингвострановедение рассматривается как методический принцип преподавания любого иностранного языка. Особую роль здесь играет лингвострановедческая компетенция, которая является базой, обеспечивающей готовность личности к адаптации в иноязычной культуре. Очень важен отбор не только и не столько страноведческого (он достаточно традиционен), но и языкового материала. Студенты должны иметь возможность ознакомиться с разными стилями речи: разговорным, официальным, нейтральным. Кроме того, если мы говорим об англоязычных странах, обучающимся следует иметь представление о различных вариантах английского языка, его территориальных и социальных диалектах. К слову сказать, такой материал, в частности «British English vs. American English», имеется в нашей медиатеке как в аудио-, так и в видеоформате. Очень полезно (мы это делаем в тестовых заданиях, которые можно выполнять и самостоятельно) включать разнообразный лингвострановедческий материал, содержащийся в самом языке, – пословицы, поговорки, фразеологизмы, устойчивые словосочетания. Эта информация, кроме всего прочего, формирует систему мировоззренческих взглядов, основанную на симпатии к странам изучаемого языка.

На занятии должен неизменно присутствовать лингвокультурный компонент, который помогает студентам не только лучше понимать иностранный язык, но и ориентироваться в жизни страны/стран изучаемого языка, формируя у них не только языковую, но и лингвострановедческую компетенцию, что особенно важно для будущих преподавателей.

Внеаудиторная работа по лингвострановедению призвана совершенствовать умения и навыки, сформированные во время аудиторных занятий. Ее должны отличать практическая направленность, информативность, проблемность, перспективность.

При условии лингвострановедческого подхода к обучению аудиторные и внеаудиторные формы работы органически переплетаются. Языковая часть может включать в себя аудиторную работу, к примеру, над лексическим материалом по теме «Spoken English on Special Occasions. Congratulations and Wishes». Такой материал имеется в недавно опубликованном кафедральном учебно-методическом пособии «English: Across Countries and Cultures» (авт. П. А. Эльман, И. А. Жукова, Н. О. Курипка). Чтобы материал запомнился, преподаватель сам должен проявить творческую активность. Например, обсудить со студентами, как празднуется Новый год, что люди желают друг другу, подают на стол. К следующему занятию студенты по аналогии готовят презентации о празднике Hogmanay в Шотландии и Thanksgiving Day в США.

В сфере лингвострановедения много форм и видов работы, здесь большую роль играет преподаватель, который должен в полной мере владеть совокупностью страноведческих сведений и лингвострановедческой методикой ее презентации.

СОДЕРЖАНИЕ

ПРОБЛЕМЫ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

<i>Алешкевич Н. Н.</i> Особенности коммуникации в формате удаленной работы	3
<i>Биюмена А. А.</i> «Негативная» солидарность в медиадискурсе	5
<i>Витченко Л. В.</i> Специфика речевых актов, характеризующих воздействие на эмоциональную сферу коммуниканта (на материале итальянского языка)	8
<i>Гладко М. А.</i> Жанрово-тематическая организация медиапространства XXI века....	10
<i>Еромейчик Т. В.</i> О критериях успешной бренд-номинации.....	12
<i>Завадская Е. А.</i> Форсайт профессионального имиджа личности на современном этапе	15
<i>Каминская К. Н.</i> Актуальные аспекты изучения категории вежливости в английской лингвокультуре	16
<i>Коваленя А. В.</i> Риторические способы выражения степени качества.....	18
<i>Красник А. В.</i> Функционирование психолингвистической модели значения погодной лексики в тексте	20
<i>Лисова А. Б.</i> Интенсификация в кооперативном коммуникативном поведении (на материале испаноязычной научной дискуссии)	23
<i>Листратова О. К.</i> Семантическое представление как продукт когнитивной деятельности говорящего в акте коммуникации	25
<i>Максименя Н. Н.</i> Профессия PR-специалиста: вызовы современности	28
<i>Маяк Е. П.</i> Языковая реализация хэштегов в социальной сети Инстаграм	31
<i>Мисюро А. Я.</i> Техники самопрезентации в русскоязычных объявлениях о знакомстве	34
<i>Новиков В. В.</i> Средства выражения постпозитивного согласия в ток-шоу Германии	38
<i>Поклад В. Н.</i> Принципы исследования юмористического дискурса	39
<i>Пушкина О. А.</i> Этическая оценка лиц женского пола (на материале испанского языка).....	42
<i>Руденя Г. Л., Анисковец Д. В.</i> Языковые средства выражения убедительности в новостном дискурсе	44
(на примере французских средств массовой информации)	44
<i>Руденя Г. Л.</i> Реализация речевой стратегии объяснения в новостном дискурсе (на материале французских средств массовой информации)	47
<i>Свистун Т. И.</i> Этническая идентичность: основные компоненты	50
<i>Синяк В. Д.</i> Годовой отчет как инструмент эффективной коммуникации	52
<i>Чиркун А. Б.</i> Метакоммуникативная организация межличностного взаимодействия (на материале испанского языка).....	54
<i>Шарейко А. А.</i> Особенности использования славянского фитоморфного кода по итогам психолингвистического эксперимента.....	56

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ВОСТОКОВЕДЕНИЯ

<i>Абдаль-Маджид А. К.</i> Роль информационных технологий в преподавании арабского языка	59
<i>Абдулхамид О. М.</i> Синонимические ряды как способ выражения этической оценки в арабском языке	60
<i>Дардыкова Н. В.</i> Приемы манипулирования информацией на примере турецкого сериала «Чукур»	63
<i>Евменова Д. А.</i> К вопросу об особенностях значений цветоименований в прозе Цань Сюэ (на примере рассказа «Буйвол»)	65
<i>Ефремова Л. С.</i> Китайские иероглифы в корейском языке	66
<i>Лашукевич С. А.</i> Организация самостоятельной работы студентов по письменному переводу	68
<i>Михалькова Н. В.</i> Вариативность компонентов иероглифических знаков китайского языка	71
<i>Москалёва А. Ю.</i> К вопросу о членах предложения в китайском языке	74
<i>Святощик М. И.</i> Перевод многообъектной семантики в однообъектную как способ минимизации семантических вычислений	75
<i>Филимонова М. С.</i> Метафорическое значение сложных дополнений направления ‘过 来’ и ‘过去’	79
<i>Храмцова А. И.</i> Длительный вид и способы его выражения в корейском языке	83

Круглый стол «ЛЕКСИЧЕСКИЕ ЕДИНИЦЫ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА В ДИСКУРСИВНОМ ПРОСТРАНСТВЕ»

<i>Бондарчук Л. Г., Лапука А. О.</i> Эффективный медиаимидж учреждения высшего образования	86
<i>Гаврилович А. А.</i> Дескриптивный текст как разновидность туристической рекламы	89
<i>Гапанович Е. А.</i> Этноцентричность французских лексических единиц в текстах массовой коммуникации	92
<i>Грачева Л. А.</i> Фразеологические единицы с компонентом-числительным <i>quatre/four</i> : сопоставительный аспект	95
<i>Дудина А. М., Лихачева А. А.</i> Семантика и прагматика фразеологизмов с компонентом-флоронимом (на материале французского и белорусского языков)	96
<i>Матюшевская И. В.</i> Семантические особенности канадского варианта французского языка	99
<i>Романкевич М. Н.</i> Зоонимические единицы и их полифункциональность	102
<i>Токаревич Н. М.</i> Современное французское просторечие	104
<i>Чельцова Т. Н.</i> От существительного к прилагательному	106

Круглый стол
«РУССКИЙ ЯЗЫК: ТЕОРИЯ, ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ,
ПРАКТИКА ПРЕПОДАВАНИЯ»

<i>Айдын М. Е., Лодята Е. С.</i> Обучение русской коммуникативной культуре иностранных студентов на уровне А1/А2.....	109
<i>Армоник Л. Б.</i> Аспектное и комплексное обучение РКИ (уровень коммуникативной насыщенности)	111
<i>Армоник Л. Б., Юй Цунцзэ.</i> Диминутивы в романе Ф. М. Достоевского «Бедные люди» и особенности их перевода на английский язык.....	114
<i>Верниковская А. В., Велдурдыев С.</i> Анималистический код в поэзии С. Есенина....	117
<i>Гвоздович Г. А., Бердиев К.</i> К вопросу о грамматической категории рода имен существительных	120
<i>Гвоздович Г. А., Худайназарова А.</i> Особенности родительного падежа имен существительных	123
<i>Голуб Е. З.</i> Глаголы движения на начальном этапе обучения РКИ	125
<i>Захарова А. А.</i> Формирование социокультурной компетенции у студентов-инофонов посредством изучения феноменов прецедентности в печатных средствах массовой информации	128
<i>Карпушина А. Л.</i> Специфика работы с текстом по программе РКИ на подготовительном курсе	130
<i>Копач О. И.</i> Имя собственное в учебном тексте: проблемы семантизации и употребления на начальном этапе обучения РКИ	131
<i>Крапивная С. А., Козловская Л. А.</i> Интернет-тексты в обучении иностранным языкам в учреждении высшего образования.....	134
<i>Надумович Л. М.</i> Обучение реферированию на материале текстов научного стиля.....	137
<i>Новикова А. И.</i> Трудности восприятия обучающего аудиотекста и пути их преодоления на подготовительном курсе.....	139
<i>Подберезская Ю. А.</i> Система заданий для самостоятельной работы студентов-иностранцев при изучении дисциплины «Стратегии коммуникативного поведения»	142
<i>Полетаева О. А., Кременевская В.</i> Пути достижения эквивалентности при передаче значения движения и перемещения в пространстве (на материале китайского художественного текста и его перевода на русский язык).....	145
<i>Полетаева О. А.</i> Дидактический потенциал дисциплины «Аналитическое чтение» в развитии языковых, коммуникативных и лингвокультурологических компетенций студента-иностранца	148
<i>Пятигор Н. Г.</i> Текст как основа обучения различным аспектам русской языковой системы в китайской аудитории	151
<i>Рачковская А. В.</i> Художественные тексты для детей в пособиях по РКИ	153
<i>Сикорская Т. А.</i> Использование клоуз-теста при организации работы на уроках РКИ.....	156

<i>Сокольник О. Г.</i> Роль текста в формировании грамматических навыков (базовый уровень)	159
<i>Супрунчук Н. В., Богач Алтунташ.</i> Частичные позитивные русско-турецкие лексические параллели	161
<i>Тригук М. О.</i> Метод дискуссии в обучении РКИ на уровне В1	164
<i>Урбанович И. Г., Акбулут Мустафа.</i> Приемы перевода турецких фразеологических единиц на русский язык (на материале турецкого и русского текстов романа Орхана Памука «Музей невинности»)	167
<i>Урбанович И. Г., Байрамова Гулнар.</i> Семантическая специфика сравнений в поэтике А. Ахматовой	170
<i>Урбанович И. Г., Ужигэна.</i> Фразеологизмы в произведении И. С. Тургенева «Отцы и дети» и способы их перевода на китайский язык	172
<i>Чернова В. И.</i> Обучение падежной системе русского языка иностранных слушателей	176

Круглый стол «ТЕХНОЛОГИИ ОБЩЕНИЯ В PR-ДЕЯТЕЛЬНОСТИ»

<i>Макейчик Ю. Н.</i> Особенности коммуникации с клиентами в эпидемиологический период	178
<i>Шилей Е. В.</i> Актуальные направления развития PR	180

Круглый стол «МОДЕЛИРОВАНИЕ СИТУАЦИЙ УСТНОГО РЕЧЕВОГО ОБЩЕНИЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ: ПРОБЛЕМЫ И ПУТИ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ»

<i>Гедройц А. В.</i> Коммуникативный подход в обучении грамматике немецкого языка	182
<i>Каравай Л. Ф.</i> Магия коммуникации на немецком языке как втором иностранном	184
<i>Кохановская А. Л.</i> Иноязычное общение как методическая категория в образовании	187
<i>Курьян В. В., Темник Е. А.</i> Основные положения и пути реализации системно-деятельностного подхода в обучении иностранным языкам	189
<i>Куценко Н. В.</i> Особенности интерпретации косвенных требований носителями немецкого языка	192
<i>Марголин И. Г.</i> Практическая грамматика и речевая коммуникация	195
<i>Солонович Л. В.</i> Упражнения для организации речевого общения (на примере учебно-методического комплекса “Menschen”)	197
<i>Ходасевич И. А.</i> Из опыта моделирования ситуаций устного речевого общения с использованием веб-сервиса Padlet.com на начальном этапе обучения немецкому языку как второму иностранному	199

<i>Шинкаренко Д. А.</i> Подходы к проектированию модульной технологии для обучения студентов-лингвистов устному иноязычному речевому общению	201
<i>Шкляр Ю. Л.</i> Особенности речи детей-билингвов в ситуации русско-немецкого двуязычия	204

Круглый стол «САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА ПО ВТОРОМУ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ»

<i>Барановская, Т. Н. Смоглей И. Н.</i> Об организации самостоятельной работы студентов в виртуальной образовательной среде	207
<i>Боброва А. В.</i> Возможности использования подкаста «Språkresan» («Языковое путешествие») для внеаудиторной работы студентов.....	209
<i>Будникова Е. И.</i> Типы языковых и речевых ошибок у студентов продвинутого уровня владения английским языком и методы их коррекции	211
<i>Воропай Д. С., Гурская А. О.</i> Лингвистический онлайн-клуб как способ организации внеаудиторной деятельности студентов	213
<i>Голубович Д. А.</i> Учебная деятельность в условиях конфликта цифрового и доцифрового поколений.....	215
<i>Гриц С. Л.</i> Самостоятельная работа как способ обеспечения познавательной и творческой активности студентов	217
<i>Гутник Т. М.</i> Использование онлайн-платформы Nearpod как один из способов организации самостоятельной работы студентов по второму иностранному языку (английский).....	219
<i>Жарикова И. Н.</i> Организация дистанционного обучения с помощью интернет-платформ	222
<i>Жукова И. А.</i> К вопросу о роли Soft- и Future-Skills во внеаудиторной работе студентов	224
<i>Капская Е. Н.</i> Использование ресурсов Интернета для организации внеаудиторной учебной работы студентов по второму иностранному языку	227
<i>Карпович Д. Д.</i> Технология M-Learning для организации самостоятельной работы в процессе изучения иностранного языка	229
<i>Коленда Е. В.</i> Применение облачных технологий для организации самостоятельной работы студентов по иностранному языку	231
<i>Королёва Н. А.</i> Учет когнитивных стилей студентов в процессе организации самостоятельной работы по изучению иностранных языков	233
<i>Олейник М. И.</i> Принципы организации учебного материала в ЭУМК по учебной дисциплине «Лингвострановедение»	236
<i>Пашковская И. А.</i> Способы организации проектной работы студентов по второму иностранному языку (английский).....	237

<i>Саморядова Е. С.</i> Системы управления обучением как инструмент организации самостоятельной работы студентов по второму иностранному языку	239
<i>Сержанина Н. В.</i> Контроль самостоятельной работы студентов	240
<i>Соколовская И. Н.</i> Основные задачи и условия успешной реализации самостоятельной работы студентов	243
<i>Филимонцева Д. А.</i> Влог как синтез проектной и информационно-коммуникационной технологий	245
<i>Холод О. В.</i> Использование интерактивной платформы Муро для организации самостоятельной работы студентов как элемента ИКТ	246
<i>Цена Т. В.</i> Использование интернет-ресурсов для организации самостоятельной работы студентов при обучении иностранному языку	247
<i>Шкапец Е. А.</i> Возможности использования современных информационных технологий на базе портала Kahoot.com	250
<i>Эльман П. А.</i> Лингвострановедение в аудиторной и внеаудиторной работе	252

Научное издание

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

17–27 апреля 2020 года

В пяти частях

Часть вторая

Ответственный за выпуск *Л. А. Тарасевич*

Редактор *Е. И. Ковалёва*

Подписано в печать 27.11.2020. Формат 60×84 ¹/₈. Бумага офсетная. Гарнитура Таймс. Ризография, цифровая печать. Усл. печ. л. 15,11. Уч.-изд. л. 16,50. Тираж 100 экз. Заказ 45.

Издатель и полиграфическое исполнение: учреждение образования «Минский государственный лингвистический университет». Свидетельство о государственной регистрации издателя, изготовителя, распространителя печатных изданий от 02.06.2017 г. № 3/1499. ЛП № 02330/458 от 23.01.2014 г. Адрес: ул. Захарова, 21, 220034, г. Минск.