

ПРЕДИСЛОВИЕ

Проведение научных мероприятий на факультете славянских и германских языков учреждения образования «Барановичский государственный университет» способствует повышению качества подготовки будущих специалистов посредством развития исследовательских умений, создания условий для реализации творческих способностей и научного потенциала студентов, их активного включения в научно-исследовательскую, инновационную и проектную деятельность.

V Республиканская научно-практическая конференция с международным участием «Актуальные проблемы филологических и педагогических наук» проведена 20 ноября 2019 года при активном участии Студенческого научного общества факультета славянских и германских языков «LinguArt». Представленные материалы отражают результаты исследований более сорока пяти молодых исследователей из учреждений образования разного профиля Республики Беларусь и Российской Федерации. Сборник содержит три раздела по заявленным направлениям работы конференции.

В раздел «Лингвистика. Литературоведение (английский, немецкий языки)» включены работы в области лингвистики, социолингвистики, лингвокультуроведения и литературоведения. Внимание авторов обращено к исследованию таких явлений и аспектов, как сленг (способы номинации номинантов и реноминантов в американском сленге; мотивировочный признак в дублетных рядах американского сленга; молодежный сленг как средство коммуникации в немецком языке); фразеологизмы (эвфонические средства в английских адъективных фразеологических единицах; особенности проявления отношения человека к труду во фразеологическом коде английского и белорусского языков; семантика фразеологических единиц с компонентами 'big' и 'small'; фразеологизмы с соматизмом «рука»); различные виды дискурса (лексические особенности компьютерного дискурса; лексические средства выражения расизма в англоязычном песенном дискурсе); проблемы перевода (перевод белорусской национальной литературы как особый вид межкультурной коммуникации); отличительные черты текстов разных жанров (семантические особенности реализации гендерных характеристик в рекламных текстах; специфика функционирования цветообозначений в англо- и белорусскоязычных фольклорных произведениях; функции неологизмов в современных СМИ); отдельные грамматические и семантические явления (метафорический перенос как источник синонимии в структуре значения пространственных предлогов; функциональный контекст как критерий классификации парадигматических значений английских предлогов; статус электронного лексикографического ресурса с грамматико-ориентированной структурой); социокультурные и лингвокультурологические категории (культурологические лакуны немецкого языка в сфере национальной культуры белорусов; особенности немецкого юмора как лингвокультурного явления); особенности произведений зарубежной литературы и кино (аллюзии на произведения Дж. Р. Р. Толкина в англо- и русскоязычном паремийном творчестве; культурно-маркированная лексика в произведении Ф. С. Фицджеральда; лингвистический футуризм постапокалиптической реальности в сериале «Сотня») и пр.

Авторы материалов раздела «Языкознание. Литературоведение (белорусский, русский языки). Методика преподавания белорусского, русского языков и литературы» рассматривают вопросы сопоставления образов князя Мышкина и Иешуа Га-Ноцри; анализа сказочного сюжета «Мачеха и падчерица» в белорусской литературе; изучения разнообразных аспектов творчества Василия Быкова, Бориса Васильева, Винченца Дунина-Марцинкевича, Винченца Коротынского, Владимира Короткевича, Георгия Марчука и т. д. Кроме того, в данном разделе представлены отдельные методические вопросы, в частности, самостоятельная работа младших школьников в процессе изучения синтаксиса на уроках русского языка, обучение китайской аудитории русской фразеологии, воссоздающее воображение как эффективный прием орфографической зоркости учащихся, краеведческий материал на уроках белорусской литературы как средство развития творческих способностей будущих учителей начальных классов, формирование читательской компетенции учащихся с помощью буктрейлеров к художественным произведениям.

Материалы раздела «Методика преподавания иностранных языков» освещают различные аспекты организации образовательного процесса по иностранному языку, в частности, контекстное обучение в подготовке будущих преподавателей немецкого языка; формирование ИКТ-компетентности будущего учителя иностранного языка; специфика преподавания польского языка как второго иностранного в учреждениях высшего образования; критерии и показатели сформированности коммуникативных навыков учащихся в процессе изучения иностранного языка; применение коллажа на уроках китайского языка, ролевых игр в обучении французскому языку, алгоритмизации обучения в процессе совершенствования навыков письменной речи студентов, интерактивных методов и приемов обучения иностранному языку в начальных классах для развития памяти учащихся и др.

Представленные материалы характеризуются актуальностью тематики, конкретностью изложенного содержания, научной лаконичностью, а также языковым разнообразием, что выражается в наличии текстов докладов на белорусском, русском и немецком языках.

Авторский коллектив выражает надежду, что издание материалов будет способствовать обогащению исследовательского опыта аспирантов, магистрантов, студентов и учащихся, а также содействовать формулировке предметов для последующего научного и инновационного поиска в рамках филологического и методического направлений.

В. В. Климук, Н. Н. Круглякова, А. В. Прадун

ЛИНГВИСТИКА. ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ (АНГЛИЙСКИЙ, НЕМЕЦКИЙ ЯЗЫКИ)

УДК 811.112.2

П. Н. Атовко, О. П. Кириенко

Государственное учреждение образования «Средняя школа № 14 г. Барановичи», Барановичи

КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ ЛАКУНЫ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА В СФЕРЕ НАЦИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ БЕЛОРУСОВ: НАЗВАНИЯ ПРАЗДНИКОВ

Введение. Известно, что 2018 год был объявлен в Республике Беларусь Годом малой родины. И текущий 2019 год также посвящен этой теме. Мы рассматриваем этот факт как своевременный повод обращения к теме белорусской культуры посредством иностранного языка.

В последнее время наблюдается повышенный интерес представителей зарубежья к культуре белорусов. Среди иностранцев, проявляющих интерес к нашей стране, много немцев. Поэтому белорусы, которые знакомят иностранцев с культурным богатством белорусского народа, должны прибегать к точному и доступному для восприятия иностранцем переводу названий культурологических явлений с белорусского языка на немецкий. При переводе этих названий на иностранный язык переводчик сталкивается с трудностями, которые связаны с передачей лексических единиц средствами иностранного языка, потому что не все названия культурологических явлений имеют однозначные эквиваленты в иностранном языке. В этом заключается *актуальность* выбранной нами темы исследовательской работы.

Основная часть. Высоким культурологическим потенциалом для знакомства с Беларусью обладают национальные и народные праздники с их традициями, обычаями и обрядами. В данной работе мы хотим показать своеобразие и неповторимость национальной культуры белорусов и белорусского языка на примере названий народных праздников.

Цель работы состоит в выявлении культурологических лакун немецкого языка в сфере белорусских национальных праздников и определении оптимальных типов семантизации лакун средствами немецкого языка.

Цель достигается при последовательном решении следующих *задач*: 1) уточнить взаимосвязь языка и культуры в свете рассматриваемой проблемы; 2) найти оптимальное определение понятия «культурологическая лакуна» как лингвистического феномена; 3) сравнить белорусский и германский календари праздников и памятных дат; 4) проанализировать немецкие печатные и электронные информационные источники сети Интернет по теме «Белорусские национальные праздники»; 5) составить белорусско-немецкий перечень слов, обозначающих названия белорусских национальных праздников; 6) определить соотношение типов семантизаций лакун, обнаруженных при анализе информационных источников.

В качестве *объекта исследования* выступает совокупность названий белорусских праздников как компонент национальной культуры.

Предметом исследования являются культурологические лакуны немецкого языка в названиях белорусских праздников и их адаптация к немецкому языку.

Для достижения поставленной цели были использованы следующие *методы исследования*: изучение и анализ научной литературы, печатных информационных источников и интернет-ресурсов; метод дефиниции; метод сравнительного анализа; лингвистический анализ; статистический анализ.

Теоретическая значимость исследовательской работы заключается в систематизации понятия «лакуна», в классифицировании лакун по различным критериям и в определении способов передачи лакун средствами иностранного языка.

В качестве ключевого понятия выступает термин «лакуна». В ходе изучения и анализа научной литературы, печатных информационных источников и интернет-ресурсов были выявлены девять дефиниций, авторами которых являются О. А. Огурцова, Ю. А. Сорокин, И. А. Стернин и другие [1]. Нами было сформулировано следующее рабочее определение понятия «лакуна»: лакуна — это отсутствие слова в лексической системе языка для обозначения понятия. В нашем случае это белорусские названия праздников (религиозных и народных) как культурные реалии белорусов.

В лингвистической литературе существуют различные классификации лакун. При этом выделяют культурологические, текстовые, лакуны фоновых знаний, поведенческие, кинестетические, языковые лакуны. Принципиальным является разделение лакун на лингвистические и экстралингвистические (культурологические). В рамках нашего исследования особый интерес представляют культурологические ла-

куны. К ним относятся такие обозначения предметов и явлений, которые связаны с социальными, экономическими, историческими, географическими факторами и определёнными условиями жизни народа.

В целях выявления немецких культурологических лакун в сфере белорусских национальных праздников нами осуществлен сравнительный анализ германского и белорусского календарей за 2018 год, а также анализ немецкоязычных печатных и интернет-источников на предмет поиска названий белорусских праздников [2—6]. Сравнительный анализ показал, что большинство католических праздников Беларуси совпадают с германскими католическими и протестантскими праздниками. При этом нами были определены 24 названия важнейших религиозных праздников в Беларуси (православные и католические). 15 (62,5 %) из них установлены в качестве культурологических лакун и обозначают православные праздники: *Радуніца*, *Праабражэнне Гасподняе (Яблычны спас)*, *Уздвіжанне (Узвіжанне) Крыжа Гасподняга* (*прав.), *Узвышэнне Святога Крыжа* (*кат.), *Увадзенне ў храм Прасвятой Багародзіцы* и др. Восемь из восьми названий белорусских народных праздников, обнаруженных при ознакомлении с немецкоязычными информационными источниками, относятся к немецким лакунам (100 %). В качестве примеров стоит привести следующие названия народных праздников: *Шчодрая куця (Шчадрэц)*, *Гуканне вясны*, *Юры*, *Саракі*. Поиск русскоязычных эквивалентов этих названий в русско-немецких переводных словарях не принес результата. Это позволяет утверждать, что названия данных праздников относятся к немецким культурологическим лакунам. Мы провели покомпонентный анализ отдельных названий праздников из белорусского православного календаря и перевели их посредством русско-немецкого словаря. Таким образом, мы предприняли попытку передать лакуны средствами немецкого языка и составили белорусско-немецкий список белорусских религиозных и народных праздников, состоящий из 23 названий и содержащий указание дат, что стало проявлением *новизны* нашей исследовательской работы.

Для того чтобы определить, каким образом лакуны, обнаруженные в немецкоязычных печатных и интернет-источниках, передаются средствами немецкого языка, мы провели их лингвистический анализ. При этом были выявлены несколько типов семантизации лакун: покомпонентный перевод, описательный способ, комбинация транслитерации и описания, комбинация транслитерации и покомпонентного перевода, а также сочетание этих способов. При этом встречается транслитерация как из русского, так и из белорусского языка. Примером покомпонентного перевода является *Peter-und Paulitag (Святых апосталаў Пятра і Паўла)*. *Mariäschützetag, Pokrowy, Pakrou / Pakrawy* — сочетание покомпонентного перевода и транслитерации. Примером сочетания транслитерации и описания служит *Raduniza, der Gedenktag der Verstorbenen oder Ostern für Verstorbene*. (Traditionell wird es am Dienstag der zweiten Woche nach dem orthodoxen Ostern gefeiert.) Сочетание всех способов представляет одна лакуна — *Добравешчанне Прасвятой Багародзіцы* (*прав.), *Звеставанне Пана* (*кат.) — *Maria Verkündigung, Blahaveščanne, ein orthodoxes und katholisches Frühlingstfest vor Ostern*. В качестве преобладающих и предпочтительных типов семантизации немецких лакун представлены транслитерация и комбинация транслитерации с покомпонентным переводом и описанием.

Заключение. Проведенное исследование позволяет сформулировать следующие выводы.

Иностранный язык является не только средством познания культуры стран изучаемого языка, но и средством трансляции и пропагандирования знаний о нашей собственной национальной культуре.

Факт наличия культурологических лакун является неотъемлемым и не утрачивающим актуальности вопросом культурологии как науки.

Большинство названий религиозных православных праздников белорусского календаря, будучи культурными реалиями белорусского народа, относятся к немецким культурологическим лакунам. Это объясняется тем фактом, что германский праздничный календарь содержит названия католических и протестантских праздников.

Все обнаруженные названия народных праздников являются немецкими культурологическими лакунами, что является подтверждением своеобразия и неповторимости белорусской национальной культуры.

Во избежание недоразумений и неточностей при передаче культурологических лакун средствами немецкого языка и для адекватного понимания и восприятия немцами реалий белорусской национальной культуры следует применять комбинацию транслитерации с компонентным переводом и описанием в качестве предпочтительных типов семантизации лакун.

Практическая значимость исследования заключается в следующем: сравнение названий праздников белорусского и германского календарей может быть использовано на уроках немецкого языка в 5 и 8-м классах общеобразовательной средней школы при изучении тем „Feste in Deutschland und Belarus“ и „Muttersprache und Fremdsprache“. Кроме того, информация о названиях наших национальных праздников будет полезна немецкоговорящим иностранцам, проявляющим интерес к нашей стране и желающим углубить свои знания о её культуре.

Список цитируемых источников

1. Соловова, Е. Н. Социокультурные лакуны: типология, причины появления и способы заполнения при изучении иностранных языков / Е. Н. Соловова, Е. А. Кривцова // Иностр. яз. в шк. — 2006. — № 5. — С. 2—7.
2. Belarus — unbekannte Mitte Europas / Hrsg.: Т. Knubben, E. Kreck, I. Werner. — Minsk : EHU, 2004. — 282 S.

3. Традиции и праздники Беларуси: Дзяды [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://yesbelarus.com/de/attractions-culture/traditions-festivals/dzyady/> Dziady Gedächtnistag . — Дата доступа: 10.11.2018.
4. Традиции и праздники Беларуси: Радунца [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://yesbelarus.com/de/attractions-culture/traditions-festivals/radunitsa-taking-care-of-ancestors/> . — Дата доступа: 10.11.2018.
5. Традиции и праздники Беларуси: Каляды [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://yesbelarus.com/de/attractions-culture/traditions-festivals/kalyady/> . — Дата доступа: 10.11.2018.
6. Foren Soziales Sitten und Gebräuche in Belarus. Ansicht von 13 Beiträgen — 1 bis 13 (von insgesamt 13). Autor. Beiträge. 12. Oktober 2012 um 13:17 #16092. Grodno. 451 Beiträge. [b]Sitten & Bräuche in Belarus [Internetseite]. — Von: <http://www.belarusforum.de/foren/thema/sitten-und-gebraeuche-in-belarus/> . — Abgerufen am: 10.11.2018.

УДК 811.111'1:791

М. А. Булыга, А. И. Грибовская

Учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ ФУТУРИЗМ ПОСТАПОКАЛИПТИЧЕСКОЙ РЕАЛЬНОСТИ В СЕРИАЛЕ «СОТНЯ»

Введение. Язык — это отличительная черта каждого народа. Через вариацию диалектов мы можем понять, из какой конкретно местности происходит народность. По языковым данным можно также выявлять особенности социальной модели его носителей. «Язык — система материальных единиц, служащих общению людей и отражаемых в сознании коллектива в отвлечении и независимо от конкретных мыслей, чувств и желаний людей» [1].

Искусственные языки в художественных произведениях таких жанров, как фэнтези и научная фантастика, а также футуристические утопии и антиутопии, играют существенную роль в описании места действия и социокультурных черт предполагаемого исторического периода. В связи с этим довольно интересным представляется вопрос о том, каким образом в предполагаемых изменениях языка отражается вымышленная реальность, помещенная в постапокалиптическое будущее планеты Земля, изображаемое в литературе и кинофильмах, относящихся к жанру «постапокалиптика», т. е. повествующих о событиях, развивающихся в мире, пережившем глобальную катастрофу [2]. К данному жанру относится американский телесериал «Сотня» (оригинальное название — “The 100”), для которого в целях придания реалистичности обстановке была специально разработана уникальная форма английского языка — Trigedasleng, показывающая, во что может развиваться язык населения Земли при подобном сценарии будущего.

Целью исследования является выявление языковых компонентов, отражающих картину мира человечества в предполагаемом постапокалиптическом будущем. *Объектом исследования* является лингвокультурный компонент репрезентации постапокалиптической языковой реальности. В качестве *предмета* исследования выступают языковые средства репрезентации возможного развития языка в предполагаемом постапокалиптическом будущем.

Основная часть. Trigedasleng представляет собой развитую форму современного английского языка, однако лексика и грамматика в данном языке были сознательно смещены его разработчиками для сериала, чтобы данный язык был малодоступен пониманию телезрителей, являющихся носителями современного английского языка. Данный язык содержит многочисленные примеры фонологического и морфологического упрощения, которому предположительно должен будет подвергнуться английский язык в условиях реальности, представленной в сериале, что приводит к многочисленным омонимам. Например, слово *sis* имеет несколько значений в зависимости от контекста:

- *sis... au* означает ‘помочь’ и происходит от “assist”;
- *sis... op* означает ‘схватить’; частица *op* отличает его от первого значения;
- как имя существительное *sis* может означать ‘сестра’;
- как имя числительное *sis* может также означать ‘шесть’.

Глаголы в Trigedasleng значительно отличаются от глаголов английского языка, но по принципу использования напоминают современные фразовые глаголы. Глаголы в данном языке состоят из двух частей — корня глагола и одного из одиннадцати предлогов-спутников (*op, in, au, we, of, raun, daun, klin, klir, thru, taim*). Некоторые глаголы, такие как вспомогательные и модальные глаголы, не имеют или не требуют спутников. Значение глаголов в зависимости от предлога-спутника существенно меняется:

- *raun* — используется для переходных глаголов при непереходном использовании и заменяет *op* или *in*;
- *kiln* — обозначает окончание чего-либо;
- *klir* — указывает на чистоту, безопасность, очищение от чего-либо;
- *au, we, daun* и *taim* — используются в тех местах, где будут использоваться их английские корни (“out”, “away”, “down” и “time”);
- *thru* — применяется для обозначения продолжения или прогрессивности (*kik raun* — «быть живым» или *kik thru* «выжить»).

Вспомогательные и модальные глаголы используются по-разному. В основном они применяются для выражения категории времени, но возможны и другие функции. Например, будущее время также используется для выражения значения 'для того, чтобы' («Я исцелил его, чтобы помочь нам»). *Ai fis em op* = «Я исцеляю его».

Модальные глаголы *beda* и *souda* образованы от английских *better* — «лучше» и *should* — «следует» («должен»). *Yu beda fis em op* = «Ты должен его исцелить».

С точки зрения содержания существительные и глаголы данного языка, употребляемые в сериале, делятся на следующие семантические группы:

1) имена существительные:

- а) военные термины, вооруженные силы: *Gonakr* (Army / unit of warriors — армия) (франц. *armée*; англ. *army* — примерно с 1386 года) — сложение слов без соединительной гласной *gona* + *kru*;
- б) физиологические характеристики, связанные с описанием человека: *Medo* (Body — тело), *Goufa* или *yongon* — Child — ребенок — (древнеангл. *Bodig*) — этимология слова “*goufa*” из шведско-германского языка обозначает ‘непослушный мальчик’. Оригинал *Goofa* — от др. англ. *cild* «ребёнок, зародыш»;
- в) топонимы: *Soncha Kapa* — *Sonchageda* (City of Light — Город Света / Солнца) (англ. *Soncha*; производное от “*sunshine*”, а *kapa* — “*capital*”);
- г) официальное должностное лицо: *Heda* (Commander — главнокомандующий / командующий) (англ. *command* + *er*), *Wanheda* — *Commander of Death* — командующий смертью (англ. “*wind*” + “*up*”; умирать: *wan...op*);
- д) члены семьи: *Nontu* (Father — отец) (происходит от ср.-англ. *fader*, от др.-англ. *fæder*; производное от “*number two*”);
- е) экосистема на основе деревьев: *Trimani* (Forest — лес) (англ. “*tree*” + “*many*” — множество деревьев) [3];

2) глаголы:

- а) оборонять кого-либо, что-либо от неприятеля: *shil... op* — protect — защищать (англ. “*shields up*”);
- б) владеть, пользоваться устной речью, языком: *shish... op* — speak (for) — говорить, сказать (происхождение неизвестно);
- в) оставлять кого-либо или что-либо, уйти откуда-либо: *gon... we* или *bants* — leave — покидать (англ. “*gone*” + “*away*” или “*bounce*”);
- г) опущение вины, освобождение от заслуженного наказания: *wigod... op* — forgive — прощать (англ. “*with god*”, “*we're good*”) [4; 5].

Таким образом, наиболее употребляемая в сериале лексика *Trigedasleng* охватывает такие семантические сферы, как «Семья», «Война», «Жизнь и смерть», «Места обитания», «Коммуникация», «Движение», «Закон и государственное управление». При этом наблюдается, что в постапокалиптическом обществе с исчезновением практически всех социальных институтов и с низведением потребностей человечества до уровня базовых лексический и грамматический состав языка представляется существенно упрощенным. В развитии языка наступает «новый каменный век».

Заключение. Язык — важнейшая часть человеческой жизни в любой период его существования. В постапокалиптической среде, в которой важнейшей задачей для человека является выживание, язык максимально упрощается в целях легкости и быстроты использования. Наиболее частыми в употреблении являются такие слова, как наименования локаций (*sonchageda*) и глаголы направления и передвижения (*gon, klin*), что связано с необходимостью перемещаться с места на место в поисках жизненно важных ресурсов, а также имена существительные, обозначающие социально-иерархические взаимоотношения или функции человека в обществе (*wanheda, heda*), что говорит о сохранении института семьи и управленческих органов в постапокалиптическом обществе. Сам по себе язык *Trigedasleng* во многом схож с германскими языками, так как прототипом для него послужил современный английский язык.

Список цитируемых источников

1. Головин, Б. Н. Введение в языкознание / Б. Н. Головин. — М. : Высш. шк., 1977. — 312 с.
2. Постапокалиптика [Электронный ресурс] // Wikimedia Foundation, Inc., 2019. — Режим доступа: <https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%9F%D0%BE%D1%81%D1%82%D0%B0%D0%BF%D0%BE%D0%BA%D0%B0%D0%BB%D0%B8%D0%BF%D1%82%D0%B8%D0%BA%D0%B0>. — Дата доступа: 11.11.2019.
3. Lexico.com: English Dictionary, Thesaurus, & Grammar Help [Electronic resource]. — Mode of access: <https://www.lexico.com/en/definition/online>. — Date of access: 11.11.2019.
4. The Unofficial Trigedasleng Dictionary [Electronic resource]. — Mode of access: <https://trigedasleng.net>. — Date of access: 11.11.2019.
5. FANDOM [Electronic resource]. — Mode of access: <https://the100.fandom.com/wiki/Trigedasleng/Linguistics>. — Date of access: 11.11.2019.

СПОСОБЫ ОБРАЗОВАНИЯ НОМИНАНТОВ И РЕНОМИНАНТОВ В АМЕРИКАНСКОМ СЛЕНГЕ (НА МАТЕРИАЛЕ ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКОЙ ГРУППЫ «ПРОДУКТЫ ПИТАНИЯ»)

Введение. Ключевыми понятиями данного исследования являются «номинация» и «сленг». Термин «номинация» относится к числу многозначных. Так, возможно узкое понимание данного термина: «обозначение предметов с помощью отдельных слов или словосочетаний» [7, с. 232]. В широком понимании процесс номинации — это отражение сознания человека: предметы, лица, действия, качества, отношения и события.

В современных языках сленг является неотъемлемой частью повседневного языка. Однако в современной лингвистике до сих пор существует неоднозначное определение термина «сленг». Особенность сленга заключается в его вторичном характере как знаковой системы по отношению к литературному языку: он никогда не является единственным средством общения, а лишь дополняет родной язык [3; 9].

Лингвисты указывают на две функции сленга экспрессивную и номинативную [6, с. 161]. Сленг используется для многих целей, но одной из основных является выражение определенного эмоционального отношения, которое может быть разнообразным в зависимости от цели высказывания, т. е. экспрессивная функция.

Традиционно выделяют два стимула, которые порождают единицы нестандартной лексики: семантико-номинационный, который заключается в стремлении присвоить имена тому, что лишено определенного обозначения в литературном языке, и прагматический. Суть прагматического стимула заключается в преобразовании общеупотребительных названий известных понятий в экспрессивные [4, с. 33].

В результате действия этих стимулов лексику сленга формируют единицы двух групп: собственно сленгизмы [2, с. 79], или универбы [1], моноэлементы [5, с. 10], «номинанты» [4, с. 33] и эмоционально-экспрессивные дублеты общелитературных слов, служащие «фамильяризации речи, эмоционально экспрессивной нюансировке» [2, с. 79]. В современной социолингвистике единицы второй группы получили название «аналоги» [1], «синоэлементы» [5, с. 10], «реноминанты» [4, с. 33].

Основная часть. Целью исследования было выявление номинантов и реноминантов в американском сленге. Материалом исследования послужил словарь американского сленга под редакцией Г. Уентворта [8]. Объектом исследования послужили наименования продуктов питания в американском сленге. Предметом исследования послужили номинанты и реноминанты в лексико-семантической группе «Продукты питания».

На первом этапе исследования путем сплошной выборки были отобраны наименования продуктов питания общим объемом 629 сленгизмов: *mulligan* 'a stew made of any available meat or vegetable', *buzzard* 'chicken served at a meal, turkey served at a meal', *set-up* 'the accouterments of a meal; bread and butter, salt and pepper, and condiments', *Mexican breakfast* 'a breakfast the consuming of which amounts to smoking a cigarette and drinking a glass of water, because one has no money, has a hangover, or is too tired to eat', *Black Mike* 'a meat and vegetable stew', *white cow* 'a vanilla ice cream soda, made with both vanilla, syrup and vanilla ice cream', *fresh one* 'another, newly made highball', *sneaky pete* 'any of various illegal alcoholic beverages, ranging from home-made whisky, flavored alcohol and fortified wine to bootlegged moonshine', *blanco water* 'coffee', *salt horse* 'corned beef, salted dried beef or chipped beef', *broken arm* 'food that has been uneaten or only partially eaten after being served at a meal; a plate of such food; leftovers, table scraps'.

На втором этапе отобранные нами сленгизмы были разделены на две группы — номинанты и реноминанты (таблица 1).

Т а б л и ц а 1 — Номинанты и реноминанты в лексико-семантической группе «Продукты питания» американского сленга

Тип единицы	Количество (%)
Номинанты	438 (69,63)
Реноминанты	191 (30,37)
ИТОГО	629 (100,00)

Как видно из приведенной таблицы, количество номинантов значительно выше (*goo-by* ‘prison food’, *blushing bunny* ‘Welsh rabbit with tomato soup as one of the ingredients’, *belly-wash* ‘almost any commercially prepared beverage or other drinkable liquid; whisky, beer, coffee, tea, soft drinks, or soup’, *minister’s face* ‘pig’s head cooked and served at a meal’), в то время как реноминанты представлены в меньшем количестве (*John Hall* ‘alcohol’, *cat beer* ‘milk’, *may* ‘mayonnaise’, *pano* ‘bread’, *skid grease* ‘butter’, *deep-sea turkey* ‘salmon’, *woodfish* ‘mushrooms’).

На заключительном этапе были выявлены способы образования номинантов и реноминантов в лексико-семантической группе «Продукты питания» (таблица 2).

Как видно из приведенной таблицы, при образовании номинантов и реноминантов задействованы такие способы номинации, как семантическая деривация и словообразование. Рассмотрим примеры номинантов и реноминантов: *rednoise* ‘tomato soup, a bowl of tomato soup’ (сложение), *western* ‘a glass of Coca-Cola with chocolate flavoring added’ (конверсия), *gook* ‘any viscous, semi liquid sauce or dressing’ (контаминация), *B.L.T.* ‘bacon-lettuce-and-tomato sandwich’ (сокращение), *dookie* ‘a lunch wrapped up at a circus cook tent to be handed out to workmen, a box lunch’ (суффиксация), *edhot* ‘a frankfurter’ (конверсия), *lubricant* ‘butter’ (метафора), *elephant ears* ‘apricots’ (сложение), *marge* ‘margarine’ (сокращение), *veggies* ‘vegetables’ (суффиксация).

Т а б л и ц а 2 — Способы образования номинантов и реноминантов, количество (%)

Способ образования	Номинанты	Реноминанты
Семантическая деривация:		
метафора	127 (29,00)	32 (16,75)
метонимия	39 (8,90)	13 (6,81)
сужение/расширение значения	25 (5,71)	3 (1,57)
Словообразование:		
конверсия	43 (9,82)	35 (18,32)
сложение	154 (35,16)	76 (39,79)
сокращение	20 (4,57)	10 (5,24)
суффиксация	14 (3,20)	6 (3,14)
контаминация	4 (0,91)	—
Заемствование	7 (1,60)	8 (4,19)
Звукоподражание	2 (0,46)	4 (2,09)
Паронимическая аттракция	3 (0,68)	4 (2,09)
ИТОГО	438 (100,00)	191 (100,00)

Также были задействованы такие способы номинации, как заимствование, паронимическая аттракция и звукоподражание. Рассмотрим следующие примеры: *cush* ‘a form of mush or gruel’ (заим. из диалекта), *zip* ‘sugar’ (заим. из диалекта), *glop* ‘unappetizing food, semi viscous mixture’ (звукоподражание), *yum-yum* ‘sweets’ (звукоподражание), *joe* ‘coffee’ (паронимическая аттракция).

Проанализировав данную таблицу, мы выявили, что метафора, метонимия и сложение чаще всего порождают номинанты. Например: *birdseed* ‘any dry, packaged breakfast cereal’, *dag wood* ‘a gigantic sandwich’, *bran* ‘a bran muffin, an order of a bran muffin’.

При образовании реноминантов чаще всего задействованы такие способы, как метафора (*ballon* ‘a frankfurter’, *hand grenade* ‘a hamburger’), сложение (*overland trout* ‘bacon’, *pig salve* ‘lard’, *army strawberries* ‘prunes’) и конверсия (*smash* ‘wine’, *lush* ‘liquor’, *cackle* ‘an egg’).

Заключение. Проведенный на материале наименований продуктов питания анализ свидетельствует о том, что хотя сленг — вторичная система, его функция не всегда сводится к созданию дублетных наименований слов литературного языка. Наш материал свидетельствует о том, что сленг может выступать в качестве независимой номинативной системы. При образовании номинантов чаще всего используются метафора, метонимия, сложение, а при образовании реноминантов — метафора, сложение и конверсия.

Список цитируемых источников

1. *Беляева, Т. М.* Нестандартная лексика английского языка / Т. М. Беляева, В. А. Хомяков. — М.: ЛИБРОКОМ, 2010. — 136 с.
2. *Дубровина, К. Н.* Студенческий жаргон / К. Н. Дубровина // Филол. науки. — 1980. — № 1. — С. 78—82.
3. *Лукашанец, Е. Г.* Словообразовательная система русского арго и проблемы ее описания / Е. Г. Лукашанец. — Минск: МГЛУ, 2007. — 300 с.

4. Химик, В. В. Язык современной молодежи / В. В. Химик // Современная русская речь: состояние и функционирование : сб. аналит. материалов ; под ред. С. И. Богданова. — СПб. : Филол. фак. СПбГУ, 2004. — С. 7—63.
5. Хомяков, В. А. Структурно-семантические и социально-стилистические особенности английского экспрессивного просторечия / В. А. Хомяков. — Вологда : ВГПИ, 1974. — 102 с.
6. Хомяков, В. А. Слова-жаргонизмы в структурно-семантическом аспекте / В. А. Хомяков // Вопросы структуры английского языка в синхронии и диахронии : межвуз. сб. ст. / Ленингр. гос. ун-т ; под ред. Т. М. Беляевой. — Л., 1985. — Вып. 5 : Слово и предложение в структурно-семантическом аспекте. — С. 160—163.
7. Языковая номинация (общие вопросы) : сб. ст. / Акад. наук СССР, Ин-т языкознания ; под ред. Б. А. Серебrenникова. — М. : Наука, 1977. — 357 с.
8. *Wentworth, H. A dictionary of American slang* / H. Wentworth, S. B. Flexner. — 2nd ed. — N. Y. : Thomas Y. Crowell Publishers, 1975. — 766 p.
9. Русский семантический словарь : толковый слов., систематизированный по кл. слов и значений : в 2 т. / Рос. акад. наук, Ин-т рус. яз. ; под ред. Н. Ю. Шведовой. — М. : Азбуковник, 1998. — Т. 1 : Слова указующие (местоимения). Слова именующие : имена существительные (Продукты питания и внутреннего потребления). — 807 с.

УДК 81-2

В. Л. Дедюля, Е. В. Булатая

Учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи

ЛЕКСИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ КОМПЬЮТЕРНОГО ДИСКУРСА (НА МАТЕРИАЛЕ ЯЗЫКА СФЕРЫ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ)

Введение. Понятие «компьютерный дискурс» вошло в лингвистическую науку относительно не так давно, однако быстро привлекло внимание многих ученых и исследователей как в рамках трактовки сущности категории компьютерного дискурса, так и в рамках исследования различных направлений и подходов к ее изучению в лингвистике. Следовательно, не вызывает удивления тот факт, что в настоящее время в лингвистике существует немало определений термина «компьютерный дискурс». К примеру, А. И. Самаричева указывает, что компьютерный дискурс — это «вся совокупность текстов, объединенных общей тематикой, связанной с современными информационными технологиями» [2]. Обобщенно исследователь трактует компьютерный дискурс как тексты о компьютерах, анализируя различные виды текстов в соответствии с компьютерной тематикой.

По мнению Е. Н. Галичкиной, компьютерное общение представляет собой общение в сетях, а непосредственно компьютерный дискурс имеет графические, лексические и текстуальные характеристики в различных языках. По утверждению исследователя, компьютерный дискурс имеет общие черты с массовой коммуникацией, однако все же не совпадает с ней полностью [1].

Немаловажно заметить, что понятие «компьютерный дискурс» можно трактовать двояко. С одной стороны, это, как указывает М. Маклюэн, любое общение в компьютерных сетях, общение с использованием электронных сигналов коммуникации [3]. С другой стороны, компьютерный дискурс можно определить как общение между коммуникантами на тематику, связанную с компьютерами.

В нашем исследовании мы будем придерживаться второго подхода, поскольку материалом исследования выступает лексический состав языка, который используется сотрудниками ИТ-компаний в их повседневной жизни.

Основная часть. В рамках проведения нашего исследования был осуществлен опрос сотрудников ИТ-компания EffectiveSoft в целях выявления лексического состава языка, используемого так называемыми «айтишниками» в их профессиональной сфере.

Основной задачей исследования выступило установление того спектра лексических единиц, посредством которых происходит коммуникация между сотрудниками компании, и слов, плавно входящих в повседневную жизнь людей, которые никаким образом не соприкасаются с информационными технологиями.

В результате опроса сотрудника компании EffectiveSoft нами был составлен минисловарь лексических единиц, т. е. терминов, которые используются в ежедневной коммуникации между сотрудниками.

Слова, входящие в разработанный минисловарь, мы разделили на три группы в соответствии с их использованием в сфере информационных технологий и за ее пределами: 1) слова, которые используются в повседневной жизни человека, не связанного с программированием; 2) слова, активно используемые ИТ-сотрудниками, но еще не популярные за пределами ИТ-компаний; 3) слова, использование которых затруднено и/или невозможно за пределами ИТ-компаний.

Итак, первую группу составляют такие слова, как *админ* (англ. admin) — администратор; *браузер* (англ. browser) — программа, с помощью которой можно просматривать веб-страницы или, другими словами, выходить в Интернет; *гуглить* (англ. to google) — искать информацию в поисковике Google; *инет*

(англ. internet) — интернет; *лаптоп* (англ. laptop) — ноутбук; *спам* (англ. spam) — электронные письма / сообщения рекламного и иного характера пользователям, не желающих и не согласившихся их получать; *спамить* — отправлять спам; *вебинар* (англ. web based seminar) — семинар, презентация или лекция на определённую тему, которая проходит онлайн, в режиме реального времени, в Интернете; *воркшоп* (англ. workshop) — обучающее мероприятие для работников из определённой области деятельности; *фидбек* (англ. feedback) — обратная связь и др. Эти слова мы можем услышать в повседневной жизни любого человека, они используются достаточно часто в коммуникации, хотя еще и не вошли в словарь русского языка. К этой же группе относятся слова, которые широко распространены в речи молодежи: *бан* (англ. ban) — лишение или ограничение каких-либо прав пользователя; *дедлайн* (англ. deadline) — крайний срок выполнения или сдачи проекта/задания/работы; *кодить* (англ. to code) — программировать; *лайфхак* (англ. lifehack) — полезный совет, помогающий решить какую-то проблему с экономией времени; *левел* (англ. level) — уровень; *локейшн* (англ. location) — месторасположение; *скилл* (англ. skill) — навык; *челлендж* (англ. challenge) — вызов или проблема, с которой ранее не сталкивались; *юзать* (англ. use) — использовать/пользоваться и др. Их распространенность в кругах молодежи подтверждается легкостью пояснения молодыми людьми семантики каждого слова. Можно предположить, что данные слова станут вскоре используемыми в речи людей других возрастных категорий, а также приобретут статус общеиспользуемых.

Вторая группа слов включает слова, употребляемые в речи ИТ-сотрудников компании. Заметим, однако, что данные термины еще не получили популярности в использовании за пределами ИТ-компании. К примеру, *айди* (англ. identifier) — идентификатор; *бенч* (англ. bench) — режим ожидания; *кастомер* (англ. customer) — покупатель, клиент или заказчик; *ментор* (англ. mentor) — наставник; *мидл* (англ. Middle Developer) — средний уровень знаний и навыков программиста; *митап* (англ. meetup) — собрание/встреча специалистов определённой сферы деятельности для обмена опытом; *нетворкинг* (англ. networking) — окружение специалистов определённой сферы деятельности; *релиз* (англ. release) — представление готовой версии продукта (игры/программы/песни/альбома), выпуск на всеобщее обозрение; *саппорт* (англ. support) — служба поддержки; *сниппет* (англ. snippet) — фрагмент текста/чего-либо; *фиксить* (англ. fix) — исправлять ошибки; *фича* (англ. feature) — особенность, уникальная возможность, свойство; *флуд* (англ. flood) — сообщения/комментарии не по теме и др. По нашему мнению, эти слова спустя какое-то время все-таки придут в наш повседневный словарный запас, поскольку они, имея, в первую очередь, привязку к ИТ-сфере, могут употребляться все же и в других областях жизни. Как видно из проведенного анализа, эти слова заимствованы из английского языка и используются для обозначения соответствующих русских слов.

К третьей группе слов, использование которых затруднено и невозможно за пределами ИТ-компании, относятся такие, как *апгрейд* (англ. upgrade) — обновление/модернизация аппаратного обеспечения; *апдейт* (англ. update) — обновление/модернизация программного обеспечения (софта); *багрепорт* (англ. bug report) — сообщение или отчет об ошибке с её описанием, причиной возникновения, приоритетом и прочими свойствами; *бэкенд* (англ. back-end) — разработка «внутренней части» сайтов/ программ/ приложений; *дебажить* (англ. debug/debugging) — искать и исправлять ошибки в программе; *кросс-платформенный* (англ. cross platform) — тот, который не зависит от аппаратных платформ и операционных систем (например, может работать как на Windows, так и на Linux); *отладчик* (англ. debugger) — программа, с помощью которой выполняется отладка; *патч* (англ. patch) — дополнение или обновление, которое исправляет ошибки/баги/глюки; *фронтенд* (англ. front-end) — разработка «внешнего вида» сайта, клиентская часть и др. Мы причисляем данные лексемы к третьей группе, поскольку их значения непосредственно связаны с компьютерными разработками компании информационных технологий, а их применение в другой сфере жизнедеятельности на данный момент проблематично или вовсе невозможно.

Закключение. В настоящее время сфера информационных технологий стремительно развивается, что подтверждается ростом количества ИТ-компаний и проникновением реалий из сферы информационных технологий в различные сферы жизни. Язык, используемый в сфере информационных технологий, характеризуется своими собственными особенностями и может быть представлен в виде словаря слов, т. е. профессиональных терминов. Сотрудники компаний, пользующиеся определенным лексиконом в своей профессиональной сфере, включают данную лексику и в повседневную жизнь при общении с семьей, друзьями и т. д., способствуя тем самым проникновению специальных терминов информационных технологий в другие области жизни. Это, в свою очередь, приведет, по нашему мнению, к тому, что так называемый специальный «словарь айтишника» в скором времени станет повседневным словарем.

Список цитируемых источников

1. Самаричева, А. И. Англоязычное влияние на немецкий компьютерный дискурс [Электронный ресурс] / А. И. Самаричева // Язык, коммуникация и социальная среда. — Воронеж : Изд-во ВГУ, 2001. — Вып. 1. — Режим доступа: <http://tpl1999.narod.ru/WebLSE2001/Samar.htm>. — Дата доступа: 02.10.2019.
2. Галичкина, Е. Н. Специфика компьютерного дискурса на английском и русском языках (на материале жанра компьютерных конференций) : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.20 / Е. Н. Галичкина ; Астрах. гос. пед. ун-т. — Астрахань, 2001. — 19 с.
3. McLuhan, M. The medium is the message: An inventory of effects / M. McLuhan, Q. Fiore. — Corte Madera, CA : Gingko Press, 1967.

ЭВФОНИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА В АНГЛИЙСКИХ АДЪЕКТИВНЫХ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦАХ

Введение. Из всех лингвистических разделов именно фразеология имеет большие перспективы дальнейших исследований [1]. Интенсивное развитие данной отрасли лингвистической науки за последние десятилетия выдвинуло множество разнообразных проблем. Достаточно интересным видится изучение звуковой организации английских фразеологических единиц (далее — ФЕ), а именно — эвфонических средств.

Основная часть. Эвфония (греч. благозвучие) — звуковая организация художественной речи, приобретающая особое значение в стихах [3]. Однако эвфонические средства не менее важны для организации пословиц. Эвфонические средства — это рифмованные созвучия, аллитерация, ассонанс. Эти средства являются важнейшими выразительными средствами и способствуют запоминаемости ФЕ и тесному взаимодействию с их значением. В рифме выражается степень музыкальной чуткости народа, его безотчетное стремление к полноте и красоте звука. Считается, что именно рифма придает окончательную форму ФЕ [2].

Явление эвфонии изучалось нами на примере английских адъективных ФЕ. Были получены следующие результаты.

В адъективных сравнениях используются эвфонические средства, способствующие семантической и структурной замкнутости этих оборотов. Среди адъективных сравнений много аллитерированных созвучий, причем возможно повторение одного, двух, трех звуков.

Аллитерация широко распространена в английской фразеологии, особенно в сравнениях и пословицах. Существует мнение, что традиция использования аллитерированных созвучий восходит к аллитерационному стиху, которым написана древнеанглийская эпическая поэма «Беовульф».

Повторение одного звука является широко распространенным видом аллитерации среди адъективных сравнений, например, *(as) blind as a bat (as a beetle, as a brickbat)* — подслеповатый (слепая курица); *(as) pleased as Punch* — очень доволен; я рад-радешенек; *(as) slow as a snail* — очень медленный, медлительный (ползет, как черепаха); *(as) thick as thieves* — спаянные крепкой дружбой, закадычные друзья (водой не разольешь) и др.

Повторение двух звуков наблюдается в следующих сравнениях: *(as) flat as a flounder* (букв.) — плоский, как камбала, совершенно плоский; плоский, как блин, как доска (аллитерация); *(as) fit as a fiddle* — в добром здравии; совсем здоров (аллитерация и ассонанс).

Ассонанс — симметрическое повторение одинаковых или сходных гласных звуков в начале или середине слов, используемое как стилистический прием, а также в составе устойчивых сочетаний. Примером аллитерации и ассонанса может служить сравнение *(as) hungry as a hunter* — голодный, как волк.

В адъективных сравнениях встречается несколько случаев ассонанса без аллитерации, например: *(as) cold as a stone* — холодный, как лед; *(as) flat as a pancake* — плоский, как блин; *(as) heavy as lead* — тяжелый, как свинец; *(as) mad as a hatter* — не в своем уме; *(as) red as a cherry* — румяный, с румянцем во всю щеку (кровь с молоком); *(as) swift as the wind* — с быстротой молнии.

Достаточно часто встречается рифма в адъективных сравнениях, например, *(as) snug as a bug in a rug* (разг.) — очень удобно устроился.

Заключение. Явление эвфонии присуще не только адъективным ФЕ. Чтобы получить более полное представление о функционировании эвфонических средств во фразеологическом слое английского языка, необходимо дополнительное изучение специфики их функционирования во фразеологизмах иного вида, например, адвербиальных, глагольных, номинативных.

Список цитируемых источников

1. Розенталь, Д. Э. Современный русский язык / Д. Э. Розенталь, И. Б. Голуб, М. А. Теленкова. — 4-е изд. — М. : Айрис-пресс, 2010. — 448 с.
2. Фразеологизмы с зоонимами [Электронный ресурс]. — Режим доступа: https://vuzlit.ru/885307/evfonicheskie_sredstva. — Дата доступа: 01.10.2019.
3. Эвфония [Электронный ресурс]. — Режим доступа: https://licey.net/free/16-kritika_proizvedenii_literatury_obschie_voprosy_otnosheniya_k_literature/60-slovar_literaturovedcheskih_terminov/stages/3482-evfoniya.html. — Дата доступа: 01.10.2019.

ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ С СОМАТИЗМОМ «РУКА»

Введение. Данная работа посвящена исследованию фразеологических оборотов с соматизмом «рука» в современном немецком языке. Проблема употребления соматических фразеологических оборотов зачастую вызывает затруднение в речи у студентов и требует более детального изучения. Не всегда легко различить фразеологический оборот, можно забыть о том, что значение речевых оборотов нельзя растолковать через отдельные слова, а только через совокупность всех слов в обороте [1]. Этим и объясняется актуальность выбранной темы исследования.

Основная часть. Объектом исследования выступают соматические фразеологические обороты в немецком языке. Предметом исследования являются особенности перевода и значений фразеологизмов, включающих лексему „Hand“. Для достижения цели использовался комплекс взаимосвязанных методов исследования: анализ литературы (статьи из газеты „Die Welt“, журнала „Focus“), количественная и качественная обработка данных исследования.

Фразеологический оборот (фразеологизм) — это устойчивое сочетание двух и более слов, близкое по значению одному слову и существующее в языке как целая, неразложимая единица. Лексическим значением обладает весь фразеологизм в целом (при этом оно не складывается из значений отдельных слов в составе оборота). В предложении фразеологизм является единым членом предложения.

Большинство фразеологизмов появились из свободных словосочетаний, которые со временем стали употребляться в переносном значении. Одно и то же словосочетание в зависимости от контекста может быть свободным и устойчивым.

Основные признаки фразеологизмов: 1) устойчивая (неделимая) конструкция словосочетания или предложения; 2) слова-компоненты фразеологизма утрачивают своё лексическое значение и только вместе выражают одно обобщённое понятие; 3) фразеологизмы не создаются в процессе речи, а по необходимости воспроизводятся в ситуации общения как готовые языковые единицы; 4) характеризуя положительно или отрицательно то или иное лицо, предмет, действие или явление, фразеологизмы придают тексту определённую стилистическую (экспрессивную) окраску; 5) в составе предложений фразеологизмы выступают одним членом предложения (преимущественно сказуемым, обстоятельством), поскольку выражают одно лексическое значение [2].

Нами было рассмотрено и проанализировано 276 соматических фразеологизмов, из них наибольшее количество фразеологизмов с лексемой „Hand“ — 75 и „Kopf“ — 74, а с лексемой „Fuß“ — 39, „Bein“ — 25, „Nase“ — 34, „Herz“ — 30. При сопоставлении фразеологизмов с лексемой «Hand» в немецком и русском языках нами было установлено, что при переводе с немецкого лишь иногда удается использовать тождественные выражения русского языка. Лишь 30 % фразеологических оборотов с лексемой „Hand“ при переводе имеют полный эквивалент в русском языке, 5 соматических фразеологизмов имеют частичное совпадение лексических компонентов. Сопоставив количество фразеологизмов с лексемой „Hand“ в двух (немецком и русском) языках, обнаружили, что фразеологизмы с соматизмом «рука» шире представлены в немецком языке, чем в русском, в соотношении 75:35.

Проведенное нами исследование позволяет сделать выводы о том, что фразеологические обороты с соматизмом «рука» отражают:

1) функцию действия. Например, „die Waren aus den Händen des Verkäufers reißen“ — «расхватывать товар», что дословно «вырывать товар из рук продавца»; „mit den Händen reden“ — жестиковать; „j-m die Hände auf etw. geben“ — ручаться за что-либо;

2) чувства человека. Это может быть радость, восхищение („sich (Dat) die Hände sinken lassen“ — «опустить руки»), лень („die Hände in den Schoß legen“ — «бездельничать»), надежность („die Leitung liegt in zuverlässigen Händen“ — «руководство находится в надежных руках»; „das Heft fest in der Hand halten“ — «твердо держать в руках бразды правления»);

3) характеристику человека с разных сторон, как с отрицательной, так и положительной. Например, „zwei linke Hände haben“ — «быть неловким, неуклюжим»; „eine geschickte Hand haben“ — «иметь ловкие руки»; „eine offene Hand haben“ — «быть честным»;

4) выражение сути, основы чего-либо. Например, „Alle Jäden in der Hand holen“ — «держат все нити\дела в своих руках»;

5) общение „Küß' die Hände!“ — «Честь имею кланяться!».

В немецком языке огромное значение отводится фразеологизмам, связанным с сочетанием конечностей. Например, фразеологизм „Hand und Fuß haben“ даётся в словаре Л. Э. Биновича с переводом

«Быть хорошо обоснованным, продуманным» [3]. Такое же толкование мы находим в словаре „Duden: die Sache hat Hand und Fuß“ („ist durchdacht“ — «хорошо продумано») [4]. Дословно «дело имеет руку и ногу», т. е. все, что нужно; дело не имеет недостатков; „Das hat weder Hand noch Fuß“ — «Это не-реально, необоснованно»; „weder Hand noch Fuß rühren“ — «пальцем не пошевеливать» («палец о палец не ударить»); „seine Beine in die Hände nehmen“ — «ударить во все лопатки»; „an Händen und Füßen gebunden sein“ — «быть связанным по рукам и ногам».

Благодаря метафорическому переносу значений названий частей тела по их функции, создаются значения, для перевода которых на русский язык необходимы эквиваленты. Например, „mit Herz und Hand“ (сердцем и рукой, т. е. чувствами и действиями) в словаре Л. Э. Биновича переводится «всею душой, всем сердцем» [2].

Но, например, сочетание „sich mit Händen und Füßen (mit Hand und Fuß) gegen etwas sträuben (stemmen, wehren)“ имеет полный параллелизм в русском языке — «отбиваться руками и ногами от чего-либо» [5].

Рука — продолжение мысли человека. По рукам можно сказать, какой деятельностью занимается человек. В руках отражается человеческая судьба („Eine offene Hand holen“ — «быть щедрым, не скупиться»).

Проведя данное исследование, мы пришли к выводу, что соматические фразеологизмы — это неотъемлемая часть немецкого языка. Их нужно понимать, правильно переводить, чтобы уместно и целесообразно ими пользоваться и не испытывать трудностей при чтении немецкоязычной литературы.

Соматические фразеологизмы очень экспрессивны и образны. Но не всегда эту экспрессивность можно передать при переводе на русский язык. Фразеологизмы с соматизмом «рука» действительно широко распространены в немецком языке, это обусловлено тем, что они связаны с разнообразными сферами человеческой деятельности.

Возможно, причина наших результатов исследования кроется в менталитете народа. Известно, что одной из характерных черт немецкого народа является его трудолюбие, скрупулёзность действий, обдуманность поступков, непрекословное выполнение закона.

В русском языке больше фразеологизмов с соматизмом «душа», что говорит о широкой душе народа, щедрости, открытости.

Заключение. В языке отражается характер народа, его менталитет, поэтому использование фразеологизмов на занятиях целесообразно. Это способствует не только расширению словарного запаса студентов, развивает их память, но и является благоприятной платформой для исследования культуры и истории страны изучаемого языка.

Жизнь идёт вперёд, появляются новые устойчивые выражения, связанные с профессиональной деятельностью людей: активная жизненная позиция, борьба за мир, звёздный пробег, набирать высоту, ливневые дожди. Таким образом, фразеология постоянно развивается и пополняется. Чтобы наша речь была интересной и яркой, необходимо грамотно использовать всё богатство изучаемого языка, в том числе фразеологические обороты, знать их лексическое значение и правильно применять их в разговорной и письменной речи.

Список цитируемых источников

1. *Белявский, С. Н.* Фразеологизмы говорят о многом: образная фразеология немецкого языка / С. Н. Белявский. — Минск : Выш. шк., 1997. — 224 с.
2. Устойчивые сравнения в системе фразеологии : коллектив. монография / отв. ред. В. М. Мокиенко, ред. Т. В. Володина. — СПб. : Грайфсвальд, 2016. — 278 с.
3. *Бинович, Л. Э.* Немецко-русский фразеологический словарь / Л. Э. Бинович, Н. Н. Гришин. — М. : Просвещение, 1975. — 264 с.
4. Duden Redewendungen und Sprichwörtliche. — Mannheim, 1992. — Band 11. — S. 400—409.
5. *Griesbach, H.* 1000 deutsche Redensarten / H. Griesbach, D. Schulz. — Langenscheidt, Berlin-Schöneberg, 1981. — 156 S.

УДК 81.271.2

В. К. Жверело

Учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи

ОСОБЕННОСТИ НЕМЕЦКОГО ЮМОРА КАК ЛИНГВОКУЛЬТУРНОГО ЯВЛЕНИЯ

Введение. Чувство юмора — одна из таких эмоций, высшее проявление которых находится на стыке нравственных, эстетических и интеллектуальных чувств, поэтому каждый человек с чувством юмора уникален. Чувство юмора делает нашу жизнь более яркой, счастливой, помогает пережить тяжелые времена и преодолеть любые трудности, способствует легкости общения и налаживанию отношений.

Данное исследование направлено на определение социокультурных особенностей представителей немецкоязычного общества, в частности, немецкого юмора. Актуальность проблемы развития чувства юмора продиктована результатами исследования влияния юмора на развитие личности. Они свидетельствуют о положительном эффекте юмора, ослабляющем стресс, укрепляющем здоровье человека и социальные связи, позволяющем оптимистично воспринимать возникающие проблемы, повышающем удовлетворенность деятельностью и ее результативностью.

Известные педагоги А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинский, Ш. А. Амонашвили придавали большое значение юмору, который создает установку на веселье, радость, его целесообразно использовать в воспитании и обучении детей. В. А. Сухомлинский называл юмор «оборотной стороной мышления, а его проявление — радостное удивление, которое стимулирует творчество, необычное видение окружающего мира» [1].

Основная часть. Исследование юмористического аспекта нам представляется важным, так как юмор охватывает многие стороны человеческой жизни. С одной стороны, юмор — это явление общечеловеческое, а с другой — явление глубоко социологическое и этническое. Юмористическое и комическое привлекало внимание представителей науки с давних пор, и до недавнего времени вопрос о сущности комического, как и о причинах возникновения комического эффекта, затрагивался в основном в рамках эстетики и стилистики.

Слово «юмор» имеет древнегреческие корни. Понятие «юмор» было известно еще в античную эпоху и имело совершенно другое значение: влага, влажность, жидкость. Слово «юмор» употреблялось для передачи представлений о «жидкостях тела», будто обуславливающих характер и поведение человека. Эти «жидкости» стали связывать с видами темперамента человека. Оценки чувства юмора производятся с точки зрения различных научных дисциплин, таких как лингвистика, социология, психология, антропология, из-за чего нет единой точки зрения трактовки данного понятия. Так как предметом нашего исследования выступает специфика немецкоязычного юмористического дискурса (в общем смысле — речи, процессов языковой деятельности и предполагающих их систем понятий), то мы считаем необходимым рассмотреть явление юмористического дискурса вообще и немецкоязычного в частности.

Многие учёные-лингвисты изучали юмористический дискурс, однако единой трактовки его природы не существует до сих пор. Так, В. И. Карасик рассматривает юмористический дискурс как «текст, погруженный в ситуацию смехового общения» [2, с. 252].

Так как в нашем исследовании мы рассматриваем особенности немецкоязычного дискурса, то необходимо упомянуть об отличиях немецкого юмористического дискурса от отечественного, в частности, русского. Это отличие состоит в том, что немецкоязычный юмористический дискурс всегда конкретен и ситуативен. Это означает, что немцы четко выделяют ситуации, когда можно и нельзя шутить. Кроме того, они не допускают самоиронии и не упускают случая посмеяться над другими. Мы разделяем точку зрения В. И. Карасика о том, что «основными чертами рекомендуемого общения с немцами с применением юмористического дискурса является лаконичность, прагматичность, простота, ситуативность, жизнеутверждающий оптимизм, отсутствие самоиронии» [2, с. 252].

На наш взгляд, немецкий юмористический дискурс отличается от славянского восприятием мира говорящих на славянских языках и говорящих на немецком языке, что вполне оправданно. Это объясняется тем, что «у каждого народа есть свой язык, культура, мышление, юмор. Юмор является частью нашей социальности с индивидуальными особенностями, которые сильно отличаются. Юмор немцев напрямую зависит от ситуации. Всегда есть время и место для шуток и смеха. Порядок предписывает, что юмор не должен скрашивать пребывание на работе. Не следует шутить с боссом (хотя не возбраняется время от времени перекинуться парой шуток с коллегами), пытаться с помощью шуток ускорить распродажу товара или разбавить шутками лекцию. Ирония — не самая сильная сторона немцев и может легко быть воспринята как сарказм и издевательство» [3].

Немецкий юмор всегда конкретен. Немцы не позволяют себе шуток по отношению к иностранцам. Основным объектом немецкого юмора, как правило, становятся характерные особенности жителей отдельных регионов Германии: чопорность уроженцев Пруссии, наглость и беспечность баварцев, тупость восточных фризов, шустрость берлинцев, коварство саксонцев.

Для юмора в Германии официально отведено особое время. Примером может служить прекрасная традиция Карнавала, которая необычайно популярна в Рейнской области. Праздник начинается 11 ноября в 11 часов 11 минут. Просто так повелось, что сочетание 11.11 стало для немцев наиболее благоприятной цифровой комбинацией, и ее последовательность вызывает в их душе ощущение удовольствия в связи с приятным времяпрепровождением [4].

Заключение. Понимать шутки иностранцев, в нашем случае немцев, нужно не только владеть языком, на котором они шутят, но и знать реалии их жизни, особенности менталитета и систему ценностей, как духовных, так и материальных. Владение социокультурным аспектом иноязычного общения, т. е. особенностями и своеобразием национальной картины мира немцев, студентами-лингвистами является составной частью коммуникативной компетентности будущих преподавателей иностранных языков.

Список цитируемых источников

1. Развитие чувства юмора у детей дошкольного возраста [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://infourok.ru/razvitiye-chuvstva-yumora-u-detey-doshkolnogo-vozrasta-2488360.html>. — Дата доступа: 29.10.2019.
2. Карасик, В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс / В. И. Карасик. — М.: Гнозис, 2004. — 390 с.
3. Морозова, А. М. Жанровая специфика юмористического дискурса [Электронный ресурс] / А. М. Морозова. — Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/zhanrovaya-spetsifika-yumoristicheskogo-diskursa>. — Дата доступа: 30.10.2019.
4. Эти странные немцы: Чувство юмора [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.langust.ru/review/xenoger7.shtml#ixzz5jm7uUG10>. — Дата доступа: 30.10.2019.

УДК 800

Е. А. Заяц

Учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи

СПЕЦИФИКА ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ЦВЕТООБОЗНАЧЕНИЙ В ФОЛЬКЛОРНЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЯХ (НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛИЙСКОГО И БЕЛОРУССКОГО ЯЗЫКОВ)

Введение. Фразеологизмы, идиомы и поговорки существуют на протяжении всей истории языка и содержат в себе социально-историческую, интеллектуальную, эмоциональную информацию. Понятие цвета есть в каждой культуре, и рассмотрение устойчивых сочетаний с компонентом-цветонаименованием предоставляет возможность лучше узнать культуру носителей языка. Изучение английских и белорусских фразеологических единиц с компонентом «цвет» в произведениях фольклора позволяет увидеть связь явлений объективной реальности с духовной культурой народа, а также обнаружить специфику их отражения в языке.

Актуальность исследования заключается в изучении использования цветонаименований в контексте национального фольклора Англии и Беларуси. Рассмотрение английских и белорусских фразеологических единиц с компонентом-цветонаименованием предоставляет шанс лучше узнать культуру носителей народов Англии и Беларуси.

Цель исследования заключается в изучении особенностей функционирования цветонаименований в составе фразеологических единиц в фольклорных произведениях Англии и Беларуси.

Объектом исследования являются компоненты-цветонаименования в составе фразеологических единиц в английском и белорусском языках.

Основная часть. Концепт «цвет» в составе фразеологизмов является неотъемлемой частью языковой картины народов Англии и Беларуси. В ходе исследования в английском языке были рассмотрены следующие цвета: *red, black, white, blue, green, grey, yellow, brown, rose, orange, purple, violet, pink, gold (golden) и silver*. В белорусском языке анализу подверглись следующие цветонаименования: *чырвоны, чорны, белы, сіні, блакітны, зялёны, шэры, жоўты, карычневы, ружовы, аранжавы, фіялетаваы, залаты и срэбны*. Выбор данных лексических единиц был обусловлен составом базовой палитры цветов и наибольшей частотой употребления этих цветовых наименований как во фразеологических оборотах, так и в повседневной речи.

В качестве материала для рассмотрения были отобраны цветонаименования, выявленные в составе фольклорных произведений — сказок, пословиц и поговорок. Исследование 87 английских и белорусских народных сказок выявило специфику употребления цветонаименований в данных произведениях. Интересным представляется тот факт, что указание на цвет присутствует лишь в 40 из 87 оригинальных английских сказок и в 35 из 87 белорусских.

В сказочных художественных текстах английского народного творчества наиболее частотными цветами, которые функционируют в прямом значении для описания окружающей реальности, являются следующие:

- *black* (20 % употреблений) (...*but a small little black thing with a long tail...* [1]);
- *white* (18 % употреблений) (*It was spring, and there among the flowers was a white bird...* [1]);
- *red* (14 % употреблений) (*If you will first give me those little red shoes you are making...* [1]);
- *golden* (12 % употреблений) (*She laid down her little golden head without fear...* [1]);
- *green* (10 % употреблений) (*After a while as she sat under the shade of a green oak-tree she looked up...* [1]).

В белорусских сказках преобладающими цветами оказались следующие:

- *залаты* (19 % употреблений) (...*конь сівай масці, з залатою грываю...* [3]);
- *белы* (18 % употреблений) (...*ходзіць па двары белая свіння з парасятамі...* [3]);
- *чырвоны* (14 % употреблений) (...*Тады каваль узяў ды нагрэў чырвона-чырвона жалезны штых...* [3]);
- *чорны* (13 % употреблений) (...*Люлі, люлі, сыноч, з белымі плячыцамі, з чорнымі вачыцамі...* [3]);
- *сіні* (13 % употреблений) (...*за сінімі марамі, за высокімі гарамі леў...* [3]);
- *зялёны* (12 % употреблений) (...*а зямля зялёная, зверху цёплае сонейка свеціць...* [3]).

В составе фразеологических единиц в изученных английских сказках доминировали следующие цвета: *white*, *green* и *red*. Например, *as white as snow* [1]; *as green as grass* [2], *cheeks red as June roses* [2]. Примечательно, что данные сравнительные обороты использовались исключительно для описания внешности сказочных героев.

В составе фразеологических единиц в изученных белорусских сказках доминировали следующие цвета: *белы*, *чорны*, *чырвоны* и *сіні*. Например, *...як у белы дзень ад сонейка...* [3]; *...а дзедаву ў чорным целе трымала...*[3]; *...выбіць чырвоным сукном...*[3]; *...выслужыў сіні білет і пайшоў дадому...*[3]. В основном данные цвета использовались исключительно для описания реальности.

В данном исследовании пословицы и поговорки рассматриваются как фразеологические единицы. Анализ 1 165 английских и 473 белорусских пословиц и поговорок выявил особенности функционирования цветоименований в данных произведениях фольклора. Обращает на себя внимание тот факт, что указание на цвет не является облигаторным для пословиц и поговорок в английской и белорусской лингвокультурах и присутствует лишь в 15 английских пословицах из 1 165 и в 4 белорусских пословицах из 473.

В английских пословицах наиболее частотными цветами, которые функционируют в прямом значении для описания окружающей реальности, стали *black*, *white*, *blue*, *red*, *grey* и *silver*:

- A *black* hen lays a *white* egg.
- All cats are *grey* in the dark (in the night).
- Between the devil and the deep (*blue*) sea.
- Every bean has its *black*.
- Every dark cloud has a *silver* lining.
- Every *white* has its *black*, and every sweet its sour.
- *Red* sky at night shepherds delight.
- *Red* sky in the morning shepherds warning.
- The devil is not so *black* as he is painted.
- The pot calls the kettle *black*.
- To make (to turn) the air *blue*.
- True *blue* will never stain.
- Two *blacks* do not make a *white*.
- You can't wash charcoal *white*.
- Zebras have *black* and *white* in them and get along can't we all?

В 4 пословицах белорусского народного творчества встретились только цвета *чорны* и *белы*:

- Варона колькі не мыецца, усё роўна *чорная*, а гусь акунулася — і ўжо.
- Пад *чорным* лесам спаткаўся чорт з бесам.
- У каго *чорна* глыба, у таго і хлеба скіба.
- На *чорным* полі *бела* пшаніца родзіць.

Заклучение. Очевидно, что функционально значимыми цветоименованиями как в английском, так и в белорусском языках являются базовые цвета. Носители указанных языков придают большое значение семантике данных цветов, которые являлись наиболее важными для их предков и которым придавали магические свойства и ассоциировали с природными явлениями.

Список цитируемых источников

1. *Jacobs, J.* English Fairy Tales [Electronic resource] / J. Jacobs // World of Tales. — Mode of access: https://www.worldoftales.com/English_fairy_tales.html. — Date of access: 15.02.2019.
2. *Jacobs, J.* More English Fairy Tales [Electronic resource] / J. Jacobs // World of Tales. — Mode of access: https://www.worldoftales.com/More_English_fairy_tales.html. — Date of access: 20.02.2019.
3. Беларускія народныя казкі [Электронны рэсурс]. — Режим доступу: https://be.wikisource.org/wiki/Катэгорыя:Беларускія_народныя_казкі. — Дата доступу: 15.03.2019.

УДК 821.161.3'255.2

Я. В. Ковальчук

Учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи

ПЕРЕВОД БЕЛОРУССКОЙ НАЦИОНАЛЬНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ КАК ОСОБЫЙ ВИД МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Введение. Национальная литература живет своей жизнью, обусловленной всей ее историей, всеми обстоятельствами ее развития, разнообразными запросами современности и — не в последнюю очередь — контактами с другими национальными литературами. В этих контактах немалое место занимают переводы,

которые играют очень активную роль. Выдающиеся деятели культуры оставили ряд веских суждений о том, какое значение для развития оригинальной литературы, для творчества писателей имеет перевод [1].

Перевод как вид межкультурной коммуникации: 1) передача информации, содержащейся в произведении речи, средствами другого языка (О. С. Ахманова); 2) процесс преобразования речевого произведения на одном языке в речевое произведение на другом языке при сохранении неизменного плана содержания, т. е. значения (Л. С. Бархударов); 3) перевести — значит выразить верно и полно средствами одного языка то, что уже выражено ранее средствами другого языка (А. В. Федоров); 4) вид языкового посредничества, который всецело ориентируется на оригинал (В. Н. Комиссаров) [2].

Основная часть. Перевод является одним из звеньев литературного процесса. Это не простое копирование, не ремесло, а вид литературного творчества. Более того, перевод — один из видов литературы, часть всякой национальной литературы. Как и писатель, переводчик несет ответственность за каждое слово, каждую фразу, так как он является посредником между разными культурами. Переводчик должен создавать новый литературно-художественный текст, полностью используя для этого все богатства родного языка, выбирая самое нужное, самое подходящее, самое верное. Ведь перевод — это искусство. Максим Горький — инициатор величайшего переводческого начинания 200-томного издания «Всемирной литературы» — считал перевод необходимейшим и достойнейшим занятием.

В современном мире, говорящем на таком множестве языков, общение людей и народов стремительно расширяется. В этом колоссальном по масштабам и значению процессе перевод как физическая форма духовной деятельности занимает все более важное место. Перевод, сохраняя своеобразие подлинника, становится неотделимым от своей родной прозы или поэзии, когда звучит также естественно и свободно, как оригинальное произведение.

Перед переводчиком всегда стоит сложнейшая задача — повторить неповторяемое. Компонентами удачи являются, конечно, знание культурного поля, в котором создан оригинал, владение техникой перевода, искренний интерес к творчеству переводимого автора. К тому же то, что неуловимо, та живая душа, которая обитает между строчками творческого текста и, в конце концов, определяет коренное отличие художественного перевода от технического. Можно сознательно исключить из названных компонентов перевода знание языка оригинала, потому что опыт перевода свидетельствует о том, что нет общих правил или закономерностей. Есть масса случаев хорошего перевода при знании переводчиком языка оригинала, есть случаи плохого перевода при хорошем знании языка. И наоборот. Хамид Беретарь, замечательный адыгейский поэт, не владея грузинским языком, сделал прекрасный перевод бессмертной поэмы Ш. Руставели «Витязь в тигровой шкуре» [2].

Трудно переоценить роль художественного перевода в диалоге культур, в обмене культурными и духовными ценностями. История перевода насчитывает более двух тысячелетий, причем изначально перевод текста был связан с освоением новой культуры. С изобретением книгопечатания перевод художественных текстов, по сути, стал первым международным средством массовой коммуникации, ведь тиражи иноязычных изданий великих произведений литературы значительно превышают тираж оригинала.

Переводные белорусские произведения становятся частью национальной литературы, способствуют ее обогащению и развитию. В значительной степени благодаря переводам перенимаются и развиваются на новой национальной почве жанры, стили, приемы и т. п., разработанные в другой литературе. Именно поэтому, несмотря на стремление национальных литератур к самоидентификации и сохранению своей самобытности, происходит их *сближение*, в известной мере предопределяющее унификацию литературного процесса в странах, культурные контакты между которыми имеют давнюю традицию. И. Бехер утверждал, что «значительная национальная литература немислима без хорошей переводной литературы. Создание высокой культуры перевода способствует росту данной национальной литературы и созданию ею своего национального характера» [3, с. 63].

Процесс перевода представляет собой особый вид речевой коммуникации. В настоящее время очень много и подробно стали писать, говорить и обсуждать проблемы межкультурной коммуникации. Межкультурная коммуникация — общение, осуществляемое в условиях столь значительных культурно обусловленных различий в коммуникативной компетенции его участников, что эти различия существенно влияют на удачу или неудачу коммуникативного события. Под коммуникативной компетенцией при этом понимается знание используемых при коммуникации символических систем и правил их функционирования, а также принципов коммуникативного взаимодействия. Межкультурная коммуникация характеризуется тем, что ее участники при прямом контакте используют специальные языковые варианты и дискурсивные стратегии, отличные от тех, которыми они пользуются при общении внутри одной и той же культуры [4].

Контакты культур стимулируют развитие переводоведения. Ведь художественный перевод есть особый способ межкультурной коммуникации, в основе которого лежит совершенно определенная система вербальных форм, несущих в себе смысл и значения, выраженные средствами одного языка (языка оригинала) и перекодированные в другой (язык перевода) путем многообразных трансформаций, затрагивающих все уровни контактирующих языковых систем.

В межкультурной коммуникации перевод играет чуть ли не определяющую роль, поскольку перевод представляет собой средство, обеспечивающее возможность общения (коммуникации) между людьми, говорящими на разных языках [5].

Закключение. Перевод — это сложный и многогранный вид человеческой деятельности. Хотя обычно говорят о переводе «с одного языка на другой», но в действительности в процессе перевода происходит не просто замена одного языка другим. В переводе сталкиваются различные культуры, разные личности, разные складыв мышления, разные литературы, разные эпохи, разные уровни развития, разные традиции и установки. Значение перевода национальной литературы на иностранные языки играет большую роль в современном мире. Это позволяет национальной культуре расширять свой диапазон, перенимая свойства другой литературы, при этом сохранять черты своего народа, культуры, литературы.

Список цитируемых источников

1. Перевод как часть национальной культуры [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://studwood.ru> . — Дата доступа: 02.10.2019.
2. Перевод как вид межкультурной коммуникации [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://present5.com> . — Дата доступа: 02.10.2019.
3. Перевод как форма взаимодействия литератур [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.easyschool.ru> . — Дата доступа: 02.10.2019.
4. Межкультурная коммуникация [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://www.krugosvet.ru> . — Дата доступа: 02.10.2019.
5. Перевод как средство межкультурной коммуникации [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://infourok.ru> . — Дата доступа: 02.10.2019.

УДК 8.11.512.145

А. Ю. Крылова

Учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи

АЛЛЮЗИИ НА ПРОИЗВЕДЕНИЯ ДЖ. Р. Р. ТОЛКИНА В АНГЛО- И РУССКОЯЗЫЧНОМ ПАРЕМИОТВОРЧЕСТВЕ

Введение. В данной статье исследуется взаимосвязь крылатых фраз и антипословиц, которые получили в последнее время широкое распространение среди фанатов франшизы, основанной на произведениях Джона Рональда Руэла Толкина. *Целью исследования* стало выявление в коммуникации представителей англо- и русскоязычного фандомов указанной франшизы различных вариаций крылатых выражений и антипословиц с интертекстуальными отсылками к упомянутым литературным произведениям или вторичным творческим продуктам, созданным на их основе (кинофильмам, видеоиграм).

Под словом «фандом» (или «фэндом») в данном исследовании понимается сообщество людей, объединенных общим интересом или хобби, связанным с пристрастием к определенному жанру, продукту либо деятелю искусства, и участвующих в информационном обмене на тему своего общего интереса, главным образом посредством сети Интернет [1]. *Объектом исследования* является пласт интертекстуальных паремий, связанных с произведениями Дж. Р. Р. Толкина и кинофильмами на их основе, созданных и активно употребляемых членами англо- и русскоязычного фандомов данных произведений. *Предметом исследования* выступают первичные типологические характеристики англо- и русскоязычных интертекстуальных паремий подобного рода.

Основная часть. Паремии представляют собой речевые клише, близкие по образности и афористичности крылатым словам, однако, в отличие от последних, являются анонимными изречениями [2]. К паремиям относятся пословицы, поговорки и сходные с ними явления. Подвергаясь различным преобразованиям под действием экстра- и внутрилингвистических факторов, паремии приспосабливаются к новым поставленным задачам и условиям существования в социуме. Оценивая различные ситуации, человек сопоставляет их с уже известными, зафиксированными в какой-либо паремии, и действует по этому образцу. Однако следует иметь в виду, что при кажущейся случайности таких замен они выполняют своеобразный «социальный заказ», помогая отражать изменившиеся реалии, которые были концептуализированы в языке носителей. Таким образом, происходит формирование антипословиц как переноса смысла «старых» пословиц к новым жизненным ситуациям и реалиям, что обуславливает *актуальность исследований*, подобных нашему.

В 1977 году профессор В. Мидер в своей работе “Sprichwort” предложил термин «антипословица» как обозначение «аллюзийного искажения, пародии, нетрадиционного использования или неожиданной контекстуализации узнаваемой пословицы обычно для создания комедийного или сатирического эффекта» [3, с. 155]. В настоящее время феномен антипословицы достаточно часто выступает в качестве предмета лингвистических исследований, проводимых на материале различных языков мира.

Информационный обмен представителей любого фандома характеризуется наличием специфических паремических оборотов, порождаемых внутри фандома, известных всем его представителям и выполняющим функцию идентификации людей со схожими интересами. Все паремии подобного рода, как правило, интертекстуально связаны с предметом увлечения членов фандома. В ходе данного исследования была предпринята попытка установить типологическую принадлежность интертекстуальных паремий, употребляемых в русскоязычном и англоязычном сегментах фандома произведений «Властелин колец» и «Хоббит».

Наблюдая за информационным обменом вышеупомянутого фандома в сети Интернет, мы извлекли по 20 англо- и русскоязычных оборотов, которые в силу клишированности и высокой частотности повторения могут быть отнесены к паремическим. На этапе отбора материала было выявлено, что русскоязычные фанаты франшизы активно используют в интертекстуальных паремиях литературный первоисточник, в то время как англоязычное сообщество предпочитает отсылки к кинофильмам.

Примеры паремий, употребляемых в русскоязычном фандоме Дж. Р. Р. Толкина, практически полностью могут быть отнесены к так называемым антипословицам, поскольку их структура, содержащая отсылку к книгам, в большей или меньшей степени напоминает структуру известных русских пословиц или формулируется заново по их образцу. Рассмотрим несколько примеров подобных антипословиц с пояснениями их связи с литературным первоисточником и фразеологическим пластом русского языка.

«*Спроси у гнома про дела, рассказов хватит до утра*». В романах не раз упоминалось, что гномы по своей натуре разговорчивы с теми, кому доверяют, и любят иногда преувеличивать то, о чем говорят. Данная антипословица строится на синтаксической модели императивных пословиц, выражающих причинно-следственные либо условно-следственные отношения, например: «*Живи просто — проживешь лет со сто*», «*Не дразни собаки — и лаять не будет*» и др. [4].

«*Не рой яму, балрога разбудишь*» (ср. «*Не рой яму другому, сам в нее попадешь*»). В русскоязычном фандоме Толкина фигурирует два варианта описания этой пословицы в рамках «Властелина колец». Первый вариант включает мнение, что, если бы Фродо выбрал другой путь вместо того, чтобы идти через копи Мории, он бы не встретил там рой орков и пещерного тролля. Второй вариант заключен в том, что не следовало Гэндальфу разрушать мост, на котором был Балрог, поскольку Балрог потянул за собой волшебника. Мы предлагаем третье объяснение, наиболее явно вытекающее из текста книг: морийского Балрога случайно разбудили гномы, обитавшие в Мории, которые во время работы в шахтах копали слишком глубоко.

«*В тёмном Мордоре орки водятся*» (ср. «*В тихом омуте черти водятся*»). В данном примере выявлен прямой смысл, описывающий состояние дел в Мордоре (только там орки и рождаются, и водятся).

«*За четырьмя хоббитами погонишься, только двоих поймаешь*» (ср. «*За двумя зайцами погонишься, ни одного не поймаешь*»). Данная псевдопословица отсылает к эпизоду из книги и фильма, в ходе которого орки во главе с урук-хаями погнались за Фродо, Сэмом, Мерри и Пиппином, которые разделились на две пары, так что в конечном итоге были пойманы только Пиппин и Мерри.

Для англоязычного фандома свойственно построение паремий на основе декомпозиции цитат из фильмов «Властелин колец» и «Хоббит», ставших крылатыми выражениями. Лексико-синтаксических паттернов англоязычных пословиц в подобных паремиях не прослеживается. Для примера рассмотрим несколько преобразованных крылатых фраз.

“*I feel... thin. Sort of stretched, like... one book adapted into three movies*”. Оригинал фразы был сказан Бильбо Бэггинсом, когда он объяснял Гэндальфу, что устал от мирского существования и хочет уйти из Шира. Но истинные фанаты решили перефразировать его слова и сделать отсылку к тому, что «Хоббит» — это книга на 300 страниц, а «Властелин колец» — это эпическая история, которая растянулась на три книги и более тысячи страниц, но при этом режиссёр всех фильмов по работам Дж. Р. Р. Толкина Питер Джексон нашел достаточно материала, чтобы обе кинотрилогии имели почти одинаковую длину по часам воспроизведения.

“*One does not simply... make one hobbit movie*”. Оригинальная фраза Шона Бина, который сыграл Боромира из Гондора во «Властелине колец» несет в себе смысл о сложности пути в Мордор (“*One does not simply walk into Mordor*”), но сам актёр и не предполагал, что эта сцена и фраза однажды станут источником вдохновения пользователей сети Интернет на создание сотен паремических оборотов. Приведенная в качестве примера цитата связана с решением режиссера фильма «Хоббит» разделить киноленту на три части.

Следующий микродиалог, происходивший между Леголасом и Тауриэль в киноадаптации «Хоббита», когда они стояли перед выбором, помочь гномам или вернуться в эльфийский дворец, был видеоизменен интернет-пользователями в целях высмеивания режиссера фильма:

“*— It is not our fight. — Are we not part of this world? — No, we are not even in the book!*”

Ирония заключается в том, что в самой книге эльфы Лихолесья не так часто упоминаются, как в фильме: Леголас появляется в качестве действующего лица только во «Властелине колец», а Тауриэль — персонаж, придуманный режиссером фильма и отсутствующий в книге. Данный режиссерский ход одобряют далеко не все фанаты книги, обвиняя Питера Джексона в недостаточной проработанности сюжетных линий для нововведенных персонажей и в нецелесообразности нововведений в сценарии.

Заклучение. Типологические характеристики интертекстуальных паремических оборотов в коммуникации представителей англо- и русскоязычного фандомов Дж. Р. Толкина тесно связаны с лингвокультурными особенностями мышления носителей языков. Паттерны, согласно которым они образуются, говорят о сильном влиянии исконно русской фразеологии на современные процессы языкового творчества в русскоязычном сообществе фанатов книг «Властелин колец» и «Хоббит» и их экранизаций, а также о любви представителей англоязычного сегмента данного фандома к декомпозиции цитат. Таким образом, интертекстуальная связь в русскоязычных паремиях прослеживается двойная: к оригинальному произведению писателя и к фразеологическому пласту родного языка.

Список цитируемых источников

1. Фандом [Электронный ресурс] / Словари и энциклопедии на Академике. — Wikimedia Foundation, 2010. — Режим доступа: <https://dic.academic.ru/dic.nsf/ruwiki/1161271>. — Дата доступа: 02.11.2019.
2. Паремия [Электронный ресурс] / Словари и энциклопедии на Академике. — Wikimedia Foundation, 2010. — Режим доступа: <https://dic.academic.ru/dic.nsf/ruwiki/1593069>. — Дата доступа: 02.11.2019.
3. *Сташкова, М. А.* Функционирование пословиц и антипословиц с гендерным компонентом в современном английском языке : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.04 / М. А. Сташкова. — М., 2015. — 231 л.
4. *Карпеева, О. Я.* Анализ грамматических и структурных различий русских и английских поговорок / О. Я. Карпеева // Вестн. Чуваш. ун-та. Филологические науки. Языкознание. — 2018. — № 4. — С. 255—259.

УДК 811.161.1

М. А. Лобан

Учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи

СТАТУС ЭЛЕКТРОННОГО ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКОГО РЕСУРСА С ГРАММАТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ СТРУКТУРОЙ

Введение. Современная лексикография существенно расширила и усилила свой инструментарий компьютерными технологиями создания и эксплуатации словарей. Это направление прикладной лингвистики получило название компьютерной лексикографии. Центр ее интереса — способы организации словарной статьи, устройство словарей и технология их создания. Компьютерная лексикография является дисциплиной переходного периода — перехода от существовавшей в течение многих столетий традиционно ручной и рукописной лексикографической практики к новым безбумажным информационным технологиям. Она представлена совокупностью методов и программных средств обработки текстовой информации для создания словарей [1, с. 45].

Центральным объектом компьютерной лексикографии является компьютерный словарь, под которым понимается любое лексикографическое произведение на машинных носителях, снабженное программами автоматической обработки и наполнения [2, с. 36].

Целью исследования является определение статуса электронного лексикографического ресурса с грамматико-ориентированной структурой. *Объектом исследования* является англо-русско-белорусский контекстный словарь грамматических конструкций. В качестве *предмета исследования* выступают стороны и свойства подобного лексикографического ресурса, позволяющие именовать его словарем.

Основная часть. Идея создания компьютерных словарей возникла в результате исследований «по определению вида и количества ошибок, совершаемых переводчиком при переводе текстов различной трудности, и по подсчету времени, которое затрачивает переводчик на поиск в словарях и справочниках незнакомых ему слов» [3, с. 3—16].

Г. М. Мандрикова предлагает назвать компьютерным словарем «любое лексикографическое произведение на машинных носителях» [4]. В литературе по данной теме обнаруживается целый ряд вариантов названия этого типа словарей: автоматический (Л. Н. Беляева, А. С. Герд, Ю. Н. Марчук), машинный (Л. Л. Нелюбин), компьютерный (Г. М. Мандрикова), электронный (В. П. Берков, О. М. Карпова). В. П. Селегей, директор по лингвистическим исследованиям компании АBBYY, полагает, что электронный словарь — это особый лексикографический объект, в котором могут быть реализованы и введены в обращение многие продуктивные идеи, не востребованные по разным причинам в бумажных словарях [5].

Появление электронных словарей вызвано объективными обстоятельствами, с их помощью можно решить проблему объема словаря, быстрого поиска необходимой информации в словаре, соответствия содержания текущему моменту. По мнению В. П. Беркова, словарь XXI века должен обладать следую-

щими чертами: 1) колоссальность по своему объему; 2) обеспечение поступенчатого извлечения информации по запросу пользователя; 3) возможность словаря быть звуковым; 4) возможность включения графического иллюстративного материала [6, с. 15—35]; 5) возможность предоставления полной грамматической информации о словах входного и выходного языков, обширного материала по именам собственным с программами по транскрибированию [7].

Классические и современные печатные словари, как одноязычные, так и двуязычные, достаточно часто обращаются к грамматическому материалу, представленному с помощью специальных индексов, в виде пояснений к словам, и примеров, иллюстрирующих их сочетаемость, либо в формате грамматического справочника. Особое место среди грамматических словарей занимает словарь Г. А. Золотовой, основной единицей которого является не лексема, а синтаксема — минимальная, далее неделимая семантико-синтаксическая единица языка, носитель элементарного смысла и конструктивный компонент более сложных синтаксических построений [8]. В словаре Г. А. Золотовой, послужившем методологическим примером для нашего исследования, впервые представлен систематизированный перечень синтаксем русского языка с обоснованием правомерности именованного словарем научного труда подобной структуры.

Грамматическая систематизация лингвистического контента осуществляется в рамках многих научных проектов по разработке электронных словарей. К ним относится, в частности, англо-русский грамматический словарь, подготовленный лексикографической группой отдела прикладной лингвистики компании АВВУ [9], открытый корпус русского языка Open Corpora, Cambridge Dictionary of English Grammar [10], «Агучаны электронны граматычны слоўнік» [11], разрабатываемый НАН Беларуси [12].

В то же время ни один из известных нам грамматических словарей не предусматривает тегирования лингвистического контента согласно типу дискурса, из которого он извлечен. Следует отметить, что в мировой практике представление лингвистической информации в тематически упорядоченном виде считается общепринятым, но при этом в учебных изданиях данный принцип применяется чаще к лексике, чем к грамматическому материалу. В связи с этим ощущается необходимость руководствоваться принципом дискурсивной дифференциации грамматического контента при разработке новых электронных словарей дидактической направленности.

Рабочая гипотеза нашего исследования заключается в том, что изучение иноязычной грамматики на основе дискурсивно содержательных контекстов из словаря грамматических конструкций обеспечит более прочное усвоение содержания обучения по сравнению с использованием в качестве иллюстративного и тренировочного материала произвольно отобранных цитат из художественной литературы и искусственно созданных лексико-грамматических конструктов. Основанием для данной гипотезы послужило утверждение о связи тематического упорядочения языкового (лексического) материала с ассоциативной памятью, что способствует более эффективному, коммуникативно направленному усвоению иноязычной лексики [13, с. 215]. Данную взаимосвязь представляется возможным экстраполировать на грамматический материал языка, систематизированный согласно дискурсивной принадлежности контекстов его реализации, что не только помогает предоставлять речевые образцы грамматических явлений, но и моделирует языковую компетенцию носителей языка, придавая грамматическим структурам дискурсивную целенаправленность.

Заключение. В лингвистическом отношении данное исследование приобретает значительную важность: с одной стороны, в связи с проблемой приложения новых информационных технологий к грамматически и дискурсивно упорядоченному лингвистическому контенту в научно-исследовательских и образовательных целях, с другой стороны, в связи с насущной проблематикой грамматики дискурса — относительно нового ответвления анализа дискурса, которое изучает грамматику как практику функционирования грамматических структур в соответствии с интенциональной базой дискурса.

Список цитируемых источников

1. Тузлукова, В. И. Типология педагогических лексикографических источников в международной педагогической лексикографии / В. И. Тузлукова // Международная педагогическая лексикография в теории и практике обучения в высшей школе : сб. тр. II Междунар. науч.-практ. конф., 25—26 авг. 2001 г. — 78 с.
2. Герд, А. С. Основы научно-технической лексикографии / А. С. Герд. — Л.: ЛГУ, 1986. — 72 с.
3. Карпова, О. М. Словари издательства HarperCollins: находки и решения / О. М. Карпова // Language and Communication. — Issue 1. — Rostov-on Don, 2001. — 57 с.
4. Карпова, О. М. Библиографический указатель «Словари современного английского языка» / О. М. Карпова. — СПб., 2002. — 24 с.
5. Бумажная лексикография и ее компьютерное выражение [Электронный ресурс]. — Бюро переводов «Лингво Плюс», 2006—2015. — Режим доступа: <http://www.lingvo-plus.ru/leksikografiya/>. — Дата доступа: 02.11.2019.
6. Берков, В. П. Двуязычная лексикография / В. П. Берков. — СПб.: СПУ, 1996. — 248 с.
7. Кашеварова, И. С. Электронный словарь как новый этап в развитии лексикографии / И. С. Кашеварова // Молодой ученый. — 2010. — № 10. — С. 145—147.
8. Золотова, Г. А. Синтаксический словарь: Репертуар элементарных единиц русского синтаксиса / Г. А. Золотова. — М.: Едиториал УРСС, 2006. — 440 с.

9. Англо-русский грамматический словарь [Электронный ресурс] // ABBYY Lingvo x3. Многоязычная версия. 150 словарей. — ABBYY, 2004. — Режим доступа: <http://www.lingvodics.com/dics/details/1087/>. — Дата доступа: 02.11.2019.
10. Открытый корпус (Open Corpora) [Электронный ресурс]. — 2018. — Режим доступа: <http://opencorpora.org/>. — Дата доступа: 02.11.2019.
11. Cambridge Dictionary of English Grammar [Electronic resource]. — Softland, 2018. — Mode of access: <https://dictionary-of-english-grammar.soft112.com/download.html>. — Date of access: 02.11.2019.
12. Агучаны электронны граматычны слоўнік [Электронны рэсурс] // Платформа для апрацоўкі тэкставай і гукавай інфармацыі для розных тэматычных даменаў. — АПП НАН Беларусі, 2015—2018. — Рэжым доступу: <http://corpus.by/VoicedElectronicGrammaticalDictionary/?lang=be>. — Дата доступу: 02.11.2019.
13. *Рябцева, Н. К.* Грамматика конструкций, словари сочетаемости, современные информационные технологии и преподавание иностранных языков / Н. К. Рябцева // Лингвистика и методика преподавания иностранных языков : сб. ст. — Вып. 6. — М. : Ин-т языкознания РАН, 2014. — С. 214—247.

УДК 802.0.282

А. А. Лукашик

Учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи

ФУНКЦИОНАЛЬНЫЙ КОНТЕКСТ КАК КРИТЕРИЙ КЛАССИФИКАЦИИ ПАРАДИГМАТИЧЕСКИХ ЗНАЧЕНИЙ АНГЛИЙСКИХ ПРЕДЛОГОВ

Введение. Предлоги, несмотря на значительную количественную ограниченность по сравнению с числом знаменательных слов, играют неосценимую роль в организации высказывания, особенно в тех языках, где отсутствует система падежей. Как отмечает А. С. Торганова, в высказывании одновременно имеют место два процесса: процесс *выделения* некоторых элементов реальной действительности и выражения их с помощью слов данного языка и процесс *установления отношений* между этими языковыми знаками выделенных элементов действительности, в результате чего создается некое органическое целое — предложение [2]. На протяжении многих десятилетий предлоги рассматривались в основном в связи с изучением синтаксических связей слов. Теперь же многие лингвисты признают, что предлоги имеют значение, что сближает их со значимыми словами. Наибольшее количество споров в данной области на настоящий момент посвящено вопросу о видах значения предлогов [1]. Неразрешенным остается вопрос о критериях классификации парадигматических значений предлогов.

Основная часть. Лексические значения слов, в том числе и предлогов, можно рассматривать на синтагматическом и парадигматическом уровнях. В смысле парадигматического значения предлога часто употребляют термин «общее значение». Проблему определения общего значения слова считают практически трудноразрешимой в силу многозначности слов. Поскольку единое лексическое значение слова представляет собой совокупность его лексико-семантических вариантов, в которых обобщены весьма разнообразные потенциальные возможности употребления слова в речи, постольку ясно, что формировать единые лексические значения слов не просто. Тем не менее нельзя отказываться от попыток формулировать общие значения слов. Такая необходимость существует и в плане теоретического исследования, и в плане практического преподавания языков.

Следует отметить, что в проводимом исследовании семантической сущности предлогов под общим значением слова (значимого или незначимого) понимается высокая степень семантического обобщения на основе использования слова в разнообразных контекстах и ситуациях. Процедура индукции — выявления общего основания системы значений и его словесная формулировка — сложна, точность обобщения проверяется в ходе последующей речевой практики, но важна принципиальная возможность формулировки общих значений слов, особенно для анализа различных групп служебной лексики, в частности, предлогов.

В большинстве случаев лексические значения предлогов формулируются на синтагматическом уровне, а не на парадигматическом. Предлоги принадлежат к категории слов с реляционным значением, значением отношения. Они не называют отношения, а лишь указывают на них. В отличие от автосемантических слов, способных выступать самостоятельно в функции членов предложения, они служат лишь для выражения разного рода семантико-синтаксических отношений между знаменательными словами, поэтому их контекстуальные связи особенно синтетичны. Вследствие этого в исследованиях, посвященных предлогам, на них, как правило, переносятся значения тех лексических единиц, отношения которых они выражают, а неограниченность возможных контекстов приводит к отсутствию каких-либо границ в списках их значений, иногда чрезмерно длинных.

Объективация исследования требует обобщения накопленного материала синтагматических контекстов и выявления на этой основе значений парадигматических. Однако следует учитывать, что между

общими значениями и парадигматическими значениями существует большое сходство, но нет тождества. Парадигматическое значение слова — это абстракция, отвлечение от всех конкретных случаев его употребления, а в основе абстракции лежит процесс обобщения. Поэтому существует некоторое сходство между парадигматическими значениями и так называемыми общими значениями слов.

Соглашаться с тем, что слово — это единое смысловое целое во всей совокупности его лексико-семантических вариантов (значений) и что оно соотносится с разнородными группами предметов на основе некоего общего признака, это значит в принципе признавать в слове наличие общего значения, которое предстает как основа смыслового единства слова. Парадигматическое же значение — это некий инвариант, то, что сближает данную лексическую единицу с другими единицами того же класса лексики, но одновременно и противопоставляет ее им всем, абстрагируясь от общего. «Общие» значения не подразумевают этой диалектической абстракции. В этом их отличие от парадигматических значений. Высокая же степень обобщения — это то, что их сближает, без чего не обходится выявление парадигматических значений слов. Отсюда путь поиска формулировок и общих, и парадигматических значений, как нам видится, один и тот же: обобщение на основе конкретных употреблений слова в речи и тех представлений о реальной действительности, которые вызываются высказыванием.

Уровень парадигматических значений, как указывалось выше, — это уровень абстракций. Слово в парадигматическом значении представляет собой некий инвариант, который можно считать «извлечением из того общего, что в той или иной мере присутствует в ряде единиц, понимаемых в таком случае как варианты по отношению к инвариантному началу, как бы выносимому за скобки для данного ряда языковых единиц или языковых форм» [3, с. 56]. Понятие семантического инварианта, иногда называемого также обобщенным значением, успешно используется при изучении знаменательной лексики. Совершенно очевидна его важность для анализа служебной лексики.

Анализ функционирования предлогов в речи указывает на то, что в обобщенном смысле они передают некие отношения между предметами и явлениями объективной реальности. Отношения, как и вещи, существуют в пространстве и времени. Поэтому, если установлено, что тот или иной предлог является показателем некоего отношения, отношение остается тем же в разных аспектах связей. О неизменности инварианта — парадигматического значения предлога как показателя вида отношения, о его независимости от аспекта связей называемых вещей свидетельствует следующий пример: *I saw the book in the house — I saw the book, it is in the house — I saw the book when I was in the house*. В примерах подобного рода видна органическая связь локальной и темпоральной семантики.

Изучение случаев употребления английских простых первообразных предлогов показало, что выражаемые ими отношения существуют в трех аспектах: логических связей, темпоральных связей и локальных связей. Рассмотрение значений предлогов с точки зрения данных трех аспектов может способствовать приданию некоторой упорядоченности при выявлении их сущности и откроет возможность создания корректной классификации. Следует отметить, что анализ отношений, выражаемых предлогами, затрудняется необходимостью отделить отношения от самих вещей, свойствами которых эти отношения являются. Данный факт, по всей вероятности, послужил одной из причин отсутствия последовательной классификации значений английских предлогов на настоящий момент.

Заключение. Анализ предлогов английского языка свидетельствует об отвлеченности парадигматических значений английских предлогов от аспекта выражаемых ими связей вещей. Этот факт является отражением взаимообусловленности различных связей и их аспектов в реальной действительности. Тем не менее взаимообусловленность не сводится к тождественности. Следовательно, можно предложить осуществлять классификацию парадигматических значений английских предлогов на основе раздельного изучения их функционирования: а) в контекстах, выражающих временные связи; б) в контекстах, выражающих пространственные связи; в) в контекстах, не имеющих отношения ко времени и пространству.

Сопоставление полученных систем должно способствовать более точному представлению о парадигматическом значении каждого предлога и вместе с тем выявить то особое, что вносит в общую систему английских предлогов с их парадигматическими значениями необходимость выражения в языке того или иного аспекта связей.

Список цитируемых источников

1. Слюсарева, Н. А. Проблемы функционального синтаксиса современного английского языка / Н. А. Слюсарева. — М. : Наука, 1999. — 206 с.
2. Торганова, А. С. Парадигматическое и синтагматическое значение лексических единиц / А. С. Торганова // Филология. — 2014. — № 3. — С. 67—71.
3. Ярцева, В. Н. О взаимосвязи элементов языковой системы / В. Н. Ярцева // Единицы разных уровней грамматического строя языка и их взаимодействие. — М. : Наука, 2001. — С. 233—239.

МОТИВИРОВОЧНЫЙ ПРИЗНАК В ДУБЛЕТНЫХ РЯДАХ АМЕРИКАНСКОГО СЛЕНГА (НА ПРИМЕРЕ ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКОЙ ГРУППЫ «ОРУЖИЕ»)

Введение. Сленг — это надсоциальный «общий» жаргон [9], или интержаргон [5; 10], совокупность популярных, но нестандартных слов, привлекаемых из частных жаргонных подсистем лексики, представляющих собой наддиалектное интегральное явление [2; 12—14; 17]. Вторичность сленга заключается, во-первых, в том, что он, как и все социальные диалекты, никогда не является единственным средством общения, а всегда выступает лишь как дополнение к общему языку [1, с. 4]. В результате у носителей сленга устанавливается лексическое двуязычие, существующее при наличии единого грамматического строя, т. е. своеобразный билингвизм [4, с. 87], или диглоссия [16, с. 112], функциональная полиглоссия [6, с. 20]. Вторичный характер сленга проявляется также и в том, что его собственная сфера ограничена только лексикой и фразеологией, почти не затрагивая фонетику, морфологию и синтаксис [7, с. 78], что имеет своим результатом наличие широкой системы дублетных наименований общелитературных слов [3, с. 79].

Основная часть. Целью данного исследования является выявление дублетных наименований лексико-семантической группы «Оружие» в американском сленге. Объектом исследования выступили наименования оружия в американском сленге общим объёмом 181 наименование. Предметом исследования явились структурно-семантические особенности дублетных наименований оружия в американском сленге.

Центральным понятием данного исследования является понятие абсолютных синонимов, или дублетов, под которыми понимаются лексические и фразеологические единицы, обладающие тождественным значением и стилистической окраской [11].

Материалом для исследования послужил словарь американского сленга под редакцией Г. Уэнворта и С. Флекснера [18]. В ходе работы были использованы 14 наименований оружия, которые выступили в качестве центров дублетных рядов, включивших 144 сленгизма (таблица 1).

Т а б л и ц а 1 — Дублетные ряды наименований оружия в американском сленге

Слово литературного языка	Количество дублетов (%)
Gun	20 (14,0)
Revolver	19 (13,2)
Pistol	16 (11,0)
Bomb	14 (10,0)
Knife	13 (9,0)
Machine gun	11 (7,6)
Missile	9 (6,0)
Bullet	9 (6,0)
Club	8 (5,6)
Rifle	7 (5,0)
Torpedo	5 (3,5)
Shell	5 (3,5)
Hand grenade	4 (2,8)
Antiaircraft gun	4 (2,8)
ИТОГО	144 (100,0)

Как видно из таблицы, наиболее широкую систему дублетов формируют слова *gun* — 20 дублетных наименований (*noise, blaster, blow, fire stick, smoke wagon*), *revolver* — 19 дублетов (*pencil, bulldozer, hog's leg, hush-hush, kicker*) и *pistol* — 16 наименований (*torch, pop, shooting iron*). Более узкой

системой дублетов обладают наименования *torpedo (fish, pickle, torp)*, *shell (whiz bang, ash can, Black Maria)* — 5 слов; *hand grenade (potato masher, egg, apple)* и *antiaircraft gun (ack-ack, Archie)* — 4 дублетных наименования.

На следующем этапе исследования была произведена семантическая классификация лексических единиц, для осуществления которой был использован семантический словарь под общей редакцией Н. Ю. Шведовой [15] (таблица 2).

Т а б л и ц а 2 — Семантическая классификация дублетных наименований оружия в американском сленге

Вид оружия	Количество (%)
Огнестрельное	73 (50)
Снаряды. Боеприпасы	42 (29)
Холодное	21 (15)
Метательное	4 (3)
Артиллерийское	4 (3)
ИТОГО	144 (100)

Как видно из таблицы, самой многочисленной группой являются наименования огнестрельного оружия, в то время как наименования метательного и артиллерийского оружия являются немногочисленными. Это можно объяснить тем, что на сегодня для основных носителей сленга (преступники, молодежь и другие представители социальных и профессиональных прослоек населения) одним из самых доступных и простых в эксплуатации является огнестрельное оружие (*gun, pistol, revolver, machine gun*). В то же время наименования метательного (*hand grenade*) и артиллерийского (*antiaircraft gun*) оружия менее представлены, так как эти виды оружия используются лицами определенных групп (военные, спортсмены).

На следующем этапе исследования были определены способы номинации дублетных наименований оружия в американском сленге (таблица 3).

Т а б л и ц а 3 — Способы номинации дублетных наименований оружия в американском сленге

Способ номинации	Количество (%)
Семантическая деривация:	
метафора	71 (49,2)
метонимия	—
расширение/сужение значения	—
Словообразование:	
сложение	46 (32,0)
аффиксация	11 (7,6)
усечение	8 (5,6)
конверсия	6 (4,2)
Займствование	2 (1,4)
ИТОГО	144 (100,0)

Как видно из таблицы, самым распространенным способом номинации является метафора, на долю которой приходится 49,2 % всех дублетных наименований: *mace* ‘club’, *vehicle* ‘rocket’, *popper* ‘revolver’. Среди способов словообразования шире представлено сложение: *belly gun* ‘pistol’, *ash can* ‘shell’, *Black Maria* ‘shell’. Менее представлены аффиксация (*banger* ‘club’, *speaker* ‘gun’, *sticker* ‘knife’), усечение (*knucks* ‘brass knuckles’) и конверсионные образования (*flick* ‘knife’, *shiv* ‘knife’, *seventy* ‘canon’). Займствование является непродуктивным способом номинации: *dewey* ‘gun’ (из диалекта).

На четвертом этапе были определены мотивировочные признаки, положенные в основу образования дублетных наименований огнестрельного оружия, так как в данной группе зафиксировано наибольшее количество дублетных наименований (73 сленгизма; 50 %). Мотивировочный признак — это признак предмета, положенный в основу его названия [8].

Как показал проведенный анализ, в основу сленговых наименований огнестрельного оружия легли следующие мотивировочные признаки (таблица 4).

Т а б л и ц а 4 — Мотивировочные признаки, положенные в основу дублетных наименований огнестрельного оружия

Мотивировочный признак	Количество (%)
Способ функционирования	29 (40)
Звук	16 (22)
Имена собственные	15 (20)
Форма	11 (15)
Материал	2 (3)
ИТОГО	73 (100)

Ведущим признаком является «Способ функционирования» (в основу номинации положены наименования предметов со схожим способом организации деятельности) — 40 % (*typewriter, devil piano, shooting iron*). Менее представлены лексические единицы, имеющие мотивировочные признаки «Звук» (звукоподражание выстрела и его громкость) (*noise, boom-boom, barker*), «Имена собственные» (известные создатели оружия) (*Tommy, Remington, Winchester*), «Форма» (в основу номинации положены наименования предметов схожей формы) (*pencil, rod*) и «Материал» (железо) (*iron, canister*).

Заключение. В результате проведенного исследования было установлено, что из 14 наименований оружия наиболее широкую систему дублетов формирует слово *gun*, а наиболее узкой системой дублетов обладает наименование *antiaircraft gun*. Самым продуктивным способом образования дублетных наименований оружия является метафора, в то время как заимствование оказалось наименее продуктивным способом. Ведущим мотивировочным признаком дублетных наименований лексических единиц группы «Огнестрельное оружие» является «Способ функционирования».

Список цитируемых источников

1. Бондалетов, В. Д. Типология и генезис русских арго : учеб. пособие к спецкурсу / В. Д. Бондалетов ; Ряз. гос. пед. ин-т. — Рязань, 1987. — 84 с.
2. Гальперин, И. Р. Очерки по стилистике английского языка / И. Р. Гальперин. — М. : Изд-во лит. на иностр. яз., 1958. — 462 с.
3. Дубровина, К. Н. Студенческий жаргон / К. Н. Дубровина // Филол. науки. — 1980. — № 1. — С. 78—82.
4. Жирмунский, В. М. Национальный язык и социальные диалекты / В. М. Жирмунский. — Л. : Худ. лит., 1936. — 297 с.
5. Крысин, Л. П. Социоллингвистические аспекты изучения современного русского языка / Л. П. Крысин. — М. : Наука, 1989. — 188 с.
6. Крысин, Л. П. Проблемы социальной и функциональной дифференциации языка / Л. П. Крысин // Современный русский язык: социальная и функциональная дифференциация / Л. П. Крысин. — М., 2003. — С. 11—33.
7. Липатов, А. Т. Русский сленг и его соотносительность с жаргоном и арго / А. Т. Липатов // Семантика и уровни ее реализации : сб. науч. тр. / Краснодар. гос. ун-т ; под ред. А. Г. Лыкова. — Краснодар, 1994. — С. 71—79.
8. Мотивированность слова [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://studfiles.net/preview/5964749/page:12/>. — Дата доступа: 25.04.2019.
9. Общее языкознание: формы существования, функции, история языка / Б. А. Серебренников [и др.] ; под общ. ред. Б. А. Серебренникова. — М. : Наука, 1970. — 604 с.
10. Скворцов, Л. И. Литературный язык, просторечие и жаргоны в их взаимодействии / Л. И. Скворцов // Литературная норма и просторечие : сб. ст. / Акад. наук СССР, Ин-т рус. яз. ; под ред. Л. И. Скворцова. — М., 1977. — С. 29—57.
11. Типы синонимов [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://studfiles.net/preview/5958342/page:2/>. — Дата доступа: 25.04.2014.
12. Химик, В. В. Язык современной молодежи / В. В. Химик // Современная русская речь: состояние и функционирование : сб. аналит. материалов ; под ред. С. И. Богданова. — СПб. : Филол. фак. СПбГУ, 2004. — С. 7—63.
13. Хомяков, В. А. Введение в изучение сленга — основного компонента английского просторечия / В. А. Хомяков. — 2-е изд. — М. : Либроком, 2009. — 104 с.
14. Хомяков, В. А. Нестандартная лексика в структуре английского языка национального периода : автореф. дис. ... д-ра филол. наук : 10.02.04 / В. А. Хомяков ; Ленингр. гос. ун-т. — Л., 1980. — 39 с.
15. Шведова, Н. Ю. Толковый словарь, систематизированный по классам слов и значений / Н. Ю. Шведова ; Рос. акад. наук, Ин-т рус. яз. им. В. В. Виноградова ; под общ. ред. Н. Ю. Шведовой. — М. : Азбуковник, 1998. — 374 с.
16. Швейцер, А. Д. Введение в социоллингвистику / А. Д. Швейцер, Л. Б. Никольский. — М. : Высш. шк., 1978. — 216 с.
17. Jespersen, O. Growth and Structure of the English Language / O. Jespersen. — Oxford : Blackwell, 1982. — 304 p.
18. Wentworth, H. A dictionary of American slang / H. Wentworth, S. B. Flexner. — 2nd ed. — N. Y. : Thomas Y. Crowell Publishers, 1975. — 766 p.

МЕТАФОРИЧЕСКИЙ ПЕРЕНОС КАК ИСТОЧНИК СИНОНИМИИ В СТРУКТУРЕ ЗНАЧЕНИЯ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПРЕДЛОГОВ

Введение. В настоящий момент проблема выделения семантического значения в структуре предлогов все еще остается спорной в рамках лингвистической науки. В последние годы, однако, больше исследователей поддерживают идею о том, что предлоги обладают достаточно ярко выраженным значением, что сближает их с наречиями, особенно, если речь идет о пространственных предлогах. Интересной видится перспектива изучения механизмов связи пространственных и временных предлогов. Результаты подобных исследований имеют не только теоретическое, но и практическое значение.

Основная часть. Отобранные для изучения английские пространственные предлоги (*at, near, by, beside, off*) рассматриваются нами в синхронном и диахронном аспектах, поскольку в синхронном ракурсе мы видим результат некоторых изменений значения, которые возможно проследить, только рассмотрев семантическую структуру слова в диахронном ракурсе. В синхронном плане различают лексико-семантическое и контекстуальное варьирование, в диахронном — расширение значения, сужение значения, сдвиги значения и его десемантизация [2, с. 70]. Предлоги, как и значимые слова, претерпевают контекстуальную вариативность, обусловленную многообразием объектов предметного мира и отношений между ними. Контекстуальное варьирование может быть определено как промежуточный этап лексико-семантического варьирования, как связующее звено между синхронным и диахронным подходами к изучению изменения значения слова.

В основе изменений значения с точки зрения диахронического ракурса лежат формально-логические закономерности мышления, отношения между понятиями, отражающие ассоциации, способные возникнуть в сознании человека [2, с. 82]. Например, логическую основу процесса переноса — переноса по сходству (метафоризация) и переноса по смежности (метонимизация) — составляет отношение перекрещивания понятий. На семантическом уровне при этом происходит устранение или замена архисемы при сохранении дифференциальной семы, которая становится исходной семой наименования. Механизмы языковой метафоризации и метонимизации, по нашему мнению, являются продуктивными в формировании новых значений пространственных предлогов.

Достаточно распространенным примером метафоризации пространственных значений предлогов является перенос по модели «пространство» → «время». Связь данных категорий на подсознательном уровне, скорее всего, издавна осознается человеком. Доказательством данной точки зрения является тот факт, что во многих (а не в отдельно взятом) языках изначально пространственные предлоги обозначают схожие понятия. Например, предлог «до» обозначает некий предел движения как в пространстве (*до театра*), так и во времени (*до 6 часов*). Объединяет данные явления объективная реальность, по всей вероятности, наличие процесса движения (*время идет, течет, мчится*). В последние годы появилась версия, что пространство и время — это однотипные виды материи, существующие параллельно по аналогии радиоволн: как переключаются радиоволны, так способны меняться местами пространство и время в своей приоритетности, что, в свою очередь, приводит к возможности движения в разных направлениях во времени, подобно движению в пространстве. На сегодняшний момент, однако, первичным видится пространство, поскольку оно принадлежит к конкретным концептам, воспринимаемым органами чувств [3, с. 4], а время осмысливается через пространственные категории.

Перенос «пространство» → «время» можно проиллюстрировать на примере английского предлога *at*. В значении данного предлога содержится информация об отсутствии движения одного предмета в точке непосредственной близости от другого предмета (*at the theatre, at home*). При рассмотрении употребления предлога *at* во временном переносе (*at 5 o'clock*) отмечается аналогичная ситуация — отсутствие движения, только не в пространстве, а во времени. Идиомы *at present, at the moment, at once* и другие можно рассматривать как результат именно такого метафорического переноса, как и события, привязанные к определенной точке на временной линии: *at birth, at death, at maturity, at infancy* и др.

Английские пространственные предлоги с семантикой движения (*to, past, after*) продуктивны в подобном метафорическом переносе в английском языке, указывая на неполный час. Например, предлог *to* сигнализирует направление движения как во времени, так и в пространстве, например: *Let's go to the shop* ↔ *It's 20 minutes to 5; Your name comes after mine in the list.* ↔ *It's 20 minutes past 5.*

Совершенно очевидно, что тот же перенос «пространство» → «время» находится в основе функционирования предлога *near*, который кроме информации о местонахождении некоего объекта в некоем пространстве, находящемся на близком расстоянии от другого объекта, имеет значение 'происходящее

незадолго *до* или *после* определенной точки во времени. Например: *The shop is near my house. ↔ It's near dinner-time.*

Интересны результаты метафорического переноса в структуре значения предлога *beside*, изначально обозначающего предметы (людей), располагающиеся на достаточно близком расстоянии друг от друга. Рассматриваемый предлог используется также для описания людей примерно равных социальных позиций, например: *Never put his name beside mine, until we become equals!* Результатом такого метафорического сдвига в значении предлога *beside* является невозможность описания с его помощью соотнесенности объектов разного социального уровня. В основе этого переосмысления лежит ориентационная метафора Дж. Лакоффа и М. Джонсона «верх-низ»: наложение пространственных (физических) концептов «верх-низ» (*up — down*) на понятия, принадлежащие социальной сфере, приводит к образованию метафоры «высокий статус вверху, низкий — внизу» (*high status is up, low status is down*).

Случаи подобных «продуктивных», регулярных типов переноса Г. Е. Крейдлин предлагает называть «правилами метафорического переноса с пространства локализации на другие виды пространств» [1, с. 20]. В некоторых случаях определить значение пространственного предлога при его использовании в ином семантическом пространстве достаточно легко, в других — возникают затруднения при восприятии иностранного языка.

Заключение. Временные, социальные и другие значения пространственных предлогов можно рассматривать как контекстно обусловленные варианты локативного значения, а вариантам их перевода в случае метафорического переноса целесообразно, на наш взгляд, уделять внимание в процессе обучения иностранным языкам.

Список цитируемых источников

1. Крейдлин, Г. Е. Метафора семантических пространств и значение предлога / Г. Е. Крейдлин // *Вопр. языкознания.* — 1994. — № 5. — С. 19—27.
2. Селиверстова, О. Н. Труды по семантике / О. Н. Селиверстова. — М.: Яз. славян. культуры, 2014. — 960 с.
3. Спицына, Ю. В. Актуализация временных и пространственных значений в художественном тексте (на материале произведений Т. С. Элиота и англоязычных романов В. Набокова): автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.04 / Ю. В. Спицына; РГПУ. — СПб., 2001. — 21 с.

УДК 81.119

Н. П. Мартысюк

Белорусский национальный технический университет, Минск

ЭФФЕКТИВНОСТЬ КАК ПРАГМАЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ КАТЕГОРИЯ

Введение. Воздействующая функция языка/речи — давняя тема лингвистики, «никто не сомневается в том, что речевые навыки входят в число факторов, определяющих внеязыковое поведение человека» [1, с. 46], поэтому в центре внимания данной работы — понятие эффективности, символизирующее результат и оценку межличностного и межгруппового взаимодействия во всех сферах жизни общества, в том числе и коммуникативной. Однако ввиду размытости объема значения лингвистический статус этого понятия до сих пор остается открытым: денотативно-референтные и функционально-прагматические свойства требуют разъяснения.

Основная часть. Понятие «эффективность» — неоднозначно и специфицируется как внутренними механизмами речевой организации человека — восприятием и пониманием, так и его оценкой.

И восприятие, и понимание как внутренние механизмы речевой организации человека входят в речь психолингвистических категорий. В психолингвистике в силу своей скоротечности и переплетенности между собой они полностью отождествляются, поскольку образуют единый процесс «перцептивно-мыслительно-мнемической деятельности» [2, с. 309; с. 297—298], происходящий в режиме «реального времени»: адресат действует синхронно с адресантом, «а не ждет конца отрезка речи, чтобы истолковать его через соразмерный промежуток времени, подобно критику, пишущему рецензию на книгу» [3, с. 185]. Факт отсутствия между восприятием и пониманием принципиальных различий на уровне переработки информации делает концепцию И. А. Зимней весьма популярной в психолингвистике и, соответственно, удобной для проведения исследований.

Однако вопрос о роли восприятия и понимания при обосновании эффективности речевого воздействия ставит эти категории в ряд прагмасемантических и требует их четкой дифференциации. Такое по-

ложение объяснимо, так как необходимость построения интерпретационных моделей семантики полученного сообщения в рамках эффективности речевого воздействия вызывается отчасти трудностями непосредственного применения психолингвистических теорий, ограниченных исследованиями только внутренних речемыслительных механизмов сознания, формирующих, однако, инвариантное основание для такого построения в виде психологических категорий, связанных с передачей смысловых отношений, возникающих в социальной практике общения. Поэтому в области автоматического распознавания речи, физиологии речи, нейролингвистике и фонологии восприятие и понимание рассматриваются как последовательные, переходящие друг в друга процессы переработки информации, где *восприятие* представляет собой начальный этап семантизации перерабатываемого сообщения, протекающий на сенсорном уровне, а *понимание* — конечный этап семантизации, протекающий на уровнях мышления и памяти. Что касается прагмалингвистических и лингвосемантических изысканий, то они предпочитают не выходить за рамки привычных психолингвистических постулатов, отождествляющих восприятие и понимание, хотя и отмечают опосредованность последних экстра- и паралингвистическими факторами, содействующими запланированному говорящим исходу коммуникации.

Таким образом, при ориентации на исход коммуникации как нашей основной цели моделирования мы обязаны следовать удобной для исследователя схеме протекания процессов речемыследействия и расценивать восприятие и понимание как последовательные интерактивные процедуры, обуславливающие желаемый результат.

Имеющийся в науке опыт изучения проблем речемыследействия дает нам некоторый концептуальный аппарат для создания частных моделей эффективности речи, характер которых зависит от уровня обработки полученной информации, соответствующего, с одной стороны, этапам ее семантизации — восприятия и понимания, с другой стороны, реальному оправданию коммуникативных ожиданий говорящего. Так, сенсорный уровень позволяет нам говорить о семантической эффективности, уровне мышления и памяти — о прагматической эффективности, а вот уровень реальной экспликации ожиданий говорящего (конечно же, на основе уровней семантизации) — о действенной эффективности. Все эти разновидности эффективности могут быть декодированы с помощью «выразительных движений» (термин В. Вундта [4]): либо в виде вербализованной информации, либо мимики и пантомимики, либо спрогнозированных поступков адресата, либо всего этого вместе. Попутно заметим, что при описании каждой из эффективностей мы будем оперировать бахтинским термином «*ответное понимание*» [5, с. 48], который в полной мере отражает диалоговый характер речи, т. е. направленность на поиск коммуникативных параметров языка, обеспечивающих не абстрактный обмен информацией, а тот реальный процесс общения, который складывается из таких компонентов, как информативное содержание речи говорящего и активная интерпретирующая деятельность слушающего.

Представим подробнее наши соображения относительно каждого из видов эффективности.

Семантическая эффективность как довербальная «интуитивная мыслительная деятельность» [6, с. 107] адресата определяется общей направленностью на то или иное действие пропущенного через сенсорное поле мыслительного процесса и в отношении полученной информации характеризуется возникновением ощущений, чувств и представлений (образов) — опосредованных эмоциональным фоном интенциональных состояний типа гнева, радости, любви, тревоги, гордости, ненависти и пр. Собственно говоря, семантическая эффективность как проявление ответного понимания довербального уровня может считываться с выражения лица, которое у нас краснеет от гнева/смущения или белеет от ужаса, или же демонстрироваться определенными телодвижениями: например, для выражения недоумения и нерешительности мы пожимаем плечами, разводим руки, переминаемся с ноги на ногу, а для выражения одобрения и радости хлопаем руками, прыгаем. В этом смысле семантическая (глубинная) эффективность может ограничиться сенсорным уровнем, а может перейти в *прагматическую эффективность* в виде основы для выражения потребности в вербализации интенционального состояния, но уже на уровнях мышления и памяти. «Именно благодаря речи, — писал советский психолог и философ К. Р. Мегрелидзе, — воспроизводство представлений и работа воображения чрезвычайно облегчаются. Процесс репродукции мысленного содержания является беглым, сознание освобождается от тирании сенсорного поля, приобретает свободу воображения» [7, с. 106].

Получается, что прагматическая эффективность как проявление ответного понимания вербального уровня сигнализирует о состоявшихся когнитивных процессах переработки информации, формирует ответные смыслы, побуждающие к речевой деятельности, и ограничивается рамками обещания отреагировать на интенцию говорящего. Как показывает широкая практика изучения прагматики речи, прагматическая эффективность объясняется через способность универсальных уровней иллокутивной силы — субъективности, адресности, мотивированности и интенциональности — эксплицировать ответное понимание.

Но иногда вербальных средств оказывается недостаточно, чтобы узнать, действительно ли говорящий достиг поставленной цели? Чтобы ответить на поставленный вопрос, приведем наивный пример. Изложив свою мысль, говорящий в конце спрашивает: «Тебе все понятно?» Слушающий отвечает: «Да, понятно». На этом интеракция заканчивается. Как видно, на основе ответного понимания в виде подобного квазиобещания сложно прогнозировать, сделает ли слушающий то, что от него ждут, или нет? А вот

если слушающий, ответив «Да, понятно», далее демонстрирует ответное понимание поствербально — идет и открывает дверь, пишет письмо и пр., то имеет смысл утверждать, что поставленная говорящим цель окончательно достигнута. Таким образом, именно практическая деятельность адресата является доказательством действительного и полного понимания слов и мыслей собеседника. В этом случае имеет смысл говорить о *действенной эффективности* речи.

О действенной эффективности имеет смысл говорить и в случае выражения ответного понимания в виде коммуникативного действия молчания, опосредованного интенцией согласия. Например, на занятии преподаватель говорит: «А теперь запишем домашнее задание». Студенты, демонстрируя ответное понимание, молча берут ручки и выполняют волю преподавателя.

Пока очевидно, что представленная типизация носит схематический характер и не претендует на полноту, однако, думается, облегчает оценку сложных психических процессов при проведении прагматингвистического анализа речи.

Заключение. Избрав, таким образом, понятие эффективности в качестве объекта своего исследования, мы сосредоточили свое внимание на расширении инвентаря лингвопрагматических категорий: построении типологии эффективности с учетом всех стадий протекания коммуникативного акта. Мы считаем, что такой ракурс исследования означает дальнейший шаг в развитии теории речевого воздействия, объединяющей усилия представителей разных отраслей гуманитарного знания.

Список цитируемых источников

1. Хаймс, Д. Х. Этнография речи / Д. Х. Хаймс // Новое в лингвистике: социолингвистика ; пер. с англ. Ю. Д. Апресяна и Т. Н. Молошной ; общ. ред. Н. С. Чемоданова. — Вып. 7. — М. : Прогресс, 1975. — С. 42—95.
2. Зимняя, И. А. Лингвопсихология речевой деятельности / И. А. Зимняя. — М. : Моск. психол.-соц. ин-т, Воронеж : МОДЭК, 2001. — 432 с.
3. Пинкер, С. Язык как инстинкт / С. Пинкер ; пер. с англ. и общ. ред. В. Д. Мазо. — М. : Едиториал УРСС, 2004. — 456 с.
4. Зелинский, Ф. Ф. Вильгельм Вундт и психология языка (1901) [Электронный ресурс] / Ф. Ф. Зелинский. — Режим доступа: http://dugward.ru/library/zelinskiy/zelinskiy_vilgelm.html. — Дата доступа: 30.01.2018.
5. Волошинов, В. Н. Марксизм и философия языка: основные проблемы социологического метода в науке о языке / В. Н. Волошинов. — М. : Лабиринт, 1993. — 189 с.
6. Дридзе, Т. М. Текстовая деятельность в структуре социальной коммуникации / Т. М. Дридзе. — М. : Наука, 1984. — 268 с.
7. Мегрелидзе, К. Р. Основные проблемы социологии мышления / К. Р. Мегрелидзе. — Тбилиси : Мецниереба, 1973. — 437 с.

УДК 800

А. Г. Нестерович

Учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи

ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ОТНОШЕНИЯ ЧЕЛОВЕКА К ТРУДУ, ЗАКРЕПЛЕННЫЕ ВО ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКОМ КОДЕ АНГЛИЙСКОГО И БЕЛОРУССКОГО ЯЗЫКОВ

Введение. На протяжении многих веков в любой культуре человеческая деятельность неразрывно связана с трудом. В современной жизни роль труда для человека не менее значима: без труда не заработаешь денег, не купишь себе одежду и пропитание. Окружающая нас действительность отображается в языке, именно поэтому в народной копилке так много пословиц и поговорок, раскрывающих значение труда для человека. *Актуальность исследования* представляет отражение в языке национальных особенностей мировоззрения носителей английского и белорусского языков, в частности, репрезентацию отношения к трудовой деятельности среди носителей данных языков.

Цель исследования заключается в определении специфики репрезентации в языке отношения человека к труду.

Объектом изучения выступают фразеологические единицы, обозначающие трудовую деятельность в английском и белорусском языках.

Материалом исследования являются 62 лексические единицы, отобранные из сборника английских пословиц и поговорок С. Ф. Кусковской [5]; десятиязычного словаря фразеологических эквивалентов Н. А. Гончаровой [1]; русско-английского словаря пословиц С. С. Кузьмина и Н. Л. Шадрина [4]; толкового словаря английских пословиц Р. Райдаута, К. Уиттинга [6]; «Малога руска-беларускага слоўніка прыказак, прымавак і фразем» З. Санько [7]; «Слоўніка беларускіх прыказак, прымавак і крылатых выразаў» С. Ивановой и Я. Иванова [2], а также издания Т. С. Ковальчук [3].

Основная часть. Отношение к труду как составляющей повседневной жизни человека получает обязательное закрепление в языке. Трудовая мудрость народа представлена в таких фольклорных произведениях, как пословицы и поговорки. Данные устойчивые выражения у английского и белорусского народов формируются под влиянием быта, условий труда, традиций и отражают картину мировосприятия англичан и белорусов.

Понимание значимости труда отображено в следующих английских и белорусских фразеологических единицах:

– *All the wisdom you gain you will pay for in pain / Learning may be bitter but its fruit is sweet.* — Труд при учении скучен, да плод его вкусен [1].

– *Цярпі гора, будзе мёд / Цярпён — спасён / Хто цярплівы, той шчаслівы.* — Терпи, казак, атаманом будешь [1].

В ходе исследования было выявлено, что в рассмотренных поговорках и пословицах представлены различные реалии, связанные с трудовой деятельностью: собственно труд; усердие; умение/мастерство; лень.

Преобладающей группой в английском языке оказалась группа фразеологических единиц с указанием на собственно труд. Интересно то, что в белорусском языке наиболее количественно представленным оказался параметр «усердие». Объясняется данный факт, на наш взгляд, тем, что англичане воспринимают труд как основу жизни, источник благосостояния человека, уверенности в себе, в своем будущем, в то время как для белорусского народа наиболее значимым является усердие. Основой жизни белорусского народа был тяжелый труд. Крестьяне трудились на полях, ремесленники — в ремесленных мастерских, рабочие — на заводах. В течение жизни белорусы наблюдали за тем, какую награду получает человек благодаря труду. Соответственно, белорусский народ знает и понимает, что прожить без продуктов питания, жилья, одежды, орудий труда просто невозможно, необходимо проявлять усилия и усердие в достижении своих целей ради получения необходимого результата.

Количественный состав фразеологических единиц с указанием на умение/мастерство в английском и белорусском языках оказался в некоторой степени одинаковым. Вероятно, это связано с тем фактом, что англичане и белорусы считают, что умение и мастерство являются одними из наиболее необходимых качеств работника, свойств труда. Владение ремеслом, мастерством у данных народов всегда было в почете, но для этого необходимо было приложить усилия.

Интерес представляют способы и средства репрезентации трудовых отношений в указанных языках. Так, доминирующими средствами являются:

– образы животных. *The best fish swim near the bottom.* — Без труда не выловишь и рыбку из пруда [5]. *The cat would eat fish and wouldn't wet her paws.* — Лакома кошка до рыбки, да в воду лезть не хочет [1]. *Хто два зайцы гоніць, ніводнага не здагоніць / Разам дзвюх сарок за хвост не ўтрымаеш.* — За двумя зайцами погонишься — ни одного не поймаешь [7]. *Любіш паганяць, любі і каня гадаваць.* — Любишь кататься — люби и саночки возить [7];

– наделение коммуникативными признаками человека (персонификация). *Practice is a plaster for all sores.* — Терпенье и труд все перетрут [1]. *Constant dripping wears away the stone.* — Капля по капле и камень долбит [5]. *Цярпліваць і праца ўсё перамагаюць. Праца і гару раўнуе. Праца з балота робіць залота.* — Труд все побеждает [1]. *Адклад не ўдзе ў лад.* — Не откладывай на завтра то, что можно сделать сегодня [1];

– волевые качества и усилия. *Victory likes effort.* — Победа любит старание [1]. *Through hardships to the stars.* — Через тернии к звездам [1]. *Хочаш есці калачы, дык не сядзі на пячы.* — Под лежачий камень и вода не течет / Хочешь жить, умей вертеться [1]. *Вада і мельніцу ламае. Вада млыны і грэблю рве. І жалеза іржа з'ядае.* — Капля по капле и камень долбит [2];

– религиозные явления. *God helps those who help themselves* [5]. *Не бог нашыў боты шаўцовай работы.* — Не боги горшки обжигают (жгут), (а те же люди) [2]. *Смеламу Бог дапамагае.* — Смелым судьба помогает [1];

– доведение дела до конца и своевременное выполнение работы. *To stand still is to move back* [1] / *Not to advance is to retreat* [5]. — Не идти вперед, значит идти назад [1]. *Калі ўлез у дугу, не кажы: не магу* [1]. *Абазваўся грыбам, (то) лезь у боршч (у гаршчок / у каробку)* [2]. — Взятся за гуж — не говори, что не дюж [1]. *Не за дзень Вільня станавілася. Не адразу Вільню пабудавалі.* — Москва не сразу строилась [7];

– добросовестное отношение к труду, точность, аккуратность и тщательность в работе. *Hasty climbers have sudden falls / Haste is of the devil (or from hell)* [4]. — Поспешишь — людей насмешишь. *As a man sows, so shall he reap. Who breaks, pays.* — Что посеешь, то и пожнешь [5]. *На свята думай пра будзень, а ўлетку пра зіму.* — Готовь летом сани, а зимой телегу [7]. *Перамога любіць клопат/намаганні/турботу.* — Победа любит старание [1];

– важность и первенствующее место в жизни (в некоторых конструкциях отдых, иногда похвала, оцениваются как награда после работы). *Seek and you shall find.* — На ловца и зверь бежит. Кто ищет, тот найдет [5]. *Хто не працуе, той не есць. Без працы не будзешь есці коляцы.* — Кто не работает, тот не ест [1];

– выражение совета, предостережения. *He who makes no mistakes, makes nothing.* — Не ошибается тот, кто ничего не делает [4]. *Цярпі, Грышка, спасён будзешь.* — Терпи, казак, атаманом будешь [1]. Терпенье и труд все перетрут [1].

В английском и белорусском языках многочисленной является группа пословиц и поговорок, выражающих негативное отношение к такому человеческому пороку, как лень, и восхваляющих роль труда. Нередко в поучительной форме дается ироническая оценка лентяев как болтунов, лежебок, обжор, боязливых или глупых людей. В данных конструкциях указывается, что один порок влечет за собой многие другие. Праздность и леность в глазах двух обществ всегда считались основным пороком, а прилежание и труд — главными добродетелями. Так, лень, как противоположность труда, порицается человеком и выражается через следующие характеристики:

– осуждение праздности, безделья. *Idleness is the mother of all evil.* — Праздность — мать всех пороков [1]. *Ад ляноты чакай бяготы.* — Труд человека кормит, а лень портит [1];

– отрицательное отношение к спешке. *Hasty climbers have sudden falls / Haste is of the devil (or from hell)* [3] / *Haste trips up its own heels* [1]. — Поспешишь — людей насмешишь [1]. *Хмо за сто работ бярэцца, ніводнай не зробіць.* — Кто за всё берется, тому ничего не удастся. Кто много начинает, мало оканчивает [1];

– лишение жизненных благ. *Delays are dangerous.* — Пока трава зазеленеет, кобыла околет [1]. *Па дарозе ідуць, грыбоў не набярэш.* — Кто не работает, тот не ест [1].

Заключение. Рассмотрев пословицы и поговорки английского народа, репрезентирующие в той или иной степени понятие «трудовая деятельность», можно сделать вывод, что для англичан очень важно тщательное и систематичное выполнение работы. Англичане считают, что труд, если он добросовестный, приносит моральную и материальную отдачу. В свою очередь, белорусские пословицы и поговорки воспевают старание человека, подчеркивая, что труд — это источник красоты и силы, таланта и вдохновения человека. Белорусы не склонны к лени, они не преследуют цели получить как можно больше, не прилагают при этом никаких усилий. Кроме того, труженик всегда был уважаем в белорусском обществе. Между английским и белорусским отношением человека к труду, отображенным в фольклоре, можно провести некоторые аналогии: в пословицах и поговорках народы призывают добросовестно относиться к труду, а также не перекладывать ответственность на других и рассчитывать лишь на собственные силы. Работник, как правило, оценивается по труду, а лень ведет к нищете и голоду.

Список цитируемых источников

1. Мудрость слова сквозь века и народы: десятиязычный словарь фразеологических эквивалентов / Н. А. Гончарова [и др.] ; под ред. Н. А. Гончаровой. — 2-е изд., испр. и доп. — Минск : Беларус. навука, 2015. — 479 с.
2. *Іванова, С.* Слоўнік беларускіх прыказак, прымавак і крылатых выразаў : лінгвакраіназн. дапаможнік / С. Іванова, Я. Іваню. — Мінск : Беларус. фонд Сораса, 1997. — 262 с.
3. *Ковальчук, Т. С.* Красна речь поговоркою : учеб.-метод. пособие / Т. С. Ковальчук. — Минск : МГЛУ, 2009. — 80 с.
4. *Кузьмин, С. С.* Русско-английский словарь пословиц и поговорок / С. С. Кузьмин, Н. Л. Шадрин. — СПб. : МИК : Лань, 1996. — 352 с.
5. *Кусковская, С. Ф.* Сборник английских пословиц и поговорок / С. Ф. Кусковская. — Минск : Выш. шк., 1987. — 253 с.
6. *Райдаут, Р.* Толковый словарь английских пословиц / Р. Райдаут, К. Уиттинг. — СПб. : Лань, 1997. — 256 с.
7. *Санько, З.* Малы руска-беларускі слоўнік прыказак, прымавак і фразем / З. Санько. — Мінск : Навука і тэхніка, 1991. — 218 с.

УДК 81'373.43

Н. А. Никифорова

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова», Ульяновск, Россия

ФУНКЦИИ НЕОЛОГИЗМОВ В СОВРЕМЕННЫХ СРЕДСТВАХ МАССОВОЙ ИНФОРМАЦИИ

Введение. XXI век — век стремительного роста и развития различных видов средств массовой информации, как традиционных, таких как радио, телевидение, пресса, так и высокотехнологичных, таких как сеть Интернет. Вышеперечисленные медиапоток составляют единое информационное поле, которое является объектом интереса лингвистов-исследователей, так как именно на сферу СМИ приходится основной объем лексических новообразований [1, с. 4].

Изменения экстралингвистических факторов вынуждают язык адаптироваться, изменяться вслед за условиями. Таким образом, появление неологизмов отражает динамику языкового развития. Исторически сложившиеся условия жизни языкового сообщества влияют на речевую деятельность, поэтому возникновение неологизмов начинается с практик и словоупотребления. В связи с этим всё больше и больше ученых-лингвистов заявляют о необходимости исследования взаимодействия процессов, происходящих в обществе и в языке.

Объектом данной научной работы являются английские неологизмы в языке современных СМИ. *Предметом исследования* служат способы классификации неологизмов и особенности их функционирования в СМИ. Как было указано ранее, языковые изменения служат показателем динамики социокультурного развития общества, поэтому, анализируя язык современной прессы, можно отследить развитие языка на лексико-семантическом, когнитивном и прагматическом уровнях, образующих целостную картину языкового пространства. Таким образом, актуальность данной работы определяется необходимостью исследовать неологизмы как средство отражения языковых изменений.

Цель исследования — определить понятие «неологизм», изучить особенности функционирования лексических новообразований в СМИ, рассмотреть классификации неологизмов в СМИ и обобщить результаты исследований учёных по рассматриваемой нами теме.

Основная часть. Один из центральных вопросов неологии — определение термина «неологизм». Отличие неологизмов от обычных слов состоит в их особой связи со временем, находящей отражение в сознании людей. Как отмечает О. Ф. Бусарова в своей статье, любое слово обладает свойством неологизма, пока оно воспринимается обществом как нечто новое и особенное в языке [2, с. 77].

Неологизм (греч. νέος новый + λόγος слово) — это лексическая единица или словосочетание, которое отсутствовало в языке ранее, недавно появилось в нём. Свежесть и необычность такой лексической единицы ощущается носителями данного языка и представляет особую сложность в употреблении для неносителей [2, с. 77].

Неологизмы могут отличаться либо новизной формы, либо новизной содержания, либо сочетанием новизны формы и содержания. В связи с этим в классификации неологизмов выделяются несколько групп: 1) непосредственно неологизмы, сочетающие новизну содержания и формы (bio-computer — компьютер, имитирующий работу живого организма); 2) трансоминации — обладают новизной формы, но их содержание уже передавалось в языке другими формами (sudser — мыльная опера — имеет существующий ранее более формальный синоним soap opera); 3) семантические инновации (переосмысления) — включает в себя слова, отличающиеся только новизной содержания, потому что новое значение в них обозначается формой, существующей в языке ранее (drag — скукота) [2, с. 78].

Существует ещё одна классификация неологизмов — по способу их создания. Согласно этой классификации, лексические новообразования подразделяются на фонологические, заимствования, семантические и создаваемые путем словообразования [2, с. 79].

А. В. Волостных в своей диссертации, посвященной функциям неологизмов в рекламном контексте, выделяет две группы неологизмов в рекламе: лексические (образованные путём словообразовательной деривации) и семантические (уже существующие в языке слова, употребляемые в новом значении) [3, с. 9].

Ю. Н. Несветайло предлагает другую классификацию неологизмов в своей диссертации, согласно которой выделяются лексические (словообразовательные или заимствованные), морфологические и семантические неологизмы [4, с. 9]. В соответствии со сферами употребления Ю. Н. Несветайло делит неологизмы на следующие семантические группы: компьютерная лексика (cybercrime, webhead), общественно-политическая (kingmaker, womanist, shell game), экономическая (market-maker, shareowner, bankable) и медицинская (art-therapy) [4, с. 12—13].

Как отмечает А. А. Странной в своем исследовании, газетный текст выполняет совокупность функций, реализующихся в рамках текстового единства. К таким функциям относятся: эстетическая, информационная и функция воздействия (оказание давления на сознание человека, призыв действовать определённым образом). Функция информирования в публицистике сочетается с функцией эмоционального давления, поэтому публицистический стиль отличается экспрессивностью в сочетании со стандартностью. Другие характеристики газетного текста — доступность и понятность для читателя, оценочный характер речи [5, с. 6].

В сочетании законов строгих жанров и экспрессии в публицистическом тексте появляются лексические новообразования — неологизмы, которые определяют характеристики печатной речи: обезличенность реципиента и коммуникатора, направленность на произведение эффекта на читателя [5, с. 6—7].

Публицистический стиль позволяет сочетать различные средства языковой выразительности, в том числе заимствования и жаргонную лексику. Широкое использование выразительных средств в их взаимодействии усиливает экспрессию газетного текста. Журналисты стремятся завоевать внимание читателя, откуда их повышенный интерес к молодёжному сленгу, моде, постоянному поиску новых средств выражения [5, с. 7]. Из всего сказанного выше можно сделать вывод, что газетный текст является благоприятной средой для появления новых слов в языке.

Рекламная сфера является ещё одной благоприятной средой для возникновения неологизмов, так как она отражает возникновение новых объектов и явлений действительности. Рекламный дискурс имеет свои характеристики, что предопределяет специфику использования в нём лексических новообразований. Среди характеристик, выделяющих текст рекламы среди других видов текстов, можно назвать специфичный способ передачи информации, цель, которую преследуют составители данных текстов, и целевую аудиторию, к которой апеллирует реклама.

Одной из важнейших черт рекламы является высокая частотность использования неологизмов, которые привлекают внимание реципиента своей яркостью, живостью и оригинальностью. Лексические новообразования используются в рекламном дискурсе, чтобы охарактеризовать рекламируемый товар, подчеркнуть его привлекательные свойства, убедить людей в необходимости купить данный товар. Стратегия использования неологизмов особенно результативна, когда речь идёт о продвижении товаров и услуг в молодёжной аудитории [6, с. 141].

Ю. О. Линникова описывает некую модель, существующую в рекламе, которая отражает этапы воздействия рекламы на психику реципиента: привлечение внимания, пробуждение интереса, а затем желания купить товар, приведение аргументов, заставляющих реципиента купить товар или услугу. Эта модель — AIDA (attention, interest, desire, action) — отражает прагматическую направленность рекламных текстов и используемых в них средств [6, с. 142].

Значение неологизма в рекламе должно легко угадываться целевой аудиторией из контекста, для чего в контекст часто вводятся слова, образованные по той же словообразовательной модели, что и дериват [6, с. 142]. Однако, как справедливо отмечает А. В. Волостных, большая часть неологизмов не нуждается в объяснении, так как они образуются по существующим словообразовательным моделям с помощью стандартных морфем [3, с. 19]. Другой способ пояснения значения неологизма, который автор рекламы решил в неё включить, — это дублирование значения новой лексической единицы её синонимами [6, с. 142]. Как мы убедились, контекст играет существенную роль при выяснении семантики неологизмов.

Заключение. Средства массовой информации — одна из самых динамично развивающихся сфер применения языка. Как мы установили, цель любого текста в СМИ — привлечь внимание как можно большей аудитории и произвести на неё определенное психологическое воздействие. Поэтому авторы таких текстов стремятся использовать как можно больше средств языковой выразительности, к которым относятся, в том числе и неологизмы. Благодаря этому, СМИ представляют собой богатейший источник материала для исследований по неологии. Так как составители текстов, апеллирующих к широкой аудитории, вынуждены постоянно изыскивать новые и новые способы привлечь внимание целевой аудитории, учёным-лингвистам необходимо отслеживать тексты СМИ, чтобы фиксировать все последние изменения в языке. В этой связи представляется важным продолжать исследования возникающих лексических новообразований.

Список цитируемых источников

1. *Голец, В. А.* Неологизмы в современной англоязычной молодёжной прессе (1990—2014 гг.): дис. ... канд. филол. наук : 10.02.04 / В. А. Голец. — Пятигорск, 2015. — 192 л.
2. *Бусарова, О. Ф.* Неологизмы в современном английском языке / О. Ф. Бусарова // Науч. тр. КубГУ. — 2016. — № 4. — С. 77—82.
3. *Волостных, А. В.* Функции неологизмов в рекламном тексте (на материале русского и французского языков): автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.19 / А. В. Волостных; Кубанск. гос. ун-т. — Краснодар, 2005. — 24 с.
4. *Несветайло, Ю. Н.* Неологизмы и окказионализмы как конститuentы лексического макрополя современного английского языка: системный и словообразовательный аспекты: автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.04 / Ю. Н. Несветайло; Юж. федер. ун-т. — Ростов н/Д, 2010. — 18 с.
5. *Страмной, А. А.* Газетный текст как источник неологизмов (на материале русской и французской прессы): автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.01; 10.02.05 / А. А. Страмной; Волгогр. гос. ун-т. — Волгоград, 2007. — 23 с.
6. *Линникова, Ю. О.* Неологизмы в рекламном дискурсе (на материале современного английского языка) / Ю. О. Линникова // Культура народов Причерноморья. — 2012. — № 226. — С. 141—143.

УДК 811.111

В. М. Пансевич

Учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи

ЛЕКСИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ВЫРАЖЕНИЯ РАСИЗМА В АНГЛОЯЗЫЧНОМ ПЕСЕННОМ ДИСКУРСЕ

Введение. Песни — это неотъемлемая часть жизни любого народа, его душа. Песенный дискурс как некая форма хранения культурных ценностей отражает основные этапы жизни этноса, его главенствующие ценности, этические нормы и установки, социальные воззрения, стереотипы, характерные модели поведения. Именно песенный дискурс является одним из источников передачи данных сведений о народе последующим поколениям. Песенный дискурс объединяет музыкальный и языковой компоненты, тексты песен характеризуются определенными лингвистическими особенностями на разных уровнях языка, что представляет наибольший интерес для нашего исследования.

Основная часть. Актуальность данной работы определяется ее принадлежностью к современным лингвистическим исследованиям, ориентированным на изучение национального характера, и потребностью в изучении категории «расизм» в американском песенном дискурсе. Материалом для исследования послужили тексты песен американского рэп-исполнителя Тупака Амару Шакура. Общее количество текстов — 36. Мы выбрали для исследования тексты песен этого исполнителя, потому что большинство его песен как раз повествует о проблеме расизма, тяжёлой жизни в гетто, насилии, бедности и проблемах современного общества.

Как известно, общества во всем мире включают в себя людей с разным цветом кожи, говорящих на разных языках, исповедующих разные религии и следующих разным традициям. Эти физические и культурные черты, четко выраженные в социальном плане, служат идентифицирующими признаками, определяющими групповую принадлежность.

Слово «расизм» впервые было зафиксировано французским словарём Ларусса в 1932 году и трактовалось как «система, утверждающая превосходство одной расовой группы над другими» [1].

Изучив характер использованных в англоязычном песенном дискурсе случаев употребления категории «расизм» на лексическом уровне, мы пришли к выводу, что языковое выражение данной категории проявляется следующим образом:

1) в виде ненормативной лексики такими лексическими единицами, как *motherfucker*, *bitch*, *shit*. Этот пласт лексики включает в своей основе грубейшие бранные выражения, выступающие в качестве спонтанной реакции на неожиданную ситуацию. К бранной лексике относятся слова и выражения, употребление которых в общении нарушает нормы общественной морали [2]. Английская нецензурная лексика не столь богата, как русская, и практически восходит к двум словам: *fuck* и *shit*. Эти основные единицы ненормативной лексики можно увидеть в следующих примерах:

а) во время обыска белокожий коп обращается к чернокожему парню: *No feedback is what he uttered, before he screamed "Nigga motherfucker"* [Everything They Owe, 2Pac];

б) чернокожий парень говорит о том, что им надоело брать вину за других, что «Свобода», которая призвана творить правосудие, несмотря на цвет кожи, осуждает только черных: *How hypocritical is Liberty? That blind bitch ain't never did shit for me* [Letter To The President, 2Pac];

2) инвективами — резким выступлением против кого-либо, чего-либо; оскорбительная речь, брань, выпад [1], как в приведенных ниже примерах:

а) чернокожий парень говорит о том, как полиция легко может убить чернокожих людей: *Pull a trigger kill a nigger he's a hero* [I Wonder If Heaven Got A Ghetto, 2Pac];

б) чернокожий парень задаёт матери вопрос о том, почему белые люди называют его ниггером: *Now do you love me mama? Why they keep on calling me nigger?* [White Man's World, 2Pac];

3) в виде политкорректных высказываний (политкорректность — практика прямого или опосредованного запрета на высказывание определённых суждений, обнародование фактов, употребление слов и выражений, считающихся оскорбительными для определённых общественных групп, выделяемых по признаку расы, пола, возраста, вероисповедания, сексуальной ориентации [3]), как в приведенном примере, где чернокожий парень говорит о том, что если в Америке идёт что-то не так, то во всём виноваты чернокожих людей: *But then America fucked up and blamed us I guess it's cause we black that we targets* [Letter To The President, 2Pac];

4) субстантивированными прилагательными, как в приведенном примере, где афроамериканец выражает свою любовь к чернокожим детям, рожденным в мире белых людей: *So tell the babies how I love them, precious boys and girls born black in this white man's world* [White Man's World, 2Pac];

5) стилистическими средствами:

а) сравнением, например, афроамериканец сравнивает себя с рабом: *I couldn't find a trace of equality work me like a slave while they laid back* [Trapped, 2Pac];

б) метафорой, например, чернокожий парень высказывает своё недовольство вычетом налогов на службы, которые не работают. Он не хочет платить налоги, из которых финансируется полиция, так как те, кто призван помогать и защищать, наоборот, издеваются и устраивают самосуд над чернокожими: *But when I get my check, they takin' tax out, so we payin' for these pigs to knock the blacks out* [Point The Finga, 2Pac].

Таким образом, категория «расизм», имея эмотивный характер, находит своё языковое воплощение, реализуя данную особенность. Этому, на наш взгляд, способствуют многочисленные лексико-грамматические, стилистические характеристики расизма, используемые американцами в песенном дискурсе. Список языковых средств выражения расизма не окончательный и не претендует на завершенность, а лишь отражает результаты нашего исследования на данном этапе.

Заключение. Проанализировав американские песни, мы выяснили, что наибольшую частотность и вариативность категория «расизм» имеет на лексическом уровне, таким образом, подчеркивая такие черты характера американцев, как смелость в выборе слов и словосочетаний, стремление к соперничеству, а также творческий подход к разнообразию лексических единиц. Все это прослеживается в эмоциональной окраске дискриминации, наличие ненормативной лексики подчеркивает прямоту и степень от-

крытости американцев. Для оскорбления американцы используют узкий круг лексических единиц и словосочетаний. При большом разнообразии языковых средств американцы чаще всего прибегают к более привычным, постоянно используемым выражениям и конструкциям.

Список цитируемых источников

1. Словарь иностранных слов / под ред. Ф. Н. Петрова [и др.]. — 9-е изд., испр. — М.: Рус. яз., 1982. — 608 с.
2. Бранная лексика [Электронный ресурс] // Академик / Словари и энциклопедии на Академике. — Режим доступа: <http://dic.academic.ru/dic.nsf/ruwiki/622234>. — Дата доступа: 06.04.2019.
3. Энциклопедия Кругосвет [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://slovari.yandex.ru/dict/krugosvet>. — Дата доступа: 06.04.2019.

УДК 811

А. С. Потёмкина

Учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи

СИНТАКСИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ВЫРАЖЕНИЯ РЕЧЕВОЙ ТАКТИКИ «УБЕЖДЕНИЕ» В ПОЛИТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ Д. ТРАМПА

Введение. Изучение политического дискурса представляет собой одну из актуальных проблем современной лингвистики, так как, согласно Е. И. Шейгал, «специфика политики, в отличие от ряда других сфер человеческой деятельности, заключается в ее преимущественно дискурсивном характере: многие политические действия по своей природе являются речевыми действиями» [1]. Деятельность политиков имеет определенную задачу — завоевать поддержку населения, распространяя в массах убеждения, соответствующие собственным интересам, однако, реализуя это таким образом, чтобы массы воспринимали эти убеждения как соответствующие интересам народа. Поскольку данная задача не всегда может быть решена с помощью рационального убеждения, основанного на логическом доказательстве, заинтересованные лица используют стратегии и средства речевого воздействия на эмоциональную сторону психики реципиента [2].

Стратегия общения реализуется в речевых тактиках — речевых приемах, позволяющих достичь поставленные цели в конкретной ситуации. Речевая тактика означает особый ход в построении речи при выражении различных эмоциональных состояний в достижении поставленной цели [3].

Актуальность работы определяется возникновением научного интереса, направленного на исследование речевой тактики «убеждение» в коммуникативной практике современного политического деятеля, а также возможностью выявить определенные закономерности использования данной тактики.

Цель работы — выявить синтаксические средства языкового выражения стратегии «убеждение» в американском политическом дискурсе на примере предвыборных речей Д. Трампа.

Основная часть. Убеждение — используемый в коммуникации метод воздействия на сознание личности через обращение к ее собственному критическому суждению [4].

Для анализа предвыборных речей Д. Трампа мы использовали метод сплошной выборки, и, как оказалось, речевая тактика «убеждение» в речи кандидата на пост президента США, нынешнего президента США, реализуется через страх, обещания и социальные доказательства. Страх — очень сильная эмоция, привлекает внимание, и слушатели фокусируются на говорящем. Затем Д. Трамп обещает исправить ситуацию в стране, а в конце следуют доводы, усиливающие его позиции в отношении желаемого поста. В одной из своих речей Д. Трамп говорит о том, что Мексика приносит в США лишь противозаконные явления, осуждая мексиканцев. Также Д. Трамп высказывает свои подозрения по поводу принадлежности сирийцев к ИГИЛ (запрещенная террористическая организация). Помимо этого он осуждает Иран: *When Mexico sends his people, they're not sending their best. They're bringing drugs. They're bringing crime. They're rapists. They're taking our jobs. They're taking our money. Syrians are now being caught at the southern border. We don't know who they are; could be ISIS. I would never have made that horrible, disgusting, incompetent deal with Iran. They're a terrorist nation* [5].

В следующем высказывании он обещает новые победы и достижения вместо былых неудач в различных сферах социальной жизни — торговле, здравоохранении, а также обороне страны: *We're gonna start winning so much that you're gonna get used to winning instead of getting used to losing, whether it's military, whether it's trade, health care, we always lose. We're going to always win again* [5].

Далее Д. Трамп реализует тактику убеждения, используя социальные доказательства: *When I began it, talking about other things, and those things are things I'm very good at, and maybe, that's why I'm center stage. People saw it. People liked it. People respected it. People like what I say. So, you see?* [5].

Здесь он говорит о том, что именно общество, люди признали его как уважаемого и достойного человека. Акцент делается на том, что не он сам, а народ позиционирует его как лидера, ставит в центр внимания.

Среди синтаксических средств убеждения можем выделить следующие:

1. Параллельные конструкции.

Пример 1: *They're bringing drugs. They're bringing crime* [5].

They're taking our jobs. They're taking our money [5].

Пример 2: *People saw it. People liked it. People respected it* [5].

2. Климакс — вид градации, ряд выражений, относящихся к одному и тому же явлению, причем выражения располагаются в порядке повышающейся их значимости так, что каждое последующее усиливает предыдущее [4].

Пример 3: *People saw it. People liked it. People respected it. People like what I say* [5].

Пример 4: *We're gonna start winning... you're gonna get used to winning... We're going to always win again* [5].

3. Антитеза — двухступенчатая структура, в которой противоположные объекты или идеи представлены словарными либо контекстуальными антонимами.

Пример 5: *...you're gonna get used to winning instead of getting used to losing... we always lose. We're going to always win again* [5].

4. Повторение и анафора — повторение слова или фразы в начале нескольких последующих предложений или их частей.

Пример 6: *...whether it's military, whether it's trade...* [5].

Пример 7: *People saw it. People liked it. People respected it. People like what I say* [5].

5. Эллипсис — опущение слов, необходимых для построения полной синтаксической конструкции.

Пример 8: *We don't know who they are; could be ISIS* [5].

Пример 9: *So, you see?* [5].

Данный список синтаксических языковых средств не претендует на завершенность, а лишь описывает результаты нашего исследования на данном этапе.

Заключение. Изучение языковых средств убеждения в политическом диалоге позволяет выяснить, что данная речевая тактика реализуется на уровне синтаксических языковых средств через использование параллельных конструкций, климакса, различного типа повторений, перечислений, эллипсиса и антитезы, или противопоставления. Помимо этого, убеждение может выражаться как вербально, так и невербально. При этом задействуются мимика, жесты, темп говорения, тон голоса, намеренное замедление и ускорение реплик, паузы.

Список цитируемых источников

1. *Василенко, Е. Н.* Языковые средства убеждения в политическом дискурсе : монография / Е. Н. Василенко. — Могилев : МГУ им. А. А. Кулешова, 2018. — 164 с.

2. *Кунцевич, С. Е.* Психологические аспекты политического дискурса / С. Е. Кунцевич // Вестн. МГЛУ. Сер. «Филология». — 2005. — № 4 (20). — С. 37—50.

3. *Основы социальной работы : учебник / отв. ред. П. Д. Павленок.* — М. : ИНФРА-М, 1999. — 368 с.

4. Психологическая академия [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://psychology.academic.ru/>. — Дата доступа: 10.09.2019.

5. Международный интернет-портал YouTube [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.YouTube.com/>. — Дата доступа: 05.09.2019.

УДК 800

А. О. Ротьюко

Учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи

СЕМАНТИКА ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ, ВКЛЮЧАЮЩИХ КОМПОНЕНТЫ *BIG* И *SMALL* (НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА)

Введение. Актуальность исследования обусловлена изучением особенностей языковой репрезентации размеров объектов действительности, спецификой противопоставления параметров *big* и *small* в языке, а также их употребление в языке для выражения определенных характеристик и параметров. Детализация данных параметров и представленность антинормы в структуре фразеологических единиц, которые определяют семантику устойчивых единиц, представляет значительный интерес.

Цель исследования заключается в определении специфики значения фразеологических единиц, включающих компоненты *big* и *small*, в английском языке.

Объектом изучения выступают фразеологические единицы английского языка, в состав которых входят компоненты *big* и *small*.

В качестве ведущего метода был использован метод компонентного анализа.

Основная часть. В ходе исследования из фразеологических словарей английского языка [1; 2] методом сплошной выборки были отобраны фразеологические единицы, включающие компоненты *big* и *small*. Далее была определена семантика данных лексических единиц, и рассмотренные фразеологические единицы были сгруппированы в соответствии со значением, которое они выражают, по ряду признаков (таблица 1).

Т а б л и ц а 1 — Подгруппы фразеологических единиц с компонентами *big* и *small*

Семантическая подгруппа	Фразеологические единицы, %
Успех (success)	35
Черты характера человека (character traits)	27
Ситуации (situations)	22
Количество (amount)	10
Время (time)	4
Размер (size)	2

В процессе определения семантики данных лексических единиц было выявлено, что доминирующей группой являются фразеологические единицы со значением успешности (success) — 35 %.

В значении данных лексических единиц отражены следующие характеристики: успешность (70 % лексических единиц); неуспешность (30 % лексических единиц).

Все фразеологизмы, которые могут использоваться для названия успешных людей, имеют в своём составе компонент *big*: *a big cheese/wheel/fish/gun/name/noise/shot*, *big kahuna/enchilada*, *big daddy* ‘большой/успешный / наиболее влиятельный человек’. Данные сочетания выражают важность и влиятельность, относятся к человеку, занимающему высокое положение.

Лексические единицы, выражающие успешность, были подразделены на группы в соответствии с двумя признаками (таблица 2).

Т а б л и ц а 2 — Подгруппы фразеологических единиц, выражающих успешность

Семантическая подгруппа	Фразеологические единицы, %
Фразеологизмы, относящиеся к человеку	56
Фразеологизмы, относящиеся к ситуации	44

Среди фразеологизмов, выражающих ситуацию успешности, также закономерным является использование компонента *big*. Например, *a big deal* ‘большое/успешное дело’, *to play in the big leagues* ‘быть в команде высшего уровня’, *to make it big* ‘достичь успеха/славы’, *to play a big part in something* ‘быть важным в каком-либо деле’. Такие фразеологические единицы обозначают ситуации, в которых достигается успех.

В языке зачастую репрезентированы антиномии, которые можно обнаружить в реальном мире. Соответственно, нами были выявлены случаи языкового обозначения при помощи фразеологического кода не только положительных, успешных ситуаций, но и ситуаций, выражающих неуспешность (таблица 3).

Т а б л и ц а 3 — Подгруппы фразеологических единиц, выражающих неуспешность

Семантическая подгруппа	Фразеологические единицы, %
Фразеологизмы, относящиеся к человеку	40
Фразеологизмы, относящиеся к ситуации	40
Фразеологизмы, выражающие ложную успешность	20

В составе фразеологизмов, выражающих неуспешность, преобладает компонент *small* (80 %). Среди таких фразеологических единиц выделим выражения, которые можно отнести к людям, не добившимся успехов в какой-либо деятельности. Например, *small fry*, *small potatoes*, *small change* ‘человек, занимающий незначительное положение’. Такие фразеологизмы обозначают незначительность, отсутствие важной роли в каком-либо деле.

Фразеологизмы, относящиеся к ситуации, в которой человек не может добиться успеха, имеют значение неважности: *play a small part (in something)* ‘иметь незначительную роль в чём-либо’, *feel small*

‘чувствовать свою незначительность в каком-либо деле’, *to make one feel small* ‘заставить кого-либо чувствовать себя неважным/неуспешным’.

Выделяются также фразеологические выражения, выражающие ложную успешность. К примеру, *to get too big for somebody's boots* ‘представляться более успешным, чем есть на самом деле’, *too big for (one's) britches* ‘быть слишком самоуверенным в собственной значимости / переоценивать возможности человека’, *to talk big* ‘переоценивать свой успех’. Они используются в случаях, когда говорят о переоценивании своих либо чужих возможностей.

Выделяются также выражения, которыми можно назвать человека успешным только в узкой сфере либо малой группе. К таким фразеологическим единицам относят выражение *a big fish / frog in a small pond* ‘иметь большое влияние / быть успешным в незначительном деле’. В более масштабной сфере человек не будет иметь такого успеха, в таком случае данные фразеологизмы могут использоваться в значении неуспешности.

Заключение. Семантика фразеологических единиц, включающих компоненты *big* и *small*, является достаточно разнообразной. Для обозначения успешности в английских фразеологизмах в основном употребляется компонент *big*. Исключение составляют выражения с обозначением успешности только в узкой сфере. Можно предположить, что это связано с ассоциациями слова *big* с чем-то значительным и грандиозным. В то же время в составе фразеологизмов со значением неуспешности также употребляется компонент *big*, однако большинство выражений имеют в составе компонент *small*. При этом прослеживается употребление фразеологизмов со значением успешности/неуспешности в переносном смысле.

Список цитируемых источников

1. Кунин, А. В. Англо-русский фразеологический словарь / А. В. Кунин. — Изд. 3-е, стер. — М.: Рус. яз., 2001. — 264 с.
2. Митина, И. Е. Словарь английских идиом / И. Е. Митина. — СПб.: КАРО, 2001. — 160 с.

УДК 81.271.2

И. В. Сыгина, З. И. Корзун

Учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи

МОЛОДЕЖНЫЙ СЛЕНГ КАК СРЕДСТВО КОММУНИКАЦИИ В НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ

Введение. Язык — мощное средство регуляции деятельности людей в различных сферах. Будучи орудием общения, язык, как зеркало, отражает особенности его носителей, их культуру и историю, реагирует на все изменения в обществе. Современный мир динамично развивается, вместе с ним в постоянном развитии находится язык. Все события, которые охватывают общество, влияют на живое развитие разговорной речи, получают отклик в языках мира и добавляют в лексикон человечества новые фразы и выражения. Человеческое общение — один из важнейших показателей образованности и эрудированности. От того, как будет происходить общение, зависит восприятие человека обществом, его авторитет в общественной и профессиональной деятельности. Основным элементом общения на современном этапе выступает сленг, который составляет часть разговорной лексики, обладающую существенным весом, так как является динамично меняющимся и развивающимся её компонентом, а молодежный сленг отражает значимые для культуры и социума события и изменения.

Основная часть. Молодежный сленг всё чаще становится темой научных дискуссий. Такой интерес к нему объясняется тем, что он представляет собой «интереснейший лингвистический феномен», многогранное явление, которое до недавнего времени с трудом просачивалось сквозь кордоны цензуры. Сейчас, когда исследование молодежного сленга перестало быть табу, он активно и всесторонне изучается с позиций не только лингвистики, но также социологии и психологии.

Актуальность исследования заключается в том, что сленг, являясь неотъемлемой частью языка, представляет собой одну из наиболее актуальных и противоречивых проблем современной лексикологии. А исследование именно молодежного сленга отражает языковую ситуацию и номинативные потребности современного общества, являющегося неоднородной структурой, и позволяет раскрыть роль сленгизмов в расширении словарного состава любого языка в соответствии с тенденцией языковой популяризации.

Студентам, изучающим немецкий язык как иностранный, необходимо иметь в виду тот факт, что они, попав в языковую среду немецкой молодежи, владея нормами литературного немецкого языка, могут испытать языковой барьер и непонимание в отношении обычного разговорного выражения или жаргонизма. С нашей точки зрения, составной частью процесса обучения иностранным языкам на современном этапе должен выступать молодежный сленг, так как коммуникативный процесс и установление взаимопонимания, понимание подтекста и остроты высказывания зависят иногда от владения молодежной раз-

говорной речью. Сленговые выражения используются для того, чтобы называть различные явления, свойства и предметы. Они употребляются, когда человек заинтересован в происходящих вокруг него событиях, а не является безучастным наблюдателем. Используя в своей речи сленг, молодые люди хотят выразить свое критическое, ироническое отношение к ценностям мира старших, проявить свою независимость, самоутвердиться, завоевать популярность в молодежной среде. Ему присущи живость, экспрессивность, образность и подвижность состава, использование элементов ситуации, компрессивные словопроизводные и метонимия.

Мы разделяем мнение Э. М. Береговской о том, что молодежный сленг «представляет собой интереснейший лингвистический феномен, бытование которого ограничено не только определенными возрастными рамками, как это очевидно из его номинации, но и социальными, временными и пространственными рамками. Он бытует в среде городской учащейся молодежи — в отдельных более или менее замкнутых референтных группах» [1, с. 22].

Немецкий сленг представляет собой такой лингвистический феномен, бытование которого ограничено не только определенными возрастными, но и социальными, временными и пространственными рамками. Самой главной среди отличительных черт сленга немецкого языка является и его диалектный характер в каждой федеральной земле.

Данное исследование направлено на комплексное описание сленга как одной из подсистем современного немецкого языка и выявления специфики функционирования сленга в речи студентов-лингвистов. В качестве испытуемых выступили студенты факультета славянских и германских языков в количестве 50 человек, которые должны были ответить на вопросы:

1. Как часто Вы используете сленгизмы немецкого языка?
2. С какими тематическими группами связано употребление Вами сленга немецкого языка?

В результате исследования нами установлено, что студенты широко используют сленг в разговорной речи, однако использование сленга зависит от уровня сформированности коммуникативной компетенции и уровня владения английским языком как первым иностранным языком. Данную особенность использования молодежного сленга немецкого языка респонденты отмечают в связи с тем, что многие слова-сленгизмы являются заимствованиями из английского языка.

Что касается тематических групп используемых сленгизмов, респонденты проранжировали их в следующей последовательности:

- 1) лексические единицы, связанные с учебой, изучаемыми дисциплинами и студенческим бытом: *Abi* — *Abitur*; *Mathe* — *Mathematik*; *Proff* — *Professor*;
- 2) существительные, обозначающие родителей: *Alte* — *die Eltern*; *Daddy* — *der Vater*;
- 3) слова и словосочетания, выражающие приветствие и формы вежливости: *Hi* — *Hallo*;
- 4) названия видов одежды *Shirt* — *kurzärmeliges Hemd*; *Klamotten* — *Kleidung*;
- 5) слова, отражающие хобби и особенности времяпрепровождения: *shoppen* — *durch Geschäfte bummeln*;
- 6) существительные, обозначающие людей или дающие оценку людям: *Maus*, *Perle*, *Schnecke*.

Заключение. Изучение студентами-лингвистами-билингвами сленга немецкого языка помогает им осознать особенности и своеобразие национальной картины мира, понять национально-специфические особенности менталитета немецкой молодежи, что способствует формированию социокультурной компетентности студентов.

Список цитируемых источников

1. *Береговская, Э. М.* Молодежный сленг: формирование и функционирование / Э. М. Береговская. — *Вопр. языкознания.* — 1996. — № 2. — С. 22.

УДК 81'373.43³²

П. А. Фадеева

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова», Ульяновск, Россия

СОВРЕМЕННЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ИЗУЧЕНИЯ МЕТАФОРЫ

Введение. В последнее время наблюдается повышение интереса к изучению метафоры, что затрагивает различные области науки — философию, психологию, лингвистику. Метафора все больше присутствует в разнообразных видах дискурса, что способствует увеличению теоретического интереса к данному лингвистическому средству. Существуют определенные тенденции развития когнитивной теории метафоры.

Основная часть. С середины 90-х годов XX века развивается новый подход к изучению когнитивной метафоры — так называемая теория блендинга, или теория концептуальной интеграции, оказавшая влияние на становление нейрокогнитивного подхода. М. Тернер и Ж. Фоконье, создатели теории, считали, что теорию ментальных пространств следует применить к исследованию метафорического значения. Ученые рассматривали многомерную модель нескольких ментальных пространств, где структура ментальных миров проецируется в другой новый образ. Для упрощения понимания сложных языковых форм М. Тернер и Ж. Фоконье соединили результаты, которые были получены методами фреймовой семантики вместе с использованием «смешанных пространств». Данная модель облегчила объяснение создания когнитивных аспектов метафорического значения [1, с. 131, 146].

Дж. Е. Грэди считал, что метафоры можно разделить на два вида: первичные и сложные. Первичные метафоры формируются на начальных стадиях онтогенеза во время фазы «конфляции», где субъективный и сенсорно-моторный опыты не отделены друг от друга. Когнитивные связи, построенные в данный период, являются основой для создания сложных метафор, образующихся из первичных метафор посредством концептуального блендинга. Сложные метафоры также имеют связь с сенсорно-моторной деятельностью. Первичное понятие сложной метафоры может стать основой для более сложного образа. Примечательно то, что метафорические отношения, существующие внутри сложных метафор, могут являться точками отправления для процесса формирования сложных концептуальных сетей [2, с. 1596—1600].

Большую роль для нейрокогнитивного подхода в изучении метафоры сыграли идеи К. Г. Юнга о символично-архетипической сущности человеческой психики, которая определяет возможность метафоры детерминировать формирование целостной картины окружающей действительности. И. В. Полозова предполагает, что архетипы представляют собой прототипы всех метафор, их прообразы, а также считает, что метафору стоит анализировать, опираясь на символично-архетипическую основу сознания [3, с. 58—59].

Принятие факта, что метафора первоначально является ментальным феноменом, обращает внимание ученых на психолингвистическую сторону феномена при ее анализе. Метафора в психолингвистическом подходе изучается в речевой деятельности, обращается внимание на психологические и нейропсихологические аспекты феномена. Такие методы исследования помогают узнать информацию об особенностях понимания окружающего мира человеком и о специфичности ее функционирования в индивидуальном лексиконе [4, с. 15; 5, с. 37].

Е. В. Улыбина утверждает, что модель формирования деятельности А. Н. Леонтьева в некоторой степени схожа с представлениями процесса развития психики Ж. Лакана. Схожесть идей у авторов представляется использованием модели метафоры. В представленных теориях совокупность предмета и потребности представляет структуру, которая соответствует структуре метафоры, где означаемое и некоторое количество означаемых связаны посредством принципа подобия или сходства. Метафоры представляют внешне образы сознания, некоторые из которых имеют культурную специфику. Также они изменяют образы сознания в их внешнем представлении [6, с. 205—210].

Психолингвистический подход доказывает, что метафора, как и любое другое слово, отражает значительные аспекты действительности, так как в своей основе имеет независимые отношения между рациональным и чувственным. Так, по А. А. Залевской, метафора, как и лексема, является источником представления и понимания индивидуальной картины мира, полнота которой формируется благодаря выводным знаниям и различным переживаниям [4, с. 256].

Исследования метафоры при семиотическом подходе способствуют получению информации об особенностях понимания окружающей действительности, об условиях создания когнитивных структур, которые представляют собой системы, хранящие и передающие информацию.

О. В. Тришкина указывает на то, что механизм деятельности метафоры, как концепта, с точки зрения семиотики понимается с позиции формирования ею нового смыслового поля, увеличения сферы значений, взаимосвязи с такими концептами, как образ, символ, знак. В современную семиотику входят новые аспекты понимания символических систем. В семиотике образ представляет собой источник фундаментальных семиотических понятий, у которых структура формируется посредством взаимосвязи означаемого и означающего. Мир предметов в таком аспекте становится миром смыслов. При использовании метафоры возникает вмешательство синтеза в область анализа, образ вмешивается в область понятия, единичное вмешивается в область общего.

Таким образом, метафора имеет семантическую двойственность. Метафора может определять представление о частном объекте или частной категории объектов, как частная метафора, а также может представлять более значительную нагрузку, как базисная метафора, определяющая метод мышления о мире. О. В. Тришкина считает метафорическим такое изменение значения терминов, где при превращении одной научной теории в другую происходит смена концептуальных схем [7, с. 120—123].

Р. Барт рассматривает существование человека, живущего в мире знаков, смыслов значений, в аспекте создания и использования символов. Образ рассматривается Р. Бартом как основа семиотических понятий, структура, которая формируется при взаимосвязи означаемого и означающего. Исходя из этого, метафора представляет собой некоторую познавательную единицу, механизм, представленный в структуре «образ-понятие» и действующий при превращении одной системы знания в другую.

С данной точки зрения метафора является особым типом семиологических объектов, выходящих за пределы знакового обмена. Лингвистическое явление представляет собой группу коннотативных означаемых, образующих идеологический уровень дискурса и впоследствии переходящих в знаки-функции. Метафорические образы представляют собой особый язык, который соотносится с семиотическим континуумом действительности [8, с. 46].

Следовательно, в семиотическом подходе метафора — это организующий центр в совокупности моделей, при которых сознание образует производные значения и знаки. Метафора создает подобие в окружающей действительности при помощи знакового потенциала языка [9, с. 49—53].

Заключение. В современной лингвистике существует несколько направлений изучения метафоры, одним из которых является когнитивное изучение. Все еще не было создано комплексной теории метафоры, которая бы включала в себя все положения различных направлений исследований, хотя были предприняты некоторые попытки изучить и систематизировать метафоры в разных областях языкового употребления. На данное время существует потребность в выявлении и систематизировании уже существующих направлений изучения метафоры как лингвистического средства. Перспективу в дальнейших исследованиях представляет отображение особенностей порождения и функционирования метафор, основываясь на положения функционально-когнитивной парадигмы.

Список цитируемых источников

1. Turner, M. The way we think: Conceptual blending and the mind's hidden complexities / M. Turner, G. Fauconnier. — N. Y. : Mouton de Gruyter, 2002. — P. 133—179.
2. Grady, J. Foundations of meaning: primary metaphors and primary senses / J. Grady // *Pragmatics*. — 2005. — V. 37, Issue 10. — P. 1595—1614 ; Vol. 19. — P. 233—244.
3. Полозова, И. В. Метафора как средство философского и научного познания : дис. ... д-ра филос. наук : 09.00.01 / И. В. Полозова. — М., 2003. — 346 л.
4. Залевская, А. А. Психолингвистические исследования. Слово. Текст : избр. тр. / А. А. Залевская. — М. : Гнозис, 2005. — 543 с.
5. Фрумкина, Р. М. Психолингвистика / Р. М. Фрумкина. — М. : Академия, 2001. — 320 с.
6. Улыбина, Е. В. Метафора и деятельность: предмет потребности как метафора / Е. В. Улыбина // *Психологическая теория деятельности: вчера, сегодня, завтра*. — М. : Смысл, 2006. — С. 205—214.
7. Тришкина, О. В. Метафора: функционирование и когнитивное значение / О. В. Тришкина // *Вестн. ДГТУ. Сер. «Философия»*. — Донецк, 2005. — Т. 5, № 12. — С. 117—133.
8. Barthes, R. *Mythologie* / R. Barthes. — Paris : Seuil, 2000. — 238 p.
9. Зубкова, О. С. Современные тенденции развития когнитивной теории метафоры / О. С. Зубкова // *Вестн. Череповец. гос. ун-та*. — 2011. — № 3. — С. 49—53.

УДК 81-2

Т. А. Царук, Е. В. Булатая

Учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи

СЕМАНТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ ГЕНДЕРНЫХ ХАРАКТЕРИСТИК В РЕКЛАМНЫХ ТЕКСТАХ

Введение. Жизнь современного человека наполнена огромным количеством рекламы, которая встречается повсюду: как на улице в форме рекламных щитов, плакатов, вывесок и др., так и в интернете, на телевидении, по радио. При этом мы не всегда задумываемся, каким же образом реклама влияет на восприятие мира человеком и в последующем на его поведение. Причем надо заметить, что реклама, с одной стороны, даёт нам информацию о продукте или услуге, а с другой стороны, показывает определенные устойчивые образы людей, взаимоотношения полов, оказывает немаловажное влияние на поведение людей в социуме.

Основная часть. Изучение рекламы в современной лингвистике привлекает пристальное внимание исследователей и ученых, при этом акцент делается на различных аспектах рекламы: как на ее содержательных характеристиках, так и на взаимосвязи рекламы с другими языковыми явлениями. В первую очередь обратимся к семантической составляющей категории «реклама». Не вызывает сомнения тот факт, что реклама — это понятие достаточно многоаспектное и многогранное, о чем свидетельствует существование разнообразных подходов к толкованию данного термина. Так, в словаре С. И. Ожегова реклама семантизируется как «оповещение различными способами для создания широкой известности, привлечения потребителей, зрителей» [1, с. 657].

При этом Ф. Котлер трактует термин «реклама» как «неличные формы коммуникации, осуществляемые через посредство платных средств распространения информации с четко указанным источником финансирования» [2, с. 348].

По мнению У. Уэллса, реклама представляет собой оплаченную, неперсонализированную коммуникацию, осуществляемую идентифицированным спонсором и использующую средства массовой информации с целью склонить (к чему-то) или повлиять (как-то) на аудиторию [3, с. 345].

Как видно из определений, реклама трактуется в целом как вид коммуникации, цель которой состоит в привлечении внимания аудитории к рекламируемому объекту.

Основным компонентом рекламы выступает рекламный текст. Существует множество рабочих определений данного термина. Остановимся на некоторых из них. Так, по мнению В. Ю. Липатовой, рекламный текст квалифицируется как «сложный жанр волонтеративно-информационного вида, а именно как апеллятивно-репрезентативный жанр, в котором соединяются апеллятивно-эмоциональные функции, репрезентативные свойства (представление определенной информации потребителю) и воздействующие (убеждение в достоверности информации и необходимости совершить требуемое действие — покупку, приобретение, вклад, обращение и т. п.) методы» [4, с. 252]. Очевидно, что в данном определении соединяются воедино несколько аспектов: информационная и апеллятивная составляющие рекламного текста.

Л. Г. Фещенко трактует обобщенно рекламный текст как «коммуникативную единицу, предназначенную для неличного оплаченного информирования в целях продвижения товара, услуги, лица или субъекта, идеи, социальной ценности, имеющая в структуре формальные признаки — сигнализирование о характере информации, обязательное по закону о рекламе (презентацию), один или несколько компонентов бренда и/или рекламные реквизиты и отличающаяся равной значимостью вербально и невербально выраженного смысла» [5, с. 115]. Как видно из определения, рекламный текст может включать в себя как вербальную информацию, так и аудиовизуальные элементы. В качестве невербальных средств рекламных текстов выступают, к примеру, иконические (фотография, рисунок), семиотические (цвет, вид, размер шрифта и т. д.) и др.

Таким образом, рекламный текст — это коммуникативная единица, представленная высказыванием или рядом высказываний, объединенных смысловой связью и характеризующихся целостностью, которые имеют своей целью привлечь внимание адресата к своему содержанию. Среди основных характеристик, присущих рекламному тексту, можно выделить следующие: 1) рекламный текст способствует распространению информации о предметах или услугах и их реализации; 2) рекламный текст непременно обращен к какому-либо адресату и апеллирует к его интересам; 3) большинство рекламных текстов имеют вербальную и невербальную составляющие, что делает их полноценными и оригинальными.

Одним из свойств рекламного текста является его гендерная стереотипность. Ввиду того, что реклама нацелена на определенную аудиторию, т. е. определенного покупателя, в ее содержание в разрезе гендерной направленности вкладываются определенные устойчивые образы. Например, для девушек и женщин характерны следующие образы: домохозяйка, у которой все идеально — от порядка в доме до порядка в семье; красотка (кокетка), которая привлекает своей внешностью, сексуальностью; мать, которая выбирает для своего ребенка самое лучшее.

В целом женские образы в рекламных текстах характеризуют такие черты, как привлекательность, сексуальность, идеальность и аккуратность.

Устоявшимися образами для мужчин являются такие: добытчик, примерный семьянин; мачо, который завораживает своим привлекательным, спортивным телом; мужественность и смелость; мужская сексуальность.

Однако следует заметить, что кроме стереотипных, уже устоявшихся мужских и женских образов, в рекламных текстах используется еще и определенный набор лексем, целью которого является усиление гендерной стереотипности в рекламном тексте. В этом плане большая роль отводится именно смысловой многозначности отдельных лексем или целого высказывания, что создает у адресата чувство недосказанности, а рекламный текст характеризуется наличием имплицитного смысла, подтекста.

В нашем исследовании в качестве материала были взяты печатные рекламные тексты, представленные на рекламных щитах и вывесках. Причем для анализа было привлечено несколько рекламных категорий, в которых представлены как мужские, так и женские образы. Для удобства рекламные тексты были разделены нами на несколько тематических групп: 1) реклама банковских услуг; 2) реклама продуктов питания; 3) реклама интернет-провайдеров и мобильных телефонов; 4) реклама товаров и услуг для дома; 5) реклама одежды и обуви.

Рассмотрим рекламные тексты, относящиеся к каждой группе, и проанализируем семантическую составляющую рекламного текста и его гендерную направленность.

К категории рекламы банковских услуг нами были отнесены следующие рекламные тексты. К примеру, рекламный текст, размещенный на рекламном щите и заключающий в себе женский образ «Я подумаю, и может даже дам. Кредит после беседы», представлен в двух цветовых тонах (черном и красном) и различным размером шрифта, что обуславливает необходимость адресанта акцентировать внимание реципиента на двух частях рекламного текста. В первую очередь в глаза бросается первая часть рекламного текста, однако для восприятия семантики всего текста необходимо немедленное восприятие второй части рекламы, поскольку при раздельном прочтении двух частей рекламный текст получает абсолютно иной смысл. Так, первая фраза рекламного текста «Я подумаю, и может даже дам» в дополнении с изображением женщины на рекламном щите имеет подтекст интимного характера. Данная фраза несколько оскорбляет достоинства представительниц женского пола. Дополняющая первую фразу

вторая фраза «Кредит после беседы» воссоздает истинный смысл рекламного текста. Таким способом создается смысловой разрыв в рекламном тексте, способствующий привлечению внимания адресата к рекламируемой услуге.

В рекламном тексте «УМНЫЕ ДИРЕКТОРА ИЗМЕНЯЮТ на зарплатный проект от Альфа-банка» мы в первую очередь воспринимаем фразу «Умные директора изменяют», которая выделена относительно большим шрифтом, и только потом замечаем ее продолжение, представленное уже более мелким шрифтом, — «на зарплатный проект от Альфа-банка». Надпись, выделенная размером, которую человеческий мозг воспринимает сначала, кроме основного значения «изменение предмета, процесса в лучшую сторону», имеет еще и второстепенное. Во втором значении данная фраза осмысливается адресатом как измена мужчины женщине. При этом немаловажно заметить, что второе значение никаким образом не относится к рекламируемой банковской услуге. Однако создание второго семантического плана рекламного текста обуславливает воздействие на реципиента и выполняет эмоционально-апеллятивную функцию.

В рекламных текстах продуктов питания, в которых представлены женские и мужские образы, также содержится доля информации, образующей подтекст. Например, интерес представляют следующие рекламные тексты: реклама хрена «АВС»: «Хрен удивит любую хозяйку», «Хрен — он и в Африке хрен!»; реклама хот-дога: «Это лучшее, что было у меня во рту за 100 р.». Как видно, в рекламных текстах такого продукта питания, как хрен, присутствует косвенный намек на мужскую сексуальность. При этом в рекламном тексте хот-дога внимание адресатов рекламы привлекается также посредством наличия скрытой информации, заключенной в женском образе.

В группе рекламных текстов интернет-провайдеров и мобильных телефонов можно сопоставить несколько семантических приемов создания эффекта привлечения внимания потребителя. Так, в рекламном тексте «Я ДАЛА ТВОЕМУ СОСЕДУ месяц Интернета и кабельного TV БЕСПЛАТНО! Хочешь дам тебе? Звони!!!» наблюдается разделение самого текста цветом и шрифтом. Фраза, выделенная прописными буквами и красным цветом, сразу же привлекает к себе внимание потенциального клиента. При этом при условии игнорирования остальной информации, представленной мелким шрифтом, у адресата возникает впечатление, что указанная фраза принадлежит девушке с низкой социальной ответственностью.

Несколько иным смыслом наполнен, к примеру, рекламный текст мобильного телефона, в котором присутствует женский образ уже немолодой женщины: «САМА ВО ВСЕМ РАЗБЕРУСЬ! *большие кнопки с подсветкой *простое управление *крупный и четкий шрифт». Необходимо заметить, что рекламируя мобильный телефон, адресант акцентирует внимание потенциального покупателя на преимуществах рекламируемого предмета посредством указания на неопытность пожилых людей в обращении с современными гаджетами. При этом имеющийся в рекламном тексте подтекст указывает, по нашему мнению, все-таки на оскорбление чувств пожилых людей.

В рекламах товаров и услуг для дома представлены как женские, так и мужские образы. Проанализируем несколько из них. В рекламе ковров «Ковры не жена, их можно менять» представлена стройная молодая девушка с пылесосом. Смысл рекламного текста указывает на большой спрос на рекламируемую продукцию, что создается с помощью выдвигания на первый план особенностей семейных отношений.

В другом рекламном тексте услуг для дома, в котором неявно присутствует образ маскулинности: «Натянуть может каждый. Удовлетворить — профессионал. Натяжные потолки», — акцентируется внимание потребителя на качестве предоставляемых услуг. При этом образ силы и достоинства мужской половины создается с помощью включения в текст рекламы лексем «удовлетворить», «профессионал», которые противопоставляются лексеме «каждый». Другими словами, в рекламном тексте для апелляции клиента к заказу услуги используется прием создания антифразисных отношений.

Интерес представляют и рекламные тексты одежды и обуви. В проанализированных рекламных текстах в основном представлены женские образы. Например, в рекламе кроссовок и одежды фирмы Reebok «Когда говорят “носить на руках”, представляю, как меня носят в гробу» адресант старается акцентировать внимание покупателя на качестве продукции, т. е. ее продолжительной носке. При этом используется семантический прием игры слов: «носить на руках» и «носить в гробу».

Заключение. Рекламный текст — это вид дискурса, в котором актуализируются концепции информирования, скрытого воздействия и побуждения. При этом рекламные тексты характеризуются рядом специфических особенностей, в том числе сильным проявлением гендерных факторов. Как показал проведенный анализ, в рекламных текстах, в которых подчеркивается значимость одного гендера, приносятся достоинства противоположного. В целях манипулирования аудиторией и привлечения внимания адресата к рекламируемым товарам и услугам в рекламные тексты разработчиками нарочито включается информация, семантическая составляющая которой в определенных контекстных условиях имеет имплицитный смысл.

Список цитируемых источников

1. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка / С. И. Ожегов, С. И. Шведова ; под ред. С. П. Обнорского. — М. : Гос. изд. иностр. и нац. слов., 1949. — 968 с.
2. Котлер, Ф. Основы маркетинга / Ф. Котлер. — М. : Прогресс, 2001. — 698 с.
3. Уэллс, У. Реклама: принципы и практика / У. Уэллс. — СПб. : Питер, 2001. — 736 с.

4. Липатова, В. Ю. Рекламный текст как апеллятивно-репрезентативный жанр информационного вида речевой деятельности / В. Ю. Липатова // Русский язык, культура, история : материалы II науч. конф. лингвистов, литературоведов, фольклористов. — М. : МПГУ, 1997. — С. 251—253.

5. Феценко, Л. Г. Рекламный текст: разграничение понятий / Л. Г. Феценко // Вестн. С.-Петерб. ун-та. — 2003. — № 26 (Вып. 4). — С. 113—116.

УДК 821.111

Е. В. Ярошевич

Учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи

КУЛЬТУРНО-МАРКИРОВАННАЯ ЛЕКСИКА В ПРОИЗВЕДЕНИИ Ф. С. ФИЦДЖЕРАЛЬДА

Введение. Изучение взаимосвязи языка и культуры является одним из актуальных направлений современной лингвистики. Это объясняется постоянно возрастающими практическими потребностями интенсивной межкультурной коммуникации последних десятилетий. При этом часто возникает вопрос о культурной составляющей в системе языка, т. е. о значении и роли культурно-маркированной лексики, которая не всегда признается и осознается носителями языка, так как не обладает каким-либо лингвистическим статусом. Более того, в системе другого языка зачастую отсутствует эквивалентное понятие, поэтому исследование культурно-маркированной лексики помогает понять и переосмыслить восприятие мира носителями данного языка, их культуру.

Согласно М. Г. Яшиной, под культурно-маркированной лексикой подразумеваются «реалии (лексемы, называющие предметы или явления одной культуры, не существующие в других культурах) и фоновая лексика (слова, денотаты которых существуют в различных культурах, но культурный фон которых совпадает не полностью)» [2].

Культурно-маркированная лексика, или лексика с культурным компонентом, является предметом исследования нескольких научных направлений: культурологии, лингвострановедения, переводоведения, психолингвистики и, конечно, лексической семантики.

Каждая национальная общность ассоциируется с выдающимися деятелями, событиями, артефактами, традициями своей культуры, которые в культурной памяти нации «становятся символическими фигурами, обеспечивающими идентичность социума, в них воплощается, кристаллизуется многовековой путь, пройденный данным народом» [1, с. 4]. Соответственно, лексика с культурным компонентом находит свое отражение не только в речи, но и художественных произведениях.

Объектом исследования выступило произведение знаменитого американского летописца 1920-х Ф. С. Фицджеральда «Алмазная гора» (“The Diamond as Big as the Ritz”, 1922). Соответственно, *предметом* исследования — культурно-маркированная лексика, прагматическое содержание которой необходимо для понимания авторского замысла.

Целью исследования является анализ способов передачи культурно-маркированной лексики, встречающейся в повести американского прозаика.

В работе решалась задача методом сплошной выборки отобрать и классифицировать лексические единицы, номинирующие американские национальные реалии в тексте указанного произведения.

Основная часть. Основа повествования — рассказ об американском семействе и его главе, очень богатом человеке, обладающем громадным алмазом величиной с отель-небоскреб. Писатель широко использует сказочные образы и мотивы, в частности, хрустальной (алмазной) горы. Издавна народная молва приписывала хрусталу волшебные свойства. На поиски такой горы сказочные герои отправлялись, чтобы заполучить власть над жизнью и смертью, над миром. Обладание хрустальной горой дает человеку экономическое могущество. Однако гипертрофированное богатство превращает его владельцев в нравственных монстров.

В данном произведении достаточное количество лексических единиц (64), которые можно классифицировать как культурно-маркированную лексику.

В соответствии с предметной классификацией встречаются группы культурно-маркированной лексики, которые являются географическими названиями (24), именами и названиями общественных институтов (25), обозначениями этнографических объектов и предметов (6), другими (6).

Отметим, что значительную часть занимают слова, заимствованные из других языков. Это обусловлено спецификой открытия континента экспедицией Христофора Колумба, а затем эмиграцией выходцев из таких европейских стран, как Англия, Франция, Италия, Испания, Португалия и др., которые стремились освоить новые земли. Примером заимствований является известное испанское слово El Dorado, означающее мифическую южноамериканскую страну, наполненную золотом и драгоценными металлами. Многие стремились найти ее, но безуспешно. Ф. С. Фицджеральд апеллирует к данному мифу, подчеркивая, что «Алмазная гора» и есть своего рода североамериканское Эльдorado в произведении.

Примечательным является использование лексической единицы *wop*, которая использовалась в Северной Америке для обозначения итальянцев или людей итальянского происхождения. Согласно словарю Merriam-Webster, в США данное слово впервые было использовано в 1908 году. Это дает возможность точно установить период, когда происходят события в рассказе. Также этому способствуют и упоминаемые автором названия изобретений (*moving-picture machine, aeroplane, anti-aircraft guns*), которые свидетельствуют о кардинальной технологической трансформации американского производства в начале XX века, которая «порodiла» яркую эпоху процветания с кружащими голову возможностями стремительного обогащения, торжествующей иллюзией осуществления прекрасной мечты, безудержной погоней за счастьем, лихорадочным гедонизмом. Упоминание автором объектов и предметов повседневного быта актуализирует мотив ценностей мнимых и подлинных, искусства настоящего и фальшивого, счастья истинного и ложного.

Заключение. Благодаря использованию культурно-маркированной лексики в произведении Ф. С. Фицджеральда, имеет место четкое и контрастное соотношение конкретно-исторического и мифически-романтического, т. е. сочетание сказочной романтики и суховатого рационалистического стиля XX века. Более того, лексика с культурным компонентом позволяет автору подчеркнуть мультикультурность страны.

Список цитируемых источников

1. Маркина, Л. Г. Культура Германии : лингвострановедч. слов. : свыше 5 000 единиц / Л. Г. Маркина. — М. : Астрель, 2006. — 1182 с.
2. Яшина, М. Г. Приемы и методы исследования культурно-маркированной лексики [Электронный ресурс] / М. Г. Яшина // Studii Linguisticie Filologici Online. — 2009. — Vol. 7. — Режим доступа: <http://www.humnet.unipi.it>. — Дата доступа: 11.10.2019.

UDK 81

K. Bozhik

Staatliche Universität Baranawitschy, Baranawitschy

ZUSAMMENSETZUNGEN IM DEUTSCHEN

Einleitung. Wenn wir irgendwelche Fremdsprache lernen, vergleichen wir sie oft mit der Muttersprache. So kann man besser die Verschiedenheiten der Sprachen bemerken und verstehen. Die Sprache spiegelt alle Veränderungen unseres Lebens wider. Wichtige Funktion der Sprache ist die Wortbildung. Primäre Funktion der Wortbildung ist die Lexikonerweiterung. Jedes Sprachsystem hat wesentliche Wortbildungstypen, die in dieser Sprache populär und produktiv sind.

Beim Deutschlernen kann man bemerken, dass manche Wörter ungewöhnlich lang sind. Die Deutschen bilden die sehr langen Wörter gern. Für Ausländer ist es schwer, diese Wörter zu lesen und zu verstehen, weil sie den Zügen mit vielen Wagen ähnlich sind. Beim Erlernen der Besonderheiten der zusammengesetzten Wörter kann man die Schwierigkeiten der deutschen Wortbildung besser kennen lernen und verstehen, eigene Sprachkenntnisse verbessern.

Hauptteil. Die Wortbildung gehört zu den aktuellen Forschungsthemen der modernen Linguistik. Die Welt ändert sich und die neuen Wörter werden gebildet. Man muss die Regeln erlernen, nach denen neue Wörter gebildet werden, und sie verschiedenen Wortbildungstypen zuordnen.

Man unterscheidet folgende Typen der Wortbildung im Deutschen:

- Die Komposition (Zusammensetzung): Zusammensetzung von mindestens zwei Kernmorphemen (*Haustür, himmelblau*);
- Die Derivation (Abteilung): Abteilung eines Wortes aus einem anderen Wort durch Hinzufügung eines Affixes (*Lenkung, unschön*);
- die Konversion: Überführung eines Wortes in eine andere Wortart ohne Verwendung von Affixen (*das Essen, das Grün*);
- die Ausdrucks Kürzung: ausdrucksseitige Verkürzung eines Wortes ohne Wortartwechsel oder Bedeutungsveränderung (*Uni, Bus*);
- die Kontamination (Wortmischung, Wortkreuzung): Vermischung zweier Wörter zu einem neuen Wort (*tragikomisch, Kurlaub*) [1].

Komposition, Derivation und Konversion gehören zu den wesentlichen Grundtypen der Wortbildung.

Komposition wie ein Wortbildungstyp ist in den russischen und belarussischen Sprachen ganz produktiv. Aber im Deutschen ist die Zusammensetzung das produktivste Muster zur Erweiterung und Veränderung des Wortschatzes der Gegenwartssprache. Die Komposition ist die Bildung eines komplexen Wortes, das aus mindestens zwei Morphemen oder Morphemverbindungen besteht, die sonst als selbständige Wörter vorkommen

können. Das Produkt der Komposition nennt man Kompositum oder zusammengesetztes Wort (im Singular) und Komposita oder zusammengesetzte Wörter (im Plural). Man klassifiziert sie nach der Wortart des rechten Gliedes [2]:

– Nomenkomposita: *der Tisch + die Decke = die Tischdecke; die Haustür + der Schlüssel = der Haustürschlüssel; Warten + das Zimmer = das Wartezimmer; Rasieren + der Apparat = der Rasierapparat; Alt + das Papier = das Altpapier; Frisch + das Fleisch = das Frischfleisch;*

– Verbalkomposita: *schlafen + wandeln = schlafwandeln; kranken + feiern = krankfeiern; schwingen + schleifen = schwingschleifen;*

– Adjektivkomposita: *Grass + grün = grasgrün; hell + blau = hellblau; denk + faul = denkfaul.*

Die Länge der Wörter ist verschieden in verschiedenen Sprachen. Im Russischen und im Belarussischen gibt es auch lange Substantive. Im Deutschen ist der Gebrauch der langen Wörter im Alltagsleben sogar häufig.

Führen wir ein Beispiel für lange Nomenkomposita: die *Donaudampfschiffahrtselektrizitätenhauptbetriebswerkbauunterbeamtengesellschaft*. Das Wort besteht aus 80 Buchstaben, 13 Kernmorphemen und 4 Fugenelementen (-s, -en, -n): die Donau + der Dampf + das Schiff + die Fahrt + -s + die Elektrizität + -en + das Haupt + das Betrieb + -s + das Werk + der Bau + unter + der Beamte + -n + die Gesellschaft.

Zu den Zielen unserer Forschungsarbeit gehören folgende:

- die Schullehrbücher analysieren und die Zusammensetzungen herausfinden;
- die Länge und Struktur der deutschen Zusammensetzungen analysieren;
- ihren Typ bestimmen und klassifizieren.

Wir haben solche Forschungsmethoden wie strukturelle Analyse, semantische Analyse, statistische Analyse verwendet.

Nach der semantischen Interpretation unterscheidet man Determinativkompositum und Possessivkompositum [3]. Das Determinativkompositum ist die Zusammensetzung, bei der das erste Glied das zweite näher bestimmt, z.B.: *die Kartoffelsuppe = die Suppe aus Kartoffeln; der Stadtrundgang = die Stadt + rund + der Gang.*

Manche Komposita sind ganz kreativ, humorvoll und metonymisch. Nach der semantischen Interpretation nennt man diese Wörter „Possessivkomposita“, da bei diesem Wortbildungstyp das Bestimmungswort das Grundwort semantisch spezifiziert. Um diese Wörter zu verstehen, muss man manchmal die ganze Situation erklären. Also, das Possessivkompositum ist die (Wort-) Zusammensetzung, die den gemeinten Gegenstand, das gemeinte Lebewesen, durch eine ihrer Eigenschaften kennzeichnet, z.B.: *der Weibersommer = das Weib + -er- + der Sommer (die Zeit im Herbst, wenn das Wetter schön ist und die letzten warmen Tage sind).* Oder:

- *der Dreikäsehoch* — so nennt man jemanden, wer niedrig oder klein ist;
- *der Hausfrauenpanzer* wird im Deutschland der Jeep, das beliebte Auto der Hausfrauen, genannt;
- *der Zwergenadapter* heißt ein Autositz für kleine Kinder.

Im Laufe der Forschung haben wir die Lehrbücher in Deutsch für die 9. und 10. Klassen analysiert [4; 5]. Die Schüler haben oft Schwierigkeiten mit den Komposita, deshalb kann solche Analyse wichtig für das Deutschlernen sein.

Die Zahl der herausgefundenen Zusammensetzungen beträgt 94 Wörter, 44 davon haben wir den Possessivkomposita, und 40 Komposita den Determinativkomposita zugeordnet.

In den Lehrbüchern wurden viele interessante Beispiele für Determinativ- und Possessivkomposita gefunden. Die meisten davon bestehen aus zwei bis vier Kernmorphemen.

- *die Essstörung* = ess(en) + die Störung (Determinativkompositum; wenn jemand ungesund oder zu wenig isst);
- *der Langschläfer* = lang + der Schläfer (Determinativkompositum; der Mensch, der lange schläft);
- *der Kurzschläfer* = kurz + der Schläfer (Determinativkompositum; der Mensch, der wenig schläft);
- *das Merkmal* = merk(en) + das Mal (Determinativkompositum; ein Mal, eine Besonderheit, die alle merken);
- *das Goldfieber* = das Gold + das Fieber (Possessivkompositum; ein psychologischer Zustand, wenn der Mensch nur ans Gold denken kann);
- *der Alltagsgegenstand* = alle + der Tag + -s- + gegen + der Stand (Determinativkompositum; eine Ding, die wir fast jeden Tag gebrauchen);
- *die Quellenhinweise* = die Quelle + -n- +hin + die Weise (Determinativkompositum; wenn man erklärt, woraus die Information stammt, aus welchen Quellen).

Fazit. Also, um die Fremdsprache mit Erfolg zu erlernen, muss man die Wortbildung kennen lernen. Die Wortbildungstypen im Deutschen sind unterschiedlich, aber die Zusammensetzungen sind sehr verbreitet. Um das zu beweisen, muss man irgendwelches deutschsprachiges Buch öffnen. Auf jeder Seite kann man viele zusammengesetzte Wörter finden, und die Komposition gehört zu den produktivsten Wortbildungstypen im Deutschen.

Literatur

1. *Тагиль, И. П.* Грамматика немецкого языка / И. П. Тагиль. — 6-е изд. — СПб. : КАРО, 2010. — С. 315—344.
2. Einführung in die Linguistik des Deutschen [Internetseite]. — Von: <http://www.schneid9.de/sprache/linguistik/ling09.pdf/> . — Abgerufen am: 10.09.2019.
3. Wortbildung [Internetseite]. — Von: https://is.muni.cz/do/rect/el/estud/pedf/ps12/wortbild/web/pages/02-1_komposition.html/ . — Abgerufen am: 10.09.2019.
4. *Будько, А. Ф.* Немецкий язык : учеб. пособие для 9 кл. общеобразоват. учреждений с рус. яз. обучения / А. Ф. Будько, И. Ю. Урбанович. — Минск : Выш. шк., 2011. — 319 с.
5. *Будько, А. Ф.* Немецкий язык : учеб. пособие для 10 кл. общеобразоват. учреждений с рус. яз. обучения / А. Ф. Будько, И. Ю. Урбанович. — Минск : Выш. шк., 2011. — 318 с.

DIE ERSCHEINUNGSFORM DER NATIONALEN MENTALITÄT IN DEN SPRICHWÖRTERN

Einleitung. Der nationale Charakter widerspiegelt sich sowie in der schöngeistigen Literatur, der Philosophie, der Publizistik, der Kunst, als auch in der Sprache. Denn die Sprache ist der Spiegel der Kultur. Darin sind nicht nur reale Welt, Menschengemeinschaft, nicht nur reale Lebensbedingungen, sondern auch ihre Mentalität, Nationalcharakter, Lebensweise, Traditionen, Bräuche, Moral, Werte, Weltanschauung, Weltansicht dargestellt. Deshalb soll die Sprache in der unzertrennlichen Einigkeit mit der Kultur des Volkes erlernt werden.

Hauptteil. Die Sprichwörter sind ein Teil der Kultur jedes Volkes, sie reflektieren die Weisheit der Menschen. Die Sprichwörter sind das älteste Genre der mündlichen Volkskunst. Sie sind in der Kultur jedes Volkes. Sprichwörter helfen uns, in eine wirklich lebendige Sprache einzutauchen. Durch das Verständnis von Sprichwörtern kann man viel über die Kultur, über die Werte und den nationalen Charakter der Menschen erfahren, deshalb kann man behaupten, dass die Erforschung der Phraseologie immer aktuell ist.

Die Mentalität der Belorussen derzeit erforschen die Gelehrten W. W. Kirienko, J. W. Tschernjawschaja, E. M. Babosow, E. N. Rudenko, A. P. Melnikow, A. G. Zolotnikow u.a. Diese Gelehrten einigen sich in der Meinung, dass die Bildung der belorussischen Mentalität geographische Lage, Klima, Landschaft, Qualität des Bodens beeinflussten. Sie wurde sich während des Lebens vieler Generationen gebildet. Darin haben die Traditionen, die Bräuche, die alltägliche Erfahrung des Volkes Reflexion gefunden.

Schon Wilhelm von Humboldt hat bemerkt, dass „verschiedene Sprachen für die Nation die Organe ihres originellen Denkens und der Wahrnehmung sind“ [1]. Der andere deutsche Gelehrte J. L. Weisgerber hat diese Idee entwickelt und die Theorie des sprachlichen Weltbildes (Weltbild der Sprache) aufgebaut. Laut dieser Theorie enthält jede Muttersprache in ihren Begriffen das Einheitssystem der Weltanschauungen und das gewisse Weltbild — sie wird jedem Mitglied der sprachlichen Gesellschaft nicht einfach übergeben, sondern obligatorisch aufgedrängt. Die Vorstellungen, die das Weltbild bilden, gehen in die Bedeutungen der Wörter in der impliziten Art ein, so dass der Mensch sie auf Treu und Glauben annimmt, ohne nachzudenken [1].

Die Forschungsarbeit ist der Untersuchung bestimmter Merkmale des Nationalcharakters der Belorussen und der Deutschen und der Reflexion dieser Merkmale in den Sprichwörtern beider Sprachen gewidmet. Dieses Thema ist aktuell, denn das Wissen der Traditionen und der mündlichen Volkskunst hilft uns ein fremdes Land und seine Kultur besser kennenzulernen und zu verstehen.

Das Ziel der Forschungsarbeit ist die lexikalischen und semantischen Besonderheiten der Sprichwörter zu vergleichen, die die Mentalität der belorussischen und deutschen Völker widerspiegeln.

In der Forschungsarbeit wurden deskriptive und vergleichende Methoden sowie Zähl-, Klassifikations- und Systematisierungsmethoden eingesetzt.

Mentalität (von latein. *mentalis*, den Geist betreffend) bezeichnet ein vorherrschendes Denk- und Verhaltensmuster einer Person oder einer sozialen Gruppe von Menschen [2].

Der Begriff „Mentalität“ bezieht sich auf bestimmte Eigenschaften des Denkens und Handelns, die bestimmten Menschen und Personengruppen (z.B. Bevölkerungs- oder Berufsgruppen) — aber auch ganzen Völkern und Nationen im Allgemeinen als stereotypen Persönlichkeits-Muster zugeschrieben wird.

Die Mentalität entwickelt sich historisch und genetisch, und bildet jene Geistig-Verhaltensspezifität, die die Vertreter eines Volkes unähnlich den Vertretern anderer Völker macht, und infolge dessen wird sie ein wichtiger Faktor der Selbstidentifizierung dieser oder jener Gemeinsamkeit [3].

In den Sprichwörtern ist ihr lebenswichtiger und praktischer Sinn am wichtigsten. Das sind die Ratschläge, die Haushaltsregeln, die Wetterbeobachtungen, die Lebens- und Sozialordnungen. Diese Sprichwörter sind im Alltagsleben entstanden und gehen aus dem Rahmen des Haushaltsgebrauches nicht hinaus. Es ist der altertümlichste Typ der Volksaussprüche. Man kann vermuten, dass dieses Lebensgebiet (die Gesetze und die Regeln des Gemeinschaftslebens, des Alltagslebens, der Ordnungen) in den ersten Sprichwörtern ausprägt ist.

Die Sprichwörter helfen, den nationalen Charakter der Menschen, ihre Interessen, ihre Beziehung zu verschiedenen Situationen, ihr Alltagsleben und ihre Tradition besser zu verstehen.

Die Sprichwörter reagieren auf alle Erscheinungen der Wirklichkeit, spiegeln das Leben und die Weltanschauung des Volkes in der ganzen Mannigfaltigkeit wider, sie wiedergeben Lebensbedingungen, soziale, philosophische, religiöse, moralische, ethische, ästhetische Volksansichten.

Wir haben 350 belorussische und 300 deutsche Sprichwörter verglichen, die verschiedene Charaktereigenschaften der Belorussen und der Deutschen widerspiegeln und die Mentalität der beiden Völker prägen [4]. Die Analyse der belorussischen Sprichwörter hat folgendes gezeigt:

– ein Viertel der von uns untersuchten belorussischen Sprichwörter gehören zum Thema „Arbeitsamkeit“, z.B.: *Хто любіць трыдзіцца, таму без працы не сядзіцца; Вось на свеце як бывае — хто працуе, той і мае.*

- 20 % Sprichwörter gehören zum Thema „**Familie**“, z.B.: *Па гнязду відаць, якая птушка; Якое карэнне, такое і насенне.*
- 12 % sind dem **Heimatland** und Heimatort gewidmet, z.B.: *Кожнаму свой куток мілы; На чужыне і камар загіне.*
- 11 % widerspiegeln **Gastfreundlichkeit**, z.B.: *Госцю трэба дараваць, а гаспадару прамаўчаць; За гасцямі і нам добра.*
- 10 % Sprichwörter gehören zum Thema „**Freundschaft**“, z.B.: *Шукай сабе сябра ў бядзе; Прыяцеля за грошы не купіш.*
- 6,5 % zeigen das **Verhalten zum Brot**, z.B.: *Хто хлеб з сабой нясе, той есці не просіць; Адзін хлеб не прыдаецца.*
- 4,3 % betreffen die **Zeit**, z.B.: *У бога дні роўныя, ды часы няроўныя; Многа вады ўпадзе, калі тое будзе.*
- und nur 1 % der Sprichwörter sind der Gesetzgehorsamkeit und der **Sparsamkeit** gewidmet, z.B.: *Капейка рубль беражэ; Хто капейкі не беражэ, той сам рубля не варты.*

Die Mehrheit der deutschen Sprichwörter zeigen die Liebe der Deutschen zu **Ordnung**, z.B.: *Ordnung muss sein. Ordnung, Ordnung, liebe sie, sie erspart dir Zeit und Müh'. Ordnung ist das halbe Leben.*

An der zweiten Stelle ist das Thema der **Arbeitsamkeit**, z.B.: *Arbeit adelt. Arbeit schändet nicht. Müh' und Fleiß bricht alles Eis. Fleißige Hand erwirbt, faule Hand verdirbt.*

Die **Pünktlichkeit** gehört auch zur deutschen Mentalität, und das sehen wir an den Sprichwörtern, z.B.: *Wer nicht kommt zur rechten Zeit, der muss nehmen, was übrigbleibt. Fünf Minuten vor der Zeit ist die beste Pünktlichkeit. Zeit ist Geld.*

Weiter kommt die deutsche **Wortkargheit**, z.B.: *Rede wenig, höre viel. Sage nicht immer, was du weißt, aber wisse immer, was du sagst. Rede ist des Gemütes Bote.*

Die deutsche **Sparsamkeit** ist auch im Volksmunde, z.B.: *Wer den Pfennig nicht spart, kommt nicht zum Groschen. Spare was, dann hast du was. Sparen ist verdienen.*

Die Verhaltung zu der **Zeit** prägt die deutsche Mentalität, z.B.: *Eilen tut nicht gut. Kommen, wenn alle Messen gesungen sind. Jedes Ding hat seine Zeit.*

In unserer Forschungsarbeit wurden die Besonderheiten der Nationalcharakter der Belarussen und der Deutschen auf den Beispielen der Sprichwörter analysiert.

Die Ergebnisse dieser Forschungsarbeit geben die Möglichkeit, die Kenntnisse über die Lebensweise und die Kultur der Belarussen und der Deutschen zu erweitern, genauer die Denkweise und das Benehmen der Bewohner Deutschlands zu verstehen. Die Sprichwörter, als eine der Arten der mündlichen Volkskunst, umfassen die Beobachtungen, die angesammelte Lebenserfahrung, die Weisheit des Volkes, das sie geschaffen hat. Sie helfen den Nationalcharakter der Leute, die Interessen, die Einstellung zu verschiedenen Situationen, den Alltag, die Traditionen besser zu verstehen.

Die Fähigkeit, Sprichwörter richtig zu verwenden, ist nicht nur für die direkte Kommunikation mit Muttersprachlern, sondern auch für die Übersetzung literarischer Texte wichtig. Das Erlernen dieser Art von mündlichem Volksgut gibt die Möglichkeit, die Besonderheiten und Wechselbeziehungen verschiedener Kulturen besser zu verstehen. Die Sprichwörter als Teil der Kultur dieses Volkes bleiben relevant, trotz des Fortschritts, der wirtschaftlichen und technologischen Entwicklung. Zu jeder Zeit werden Sprichwörter ein charakteristisches Merkmal jedes Volkes sein und als Gegenstand für die Forschung gelten. Dank unserer Forschungsarbeit haben wir festgestellt, dass etwa 60 % der untersuchten Sprichwörter ein klares Äquivalent im Belarussischem oder umgekehrt im Deutsche haben, z.B.: *Wer den Pfennig nicht spart, kommt nicht zum Groschen = Хто капейкі не беражэ, той сам рубля не варты; Wer nicht arbeitet, soll auch nicht essen = Хто не працуе, той не есць; Den Freund erkennt man in der Not = Прыяцеля пазнаеш у няшчасці.*

Das bedeutet, dass belarussische und deutsche Völker viel Gemeinsames haben. Gleichzeitig haben diese Nationen Unterscheidungsmerkmale. Aber trotz aller Unterschiede gibt es in jeder Sprache Sprichwörter, die sowohl über die Gemeinsamkeiten von unterschiedlichen Nationen als auch über ihre Unterschiede erzählen können.

Fazit. Also, dank der Forschung wurde festgestellt, dass die Sprichwörter ziemlich kompliziert für die Übersetzung sind: nicht alle deutschen Sprichwörter Äquivalente in der belarussischen Sprache haben; Sprichwörter tiefe Bedeutung und seit Jahrhunderten angesammelte Erfahrung enthalten; Sprichwörter lehren, erziehen und den Charakter eines bestimmten Volkes wiedergeben.

Das Wissen der Sprichwörter hilft nicht nur beim Erlernen einer Fremdsprache, sondern trägt auch zu einem besseren Verständnis der Denkweise, Gewohnheiten, Traditionen, Weltanschauung und des Charakters der Menschen bei.

Literatur

1. Der Deutsche und die Pünktlichkeit [Internetseite]. — Von: <http://www.dw.com/de/der-deutsche-und-die-p%C3%BCnktlichkeit/a-16398754>. — Abgerufen am: 09.01.2018
2. Mentalität [Internetseite]. — Von: [http://de.wikipedia.org/wiki/Mentalit%C3%A4t/](http://de.wikipedia.org/wiki/Mentalit%C3%A4t). — Abgerufen am: 07.11.2017.
3. Отражение особенностей национального менталитета в пословицах и поговорках русского и английского языков [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://bibliofond.ru/view.aspx?id=444168>. — Дата доступа: 11.02.2018.
4. Proverbia et dicta : шасцімоўны слоўнік прыказак, прымавак і крылатых слоў / пад рэд. Н. А. Ганчаровой. — Мінск : Універсітэцкае, 1993. — 256 с.

ЯЗЫКОЗНАНИЕ. ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ (БЕЛОРУССКИЙ, РУССКИЙ ЯЗЫКИ). МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ БЕЛОРУССКОГО, РУССКОГО ЯЗЫКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

УДК 37.091.3:811.161.1'243:398.92(=161.1)-057.875(=581)

А. А. Аксёникова-Бирюкова

Учреждение образования «Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины», Гомель

ОБУЧЕНИЕ РУССКОЙ ФРАЗЕОЛОГИИ КИТАЙСКОЙ АУДИТОРИИ

Введение. Обучение китайских учащихся русскому языку невозможно без знания фразеологии, в которой отражаются особенности мировоззрения, культуры, традиций и быта русского народа. Основной целью преподавания русского языка как иностранного является формирование коммуникативных и культурных компетенций у учащихся. Знание фразеологизмов позволяет иностранным учащимся стать равноправными участниками коммуникации с носителями русского языка, так как дает возможность свободно оперировать ими, точнее, выражать свои мысли.

Основная часть. Русский язык имеет богатейшую фразеологию, представляющую огромный интерес для практики преподавания русского языка как иностранного. Фразеологизмы, понимаемые широко и включающие в себя пословицы, поговорки, устойчивые словосочетания, придают своеобразие языку, сохраняя его национальный колорит. Они широко употребляются не только в устной речи, но и в художественных произведениях, в средствах массовой информации, придавая речи особую выразительность, эмоциональность и экспрессивную насыщенность.

Методика обучения китайских учащихся русскому языку как иностранному имеет значительные особенности, что связано с уникальным менталитетом китайского народа, который проявляется наличием в сознании учащихся своеобразных национальных психообразов, представленных в китайской фразеологии; иероглифическим характером китайского письма; несоответствием содержательного наполнения многих символов в русских и китайских фразеологизмах. Все это осложняет перевод и нахождение эквивалентных единиц.

Необходимо учитывать лексические, грамматические и семантические трудности, которые могут возникнуть у китайских студентов, изучающих русский язык. Возникновение лексических трудностей связано с присутствием во фразеологизмах архаичных компонентов, фразеологически связанных слов, имен собственных. Грамматические трудности обусловлены наличием фразеологизмов, утративших связь между их внутренней формой и общим значением или содержащих в своем составе устаревшие формы слов или синтаксические связи. Наибольшие сложности в освоении вызывают фразеологизмы, имеющие скрытый смысл или утратившие свою мотивированность.

Для достижения наилучшего результата обучение фразеологии русского языка должно проходить с учетом особенностей китайского языка, национального менталитета: «изучение русской фразеологии требует не только семантического толкования и лингвострановедческого комментирования, но и сопоставления с родным языком учащегося» [1, с. 4].

Русский и китайский языки относятся к языкам разных типов. Они имеют существенные различия и в области фразеологии. Большинство китайских фразеологизмов пришло в китайский язык из древних исторических текстов, поэм, философских трактатов и относится в основном к книжному стилю. Значительная часть русских фразеологизмов относится к разговорному стилю и взята из русской истории и русского фольклора. В связи с этим для понимания китайских фразеологизмов большое значение имеет этимология.

Русская и китайская культуры имеют разные истоки: в формировании русской национальной культуры важную роль сыграли язычество и христианство, китайская культура опирается на даосизм, буддизм и конфуцианство. Но, несмотря на то, что две культуры развивались разными путями, в них можно найти и что-то общее. В связи с этим занятия по русской фразеологии в китайской аудитории необходимо проводить таким образом, чтобы учащиеся могли соотнести элементы русского языка и культуры с китайским языком и культурой.

При выборе фразеологизмов для изучения их студентами необходимо руководствоваться следующими критериями: частотность употребления выражений; их коммуникативная и страноведческая ценность. Кроме того, лучше осуществлять анализ фразеологизмов по тематическим группам: семья, внешность человека, характер человека, образование, еда и др. По каждой теме следует отбирать не более 10—12 фразеологизмов. Изучение фразеологизмов должно основываться на понимании их семантики. При этом целесообразно использовать наглядный материал, позволяющий раскрыть значение и представить образ, который лежит в основе значения каждого фразеологизма. Разрабатываемые упражнения

должны способствовать формированию навыков и умений восприятия, понимания и использования фразеологизмов в речи.

Для анализа фразеологических оборотов на занятиях по русскому языку как иностранному применяются такие методы, как семантическое толкование, лингвострановедческий комментарий, а также сопоставительный анализ фразеологизмов русского и китайского языков. В настоящее время одним из ведущих методов изучения фразеологии является сопоставительный анализ фразеологизмов.

В процессе сопоставления фразеологизмов русского и китайского языков можно выделить следующие группы: полные эквиваленты, имеющие одинаковый смысл и употребляемые в одинаковых ситуациях: *метать бисер перед свиньями* — 对牛弹琴 (duìniútánqín) ‘играть на цитре перед быком’; *иголка в стоге сена* — 海一粟 (hǎi yī sù) ‘просяное зернышко в море’; *манна небесная* — 天上掉馅饼 (tiānshàng diào xiàn bǐng) ‘пирожки, падающие с неба’; *пуганая ворона куста боится* — 惊弓之鸟 (jīnggōngzhīniǎo) ‘птица, пуганная луком’. Фразеологизмы, относящиеся к этой группе, имеют одинаковую внутреннюю форму, однако при более детальном анализе можно отметить определенные смысловые нюансы, связанные с особенностями национального менталитета.

Ко второй группе сопоставляемых фразеологических единиц относятся частичные эквиваленты. В китайском и русском языках присутствуют фразеологизмы, которые имеют одинаковый смысл, но разную образность. Обычно такие фразеологизмы имеют одинаковое значение, но различаются составом лексических компонентов: *не видеть дальше своего носа* — 井底之蛙 (jǐngdǐzhīwā) ‘лягушка на дне колодца’; *на голову выше других* — 鹤立鸡群 (hèlìjīqún) ‘словно журавль в курятнике’.

К третьей группе относятся фразеологизмы, не имеющие эквивалентов в другом языке. В русском языке есть много фразеологизмов, не имеющих в китайском языке соответствий на уровне смысла. Такие фразеологизмы чаще всего содержат в своем составе безэквивалентную лексику: архаизмы, топонимы, антропонимы: *верста Коломенская, бить баклуши, во всю Ивановскую, на ять, Тришкин кафтан*. Входят в группу безэквивалентной лексики выражения, имеющие библейское происхождение: *иерихонская труба, блудный сын, бог миловал*. Во многих из них отразилась история русского народа: *мамаево побоище, казанская сирота*.

Такие фразеологизмы необходимо переводить буквально, стараясь сохранить их языковые особенности, стилистическую окраску. Они обладают наибольшей страноведческой ценностью. Трудности изучения подобных фразеологизмов заключаются в том, что у людей, имеющих разную историю, религию, принципы морали, психологию, явления и предметы часто вызывают неодинаковые ассоциации, из которых возникают фразеологические метафоры. Несмотря на трудности перевода и понимания русских фразеологизмов, их необходимо включать в процесс обучения языку.

Заключение. Изучение национально-культурного своеобразия фразеологизмов тесно связано с проблемами исследования человеческого сознания, восприятия мира и путей его осмысления, отраженных в языке. Каждый народ видит мир через призму своего языка и отражает его в национально-специфических образах. Система образов, зафиксированных во фразеологическом составе языка, обусловлена особенностями материальной, социальной и духовной культуры той или иной языковой общности и может свидетельствовать о ее национально-культурном опыте и традициях. Изучение фразеологии китайскими учащимися поможет им понять специфику образного структурирования картины мира, отраженную во фразеологизмах.

Список цитируемых источников

1. Дэвидсон, Д. Функционирование русского языка. Методический аспект : пленар. докл. на VII Конгрессе МАПРЯЛ / Д. Дэвидсон, О. Д. Митрофанова. — М., 1990. — С. 3—28.

УДК 372.462-159.954

Н. П. Григорович, А. Э. Богатырёва

Оршанский колледж учреждения образования «Витебский государственный университет имени П. М. Машерова», Орша

ВОССОЗДАЮЩЕЕ ВООБРАЖЕНИЕ КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ ПРИЁМ ОРФОГРАФИЧЕСКОЙ ЗОРКОСТИ УЧАЩИХСЯ

Введение. На I ступени общего среднего образования именно компетентностный подход к языковой подготовке учащихся обеспечивает развитие у школьников способности использовать знания в конкретных языковых и речевых ситуациях. Так, одной из важнейших программных задач рассматривается

формирование орфографических компетенций, которые станут основой, позволяющей в дальнейшем успешно осваивать курс русского языка на базовом и среднем уровнях [1, с. 33]. Проблема развития у учащихся навыков и умений грамотного письма, орфографической зоркости была и остаётся довольно острой. Она выступает предметом как теоретических исследований, так и является одной из основных методических проблем современной школьной практики. Это подтверждают все опрошенные нами учителя (11 человек) школ Оршанского региона.

Педагогами на уроках проводится систематическая словарно-орфографическая работа, которая организуется с учётом возрастных и индивидуальных особенностей учащихся, направлена на развитие словарного запаса, фонематического слуха, совершенствование умений чувствовать орфограмму — «опасное место» в слове. Вместе с тем в процессе анализа продуктов учебной деятельности учащихся 4-х классов (47 человек) нами было установлено, что количество орфографических ошибок у некоторых ребят составляет 6—7 в тексте из 29 слов. 72,72 % педагогов (8 человек) недовольны итогами работы по орфографии.

Цель данной статьи в соответствии с обозначенными трудностями в обучении русскому языку — обоснование методической целесообразности воссоздающего воображения как эффективного средства повышения качественных знаний учащихся по орфографии.

Методологическую основу нашего исследования составили работы отечественных и зарубежных исследователей: М. М. Алексеева, Ю. И. Асманова, О. В. Данич, Г. М. Концевая, Т. А. Ковалевская, М. М. Фомин. Для достижения поставленной цели были использованы общенаучные методы: анализ работ младших школьников, сравнительный анализ уроков, педагогическое наблюдение, обобщение. Выборку составили 47 респондентов — учащиеся 4-х классов.

Основная часть. Учителя часто включают в орфографическую разминку на уроках письмо по памяти. По мнению всех опрошенных педагогов, оно носит комплексный характер, удобно для систематизации и закрепления изученного материала. Традиционно письмо по памяти состоит из комментирования пропущенных орфограмм и пунктограмм, лексико-семантического разбора, синтаксического анализа, индивидуального и коллективного повторения предложенного текста, записи по памяти, сравнения написанного в тетрадях с образцом [2, с. 85].

Школьные педагоги, как мы убедились, строят работу поэтапно, нацеливают учащихся на запоминание текста. Несмотря на данный алгоритм, при работе над стихотворным текстом из двух строк четверо учащихся в одном классе (17,4 %) допустили в записи смысловые ошибки (неправильно употребили определения, глагольные формы), пятеро учащихся (21,7 %) допустили пунктуационные ошибки, шестеро (26,1 %) — орфографические. Одним словом, учащиеся в указанном виде учебной деятельности испытывают затруднения. На наш взгляд, письмо по памяти может быть для младших школьников интересным и результативным, если организовать работу несколько по-другому, внести в неё элементы творчества. Тогда учащимся будет гораздо легче соотносить семантику слова с его орфографическим обликом, легче запоминать структуру предложения и, соответственно, пунктограммы.

Мы считаем, что использование приёма воссоздающего воображения помогает сосредоточиться на предлагаемом тексте, осознать, о чём идёт речь, обратить зрительное или ассоциативное внимание на особенности написания.

Под творческим воображением некоторые исследователи понимают «самостоятельное создание новых образов» [3, с. 39]. Воссоздающее воображение — это «процесс создания образа по его описанию, чертежу, рисунку, схеме». По мнению О. В. Гвинджилия, учителя-практики на уроках русского языка и литературного чтения чаще опираются именно на творческое воображение [4, с. 40].

В свою очередь, воссоздающее воображение, на наш взгляд, выступает тем практическим приёмом, с помощью которого письмо по памяти, как упражнение орфографического характера, становится более эффективным. Чтобы воссоздающее воображение стало толчком к активному говорению учащихся, а затем и безошибочному письму, учителю необходимо создать определённые условия: регулярно проводить работу с опорой на воссоздающее воображение; чётко доводить до учащихся порядок выполнения действий; продумывать содержание беседы, предваряющей запоминание текста; осуществлять контроль «представленного» учащимися; усложнять данный вид учебной деятельности постепенно.

С чего может начать учитель? С объяснения учащимся, что такое «мысленный экран». С этой целью вначале можно использовать небольшой экран любого тёмного цвета. Затем на определённом языковом примере ребята усваивают, что рисуют не только художники. Словами, как красками, рисуют поэты, писатели, создавая при этом удивительные картины: «...ещё вчера вечером луг был просто зелёным, а сегодня утром — золотым», «Осень в плиссированной юбке ступает медленно и гордо...». Ребята тоже могут увидеть подобные картины, если призовут на помощь своё воображение. Для этого надо поудобнее сесть, закрыть глаза, голову можно положить на парту и мысленно представить большой экран. А на экране ту картину, которая есть в тексте. Например, «Луна в стекле смотрит круглым глазом». Безусловно, с первого раза не все учащиеся быстро смогут увидеть что-то необычное на своём «экране». Но постепенно, что подтвердили и учителя, в чьих классах мы организовывали исследование, всё больше учащихся начинают передавать свои ощущения, детализировать представляемые картины.

Ввиду того, что воображение — это путь к пониманию и запоминанию текста, необходимо продумывать вопросы беседы. Так, к указанному выше предложению они могут быть следующими: «Какое время

суток описал поэт? Это ночь или уже поздний вечер? Что можно сказать об окне: закрыто или открыто? Расскажите, какая картинка у вас получилась? Я прочту строчку ещё раз, а вы разместите её каждый на своём экране».

Для подобной работы на уроке необходимо выделить время. Но в результате школьники легче воссоздают в памяти описываемую картину, легче запоминают не только текст, но и орфографический облик слов, работа выполняется более осмысленно, в том числе и более слабыми учащимися. В ходе эксперимента мы в этом убедились: при записи прозаического текста орфографические ошибки были допущены только двумя учащимися (8,7 %), причём в словах традиционного написания.

Данный приём результативен и с точки зрения развития речи обучающихся, формирования знаний в области лексики — практическое усвоение слова в переносном значении. Важна также и роль живой беседы, в которой каждый может услышать мнения других, что-то дополнить, добавить, уточнить, создать собственную яркую картинку.

Для того чтобы данная работа проводилась системно, привлечение «мысленного экрана» можно увязать с изучаемыми на уроке орфографическими темами. Так, при изучении гласных после шипящих — «А фея в платье из пушинки заваривает чай в кружечке». При изучении проверяемых согласных — «Незнакомка раскрывает синий глаз, и росинка в нём сверкает, как алмаз».

Может отметить, что предлагаемые учителями тексты содержат как статичные картины (включается один «кадр»), так и динамичные — в воображении учащихся предстают несколько «кадров», которые они размещают на своих мысленных экранах. Если вначале учитель может акцентировать внимание в основном на зрительном восприятии с помощью подобранного текста, то постепенно целесообразно опираться на умения услышать, почувствовать происходящее: «Сладкой подводной травой и ольховым корнем, осенним ветром и рассыпанным песком пахла вода из ручья. Я почувствовал в ней голос лесных гроз». Безусловно, подобный подход учителя к выбору текстов для письма по памяти помогает учащимся ощутить красоту речи, легко запомнить и грамотно записать предложенный текст, что формирует и развивает орфографическую зоркость младших школьников.

Заключение. Применение в образовательной практике приёма воссоздающего воображения способствует развитию речевой индивидуальности учащихся, долговременной памяти. С другой стороны, происходит накопление языкового материала для сочинений, так как учителем организуется одновременно работа по усвоению изобразительных средств языка. Память учащихся опирается на живую яркую картину, помогает выработке устойчивых орфографических умений.

Список цитируемых источников

1. Учебные программы по учебным предметам для учреждений общего среднего образования с русским языком обучения и воспитания. II класс. — Минск : НИО, 2016. — 156 с.
2. Фомин, М. М. Проблема формирования поликультурной языковой личности / М. М. Фомин // Вестн. ЯГУ. — 2007. — № 2. — С. 84—86.
3. Политова, Н. И. Развитие речи учащихся начальных классов / Н. И. Политова. — М., 1984. — 137 с.
4. Гвинджилия, О. В. Как научиться «видеть невидимое» / О. В. Гвинджилия // Нач. шк. плюс. — 2008. — № 8. — С. 39—42.

УДК 821.161.3Караткевіч³

А. С. Гушча

Установа адукацыі «Баранавіцкі дзяржаўны ўніверсітэт», Баранавічы

АСАБЛІВАСЦІ ТВОРЧАГА СТЫЛЮ УЛАДЗІМІРА КАРАТКЕВІЧА

Уводзіны. Мастацкае засваенне свету на сучасным этапе характарызуецца спасціжэннем глыбін і новых абсягаў, яго матэрыяльных і духоўных праяў пры разнастайнасці стылявога выяўлення, форм увасаблення задуманага. Найбольш аб'ёмна і ўсебакова творчыя пошукі ў гэтым кірунку адбіліся ў жанры рамана, асаблівыя поспехі якога прыпадаюць на 60—80 гады XX стагоддзя. Разам з традыцыйным для беларускай літаратуры сацыяльна-бытавым раманам пачынаюць плённа выкарыстоўвацца і іншыя тыпалагічныя разнавіднасці гэтай структуры, у чым асабліва пераконвае проза У. Караткевіча, якая прынесла яму шырокае прызнанне далёка за яе межамі [1, с. 104].

Асноўная частка. Прыход у беларускую літаратуру такога пісьменніка, як Караткевіч, быў «заканаммерным і абумоўлены працэсам развіцця самой літаратуры, а таксама ўзроўнем і грамадскага, і духоўнага жыцця той эпохі, якая нарадзіла мастака» [2, с. 70].

Даследчык С. Андраюк наступным чынам акрэслівае асаблівасці творчага падыходу У. Караткевіча: «Ён з тых першаадкрывальнікаў, першапраходцаў, якіх усё захапляе сваёй веліччу, незвычайнасцю, якіх усё моцна хвалюе, узбуджае фантазію, абстрае мастацкі зрок. Гэтае захапленне, непасрэднасць паэтычнага ўражання імкнецца ён перадаць чытачу... Караткевіч даследуе, але ў найбольшай ступені ўзнаўляе, паэтызуе гераічнае мінулае народа, выходзіць да слаўных нацыянальных традыцый. Адсюль творчая манера, у якой арганічна спалучаецца грунтоўны сацыяльны аналіз, дакладнае ўзнаўленне і паэтызацыя. Стыль вылучаецца моцнай рамантычнай афарбоўкай. Больш таго, рамантычнасць адчуваецца ў выбары незвычайных, часам выключных сітуацый і падзей, у сюжэтабудаванні, увядзенні ў твор элемента “таямнічага”, якому, праўда, у рэшце рэшт надаецца чыста рэалістычнае вытлумачэнне, у моцнай эмацыянальнай насычанасці мовы, багатым выкарыстанні фальклору. Увогуле вуснапаэтычная народная творчасць у Караткевіча займае асаблівае месца. Да гісторыі ў сваёй творчасці ён ішоў ад фальклору — паданняў, легенд, песень... Пазней пануючым у творчасці пісьменніка становіцца момант сацыяльна-аналітычны і філасофскі. Але і тут прысутнасць пачатку вуснапаэтычнага адчуваецца даволі моцна» [3, с. 4].

Філасаф У. Конан адзначае такую грань пісьменніцкага таленту Караткевіча, як яго важкі ўклад ва ўзбагачэнне літаратурнай мовы за кошт шырокага засваення «залатых россыпаў народнай лексікі, якая некалі актыўна бытвала» [2, с. 15].

Даследчык жыццёвага шляху і творчасці пісьменніка А. Верабей параўноўвае ролю У. Караткевіча ў беларускай літаратуры з роляй В. Скота ў англійскай і Г. Сянкевіча ў польскай і асабліва адзначае яго заслугу ў стварэнні высокамастацкай гістарычнай прозы [2].

Уладзімір Караткевіч вядомы ў беларускай літаратуры як прэзаік, паэт, драматург, сцэнарыст, публіцыст, перакладчык, літаратурны крытык. Але перш за ўсё ён заснавальнік нацыянальнага гістарычнага рамана. Яго намаганнямі беларуская гістарычная аповесць, раман сталі папулярнымі жанрамі літаратуры. Пры гэтым гістарычныя творы У. Караткевіча ўнікальныя па сваіх жанравых характарыстыках. Гістарычны матэрыял часта ўваходзіць у творы з выразна выяўленымі прыкметамі іншых жанраў (прыгодніцкай, дэтэктыўнай літаратуры), і такім чынам утвараюцца спецыфічныя аўтарскія жанравыя формы. У творах пісьменніка гісторыя непасрэдна судакранаецца і ўступае ў дыялог з сучаснасцю, яна актуалізуецца ў свядомасці і ўчынках герояў-сучаснікаў.

Мастацкаму ўвасабленню гістарычных падзей прысвяціў У. Караткевіч раманы «Хрыстос прыямліўся ў Гародні», «Каласы пад сярпом тваім», «Чорны замак Альшанскі», «Леаніды не вернуцца да Зямлі», аповесць «Дзікае паляванне караля Стаха». Са старонак гэтых твораў паўстаюць змагары за народнае шчасце, прарокі, інтэлігенты, рыцары і прыгонныя, каардыналы і чароўнай прыгажосці дзяўчаты. І ў кожным творы — эпоха, складаны і часам трагічны лёс Беларускай Русі, народ, які не скарыўся перад нястачамі і прагне волі. Пісьменнік дасканала ведаў гісторыю свайго краю, якая стала арганічнай часткай яго духоўнага жыцця. Творы выдатнага мастацкага слова не толькі паглыбляюць нашы веды па гісторыі, але і вучаць любіць і берагчы чалавечнае ў чалавеку, змагацца з бездухоўнасцю, знаходзіць ідэальнае і гарманічнае ў жыцці і прыродзе.

У сваіх гістарычных і дэтэктыўных жанрах аўтар ставіў і імкнуўся вырашыць агульначалавечыя праблемы жыцця і смерці, добра і зла. У той жа час гэта «надзвычай нацыянальны пісьменнік, што выразна адчуваецца ў адным з самых папулярных яго твораў, гістарычна-дэтэктыўнай аповесці “Дзікае паляванне караля Стаха”» [2, с. 195]. У гэтым творы пісьменнік асудзіў сацыяльны прыгнёт, тыранію, уціск і дэспатызм, увасобленны ў дзікім паляванні, якое наганяе жах як на Надзею Яноўскую, уладальніцу маёнтка Балотныя Яліны, так і на сялян у акрузе. Адначасова ў аповесці ставяцца вечныя пытанні аб прызначэнні чалавека на зямлі, аб сутнасці ягонага жыцця і любові да радзімы, паказваецца вялікае, прыгожае і чыстае каханне.

Аповесць «Дзікае паляванне караля Стаха» — гэта мастацкі прысуд Уладзіміра Караткевіча мясцовай шляхце, якая з цягам часу вырадзілася з высакароднага, рыцарскага класа ў праслойку бессаромных эксплуатацыйнікаў. Для яе ўжо няма нічога святога, у імя нажывы яе прадстаўнікі ў XIX стагоддзі гатовы былі на ашуканства і махлярства, нават высакароднае і велічнае мінулае народа яны маглі заплімаць і паставіць на службу карысці.

Як і належыць прыгодніцка-дэтэктыўнай аповесці, «Дзікае паляванне караля Стаха» ўвесь час трымае чытача ў напружанні. Аднак твор успрымаецца не толькі як прыгодніцка-дэтэктыўны. Аповесць Караткевіча абуджае роздум аб прызначэнні чалавека, лёсе беларускага народа, узаемасувязі розных гістарычных эпох, ісваімі рысамі набліжаецца да твораў сацыяльна-філасофскіх: яна не толькі забаўляе сваёй складанай інтрыгай, але і павучае, выходзіць.

Гісторыя і культура чалавецтва ў паэтычным свеце Караткевіча цесна спалучаюцца з быццём і самаўсведамленнем уласнага народа, і ажыццяўляецца гэта спалучанасць праз асабовасць адчуванняў, індывідуальнае ўспрыманне творцы.

Даследчыкі (А. Л. Верабей, Г. В. Лябёдка, А. У. Русецкі, В. К. Шынкярэнка і інш.) лічаць, што творчасць У. Караткевіча, па сутнасці, уяўляе сабой у многім спробу рэканструкцыі такога роду эпічнасці, у якой выяўляецца народны менталітэт і народная эстэтыка, паўстае ў гераізаваным абліччы народны ідэал. Ажыццяўленне такой маштабнай задачы вымагала ўжывання спецыфічных падыходаў,

выкарыстання адпаведнай паэтыкі. Таму цалкам натуральным і заканамерным з'яўляецца зварот пісьменніка да сродкаў мастацкай экспрэсіі, уласцівых рамантызму.

Пры стварэнні мастацкіх вобразаў пісьменнік часцей за ўсё карыстаецца выдумкай, адвольным, часта інтуітыўным выбарам прыёмаў і сродкаў псіхалагічных характарыстык, спосабаў самавыяўлення герояў. На думку А. Мальдзіса, у тых выпадках, калі У. Караткевіч звяртаецца да гістарычна канкрэтных фактаў і асоб, ён «дапускае толькі такую разнавіднасць катэгорыі магчымага, як домysel. Дзякуючы яму на аснове няпоўнага, частковага ці нават гіпатэтычнага ведання здабываецца яго поўны ці неабходны для перакананаўчага ўспрымання аб'ём. Без дасягнення гарманічнай раўнавагі ўзнікае парушэнне жанравых законаў гістарычнага рамана, зараджаецца сумненне ў верагоднасці яго рэальна-фактычнай асновы» [4, с. 45].

Заклучэнне. Зварот У. Караткевіча да гістарычнага матэрыялу значна ўзбагаціў беларускую літаратуру ў ідэйна-тэматычных і жанравых адносінах. Уладзімір Караткевіч — адна з найбольш яркіх фігур у беларускай літаратуры другой паловы XX стагоддзя. Яго таленавітасць, глыбокая эрудзіраванасць, патрыятызм з'явіліся той асновай, на якой грунтуецца творчыя здабыткі пісьменніка. Творы выдатнага мастака слова не толькі паглыбляюць нашы веды па гісторыі, але і вучаць любіць і берагчы чалавечнае ў чалавеку, змагацца з бездухоўнасцю, знаходзіць ідэальнае і гарманічнае ў жыцці і прыродзе.

Спіс цытаваных крыніц

1. *Шынкярэнка, В. К.* Пад ветразем добра і прыгажосці: жанрава-стылявыя асаблівасці прозы У. Караткевіча / В. К. Шынкярэнка. — Мінск: Навука і тэхніка, 1995. — 175 с.
2. *Верабей, А.* Абуджаная памяць: нарыс жыцця і творчасці У. Караткевіча / А. Верабей. — Мінск: Маст. літ., 1997. — 256 с.
3. *Каваленка, В.* Аблічча мінулага: праўда і вымысел: аб творчасці У. Караткевіча / В. Каваленка. — Мінск: Маст. літ., 1987. — 230 с.
4. *Мальдзіс, А.* Жыццё і ўзнясенне Уладзіміра Караткевіча: партрэт пісьменніка і чалавека / А. Мальдзіс. — Мінск: Маст. літ., 1990. — 230 с.

УДК 821.161.3:82-1Каратынскі

Д. С. Доўнар

Установа адукацыі «Баранавіцкі дзяржаўны ўніверсітэт», Баранавічы

ЛЕКСІЧНЫЯ СРОДКІ Ў ПЕЙЗАЖНАЙ ЛІРЫЦЫ ВІНЦЭСЯ КАРАТЫНСКАГА

Уводзіны. Лексічныя сродкі выразнасці выступаюць асноўным спосабам раскрыцця вобразаў у паэтычных творах. Яны дапамагаюць лаканічна, трапна, дакладна раскрыць аўтарскую ідэю. Асабліва важным сродкам яны з'яўляюцца ў тэкстах пейзажнай лірыкі.

Асноўная частка. Пейзаж — малюнкi прыроды, апісанне ў літаратурным творы розных мясцовасцей (горад, вёска, чыгунка) [4, с. 495]. Троп — слова ці моўны выраз, ужытыя ў пераносным значэнні [4, с. 72].

Сустрэкаюцца тропы ў маўленні, літаратурнай мове ўвогуле, але найчасцей — у мове мастацкай літаратуры, асабліва ў паэзіі, дзе назіраецца своеасабліва іх канцэнтрацыя. Дапамагаюць у вобразнай і лаканічнай форме выявіць сутнасць з'явы, індывідуалізаваць яе, даць ёй ацэнку.

Тропы — не «акраса», а адзін са спосабаў вобразнага пазнання жыцця, яны ўзбагачаюць літаратурную мову новымі сэнсавымі адценнямі. Таму не дзіўна, што паэты адчуваюць арганічную патрэбу ў тропях [4].

Адрозніваюць два тыпы троп: 1) простыя — эпітэт, параўнанне; 2) складаныя — метафара, адухаўленне, увасабленне, сінестазія, аксімаран, метанімія, сінекдаха, гіпербала, літота, іронія, алегорыя, сімвал, гратэск, перыфраза, антанамазія, эўфемізм, апастрофа, ідыёма, зваротная метафарызацыя, паэтычны этымалагізм.

Пры відавочным, часам нават значным адрозненні розных відаў троп для ўсіх іх характэрна адна агульная рыса — арыентаванасць у словах не на першаснае, прамое значэнне, а на пераноснае.

У беларускай паэзіі склаліся даўнія і значныя традыцыі ў адлюстраванні прыроды, яна выпрацавала сваю сістэму важнейшых прынцыпаў выяўленчасці і поглядаў на мастацтва пейзажу.

Пейзажная творчасць з'яўляецца высокай, сапраўды эфектыўнай формай мастацкага самараскрыцця асобы і выяўлення адносінаў да навакольнай рэчаіснасці. У дачыненні да паэтычнага пейзажу можна

сказаць, што ён уяўляе сабой цэлы мастацкі свет, з якім арганічна звязана кола аўтарскіх думак, уяўленняў і назіранняў.

Важнейшай рысай пейзажу з'яўляецца тып адлюстраванай прасторы, мясцовасці, яе найбольш характэрныя, абагульненыя прыродна-геаграфічныя прыкметы. Нацыянальны пейзаж — тыповое адлюстраванне беларускай прыроды; экзатычны — карціны і замалёўкі прыроды іншых краін. Неабходна таксама вылучыць ландшафтныя пейзажы (лясны, лугавы, рачны, азёрны, палявы, балотны і т. п.), вясковы і гарадскі (урбаністычны), індустрыяльны, архітэктурны і інш.

Увагу на з'явы прыроды звяртаў Вінцэс Каратынскі. Вінцэнт (Вінцэс) Аляксандравіч Каратынскі (15 чэрвеня 1831 года, в. Селішча каля Любчы, цяпер Карэліцкі раён, Гродзенская вобласць — 7 лютага 1891 года). Адукацыю В. Каратынскі набыў самавукам, пад наглядом мясцовага арганіста. Навучыў чытаць і пісаць малодшых братоў. Працаваў хатнім настаўнікам. У 1850—1862 гадах быў сакратаром У. Сыракомлі. За кароткі час самавукам атрымаў выдатную адукацыю, апроч беларускай і польскай, валодаў рускай, чэшскай, французскай і нямецкай мовамі, крыху ведаў з лаціны. Граў на скрыпцы. Разам з рускім пісьменнікам М. Лясковым падарожнічаў па Паўночна-Заходнім краі. Супрацоўнічаў з польскімі газетамі і часопісамі, друкаваў артыкулы, тэматычна звязаныя з беларускім краем.

Вінцэс Каратынскі з'яўляецца прыкметнай постацю ў гісторыі беларускай літаратуры 50-х гадоў XIX стагоддзя. Выхадзец з нізоў грамадства, дзякуючы нястомнай працы над сабой, ён становіцца адным з вядомых у краі літаратараў і журналістаў. Прыналежнасць да разначыннай інтэлігенцыі, якая не парывала духоўнай сувязі са сваёй асновай, сялянствам, пэўным чынам вызначыла тэматыку, ідэйную скіраванасць, стыльовую спецыфіку паэзіі Вінцэса Каратынскага. Яго творы выяўляюць глыбінную сувязь з народным светаадчуваннем, скіраваны на абарону самай бяспраўнай і зняважанай істоты — прыгоннага мужыка, нацэлены на філасофскі пошук сусветнай гармоніі, калі «Бог загасцюе ў лучнасці свету» [2, с. 107].

З паэтычнай спадчыны Каратынскага выразна відаць, што яго грамадска-палітычныя ідэалы, як і многіх іншых пісьменнікаў той пары, сфарміравалі ідэйныя асновы Асветніцтва [2, с. 107—108]. Для пісьменніка характэрна маральнае адмаўленне рэчаіснасці з усёй яе сацыяльнай і духоўнай паталогіяй. Крыніцай зла, у разуменні Каратынскага, выступае сацыяльная няроўнасць, а таксама ўнутраныя, духоўныя, заганы чалавека: хцівасць, чэрствасць, эгаізм і бессардэчнасць. Вырашэнне праблемы пралагае найперш у выпраўленні чалавечага нораву, духоўным узвышэнні і ўдасканаленні чалавека, аднаўленні яго светлай боскай сутнасці [1, с. 10].

Сваімі творамі Каратынскі імкнецца звярнуць увагу адукаванага грамадства на амаральнасць сацыяльнай няроўнасці. У вершы «Галодная пара» [3, с. 41—43] аўтар паказвае трагічны канец няшчаснага згаладалага селяніна, які марна шукае спагады і паратунку ў абыякавых людзей [2, с. 108]. У гэтым вершы Вінцэс Каратынскі выкарыстоўвае такія тропы, як метафара: *дожджык узрушыць* (з дапамогай гэтага тропы аўтар паказвае, што дождж з'яўляецца своеасаблівай постацю для сялянскага народу. Калі дожджык не ўзрушыць, то на замельцы мала чаго вырасце), *расткі выклікае, завязваеш сонца* (селянін звяртаецца да вясны, хоча, каб сонца свяціль ярэчэй і грэла ўсё наогул, але ўсё ідзе супраць яго), *бываеш злой, зямлю сагрэла* (тут аўтар паказвае нам, што праз нейкі час прырода ўсё ж такі пачынае абуджацца), *вярнула сілы, гром узрушыць, дожджык напоіць, заспакоіць зеллем*; эпітэты: *яснае неба, свіран багаты, зелле галоднае*; гіпербала: *прыкажаеш сонцу*; параўнанні: *што дробнай расой, траўка расце, ці крапіўка якая*. У гэтым вершы аўтар паказвае дыялог галоўнага героя з прыродай.

Таксама аўтар апісвае вясновы пейзаж. У вершы «Першы дзень вясны» [3, с. 16—18] Каратынскі паказвае супрацьстаянне аптымістычнага, радаснага вітання вясны і настрою сялянскіх людзей. Менавіта пейзаж служыць для раскрыцця сялянскага жыцця. Антытэза сацыяльнага жыцця і жыцця прыроды раскрываецца праз такія моўныя сродкі, як метафара: *руніць сонцу ды ў старонцы веснаваці, тлее снег* (гэтай метафарай аўтар падкрэслівае, што вясна прыходзіць няспешна, марудна. Снег тлее настолькі няспешна, як тлеюць апошнія вугалькі ў вогнішчы), *поўніць песняй душы* (надыход вясны можна параўнаць з зачынам песні. Гэта своеасаблівы ўступ да «новага жыцця» прыроды), *сонца рушыць, усцешыць сэрца, пачуць гарэла, абгоны з ветрам*; эпітэты: *шчыра веснаваці, з думаю вясновай, новай марай, неспазнаны свет абняў, жасурукова мова, час зімовы стаў суровы* (гэтым мастацкім сродкам Каратынскі паказвае, што беларускі народ вельмі чакае вясну, бо ў гэты перыяд часу пачынаецца пасеў), *зямліца-камяніца, цяпло-спагада*; параўнанне: *вясна як жывая*.

Па традыцыях беларускага фальклору Каратынскі пабудаваў верш «Два каханні» [3, с. 24—25]. У вуснай народнай творчасці беларусаў часта выкарыстоўваецца вобраз каліны, як вобраз маладой дзяўчыны, а вобраз салаўя — як вобраз маладога хлопца. Асабліваю цікавасць уяўляе здольнасць паэта паказаць два, здавалася б, зусім немагчымыя для параўнання каханні, паказаць агульнасць пачуццяў чалавечых і звышчалавечых — пачуццяў прыроды. Для таго каб перадаць непарыўную сувязь чалавека і прыроды, В. Каратынскі выкарыстоўвае ў гэтым вершы такія мастацкія сродкі, як метафара: *каліна глядзіцца, рада слухаць каліна, згляне салавей*; эпітэты: *згляне жыва*.

Заклучэнне. Для лаканічнага, трапнага раскрыцця пейзажу і для адлюстравання стану прыроды аўтар выкарыстоўвае параўнанні, эпітэты, метафары. Яны сведчаць пра працяг Вінцэсам Каратынскім вуснай паэтычнай традыцыі ў адлюстраванні пейзажа.

Спіс цытаваных крыніц

1. Бурдзялёва, І. Тэматыка і стылёвая палітра твораў Вінцэся Каратынскага / І. Бурдзялёва // Род. слова. — 2007. — № 6. — С. 9—10.
2. Бурдзялёва, І. Стылёвая палітра Вінцэся Каратынскага / І. Бурдзялёва // Вінцэсь Каратынскі ў беларуска-славянскім літаратурным узаемадзеянні : матэрыялы Рэсп. навук. канф., Мінск, 29 верас. 2006 г. — Мінск : Бел. навука, 2006. — С. 107—113.
3. Каратынскі, В. Творы : для ст. шк. узросту / В. Каратынскі ; уклад., прадм. і камент. У. Мархеля. — Мінск : Маст. літ., 2009. — 334 с.
4. Рагойша, В. П. Паэтычны слоўнік / В. П. Рагойша. — 3-е выд., дапрац. і дап. — Мінск : Бел. навука, 2004. — 576 с.

УДК 821.161.3:8231Марчук

Я. У. Кавальчук

Установа адукацыі «Баранавіцкі дзяржаўны ўніверсітэт», Баранавічы

МАТЫЎ СІРОЦТВА Ў РАМАНЕ ГЕОРГІЯ МАРЧУКА «КВЕТКІ ПРАВІНЦЫІ»

Уводзіны. Свет уступіў у XXI стагоддзе, аднак праблема дзяцей-сірот па-ранейшаму актуальная. Сіроцтва як сацыяльная з’ява ўзнікла ў глыбокай старажытнасці. Адлюстраванне гэтай тэмы шырока выяўлена ў вуснай народнай творчасці. Лёсы сірот паказаны ў творах розных жанраў: апавяданнях (Якуб Колас «Сірата Юрка», «Дзеравеншчына», Цётка «Сірата», Уладзіслаў Галубок «Сірата Гануся»), апавесцях (Янка Брыль «Сіročы хлеб», Уладзімір Ягоўдзік «Вочы начніцы»), раманах (Георгій Марчук «Кветкі правінцыі»).

Сучасны беларускі пісьменнік Георгій Марчук мае ў сваёй творчай скарбонцы жанрава і тэматычна разнастайныя творы. Самабытнасць і вышыня таленту пісьменніка, глыбіня і непаўторнасць яго душы ўвасобіліся праз каларытнае беларускае слова ў п’есах, апавесцях, апавяданнях, раманах, навелах, афарызмах, канонах, казках, сцэнарыях [1].

Вывучэннем жыцця і творчасці Г. Марчука займаюцца Л. Іконнікава («Творчасць Георгія Марчука: жанравыя асаблівасці, канцэптасфера, мастацкія дамінанты»), З. Прыгодзіч («“Працуў сумленна штодня і поспех знойдзе цябе”»: Георгій Марчук»), А. Марціновіч («Сусвет пачынаецца на Палессі столінскім. Георгій Марчук»), В. Заяц («Афарыстычныя выслоўі ў “Давыд-гарадоцкіх канонах” Георгія Марчука»). Даследаванні праведзены А. Белай, У. Навумовічам, Т. Пучынскай, Н. Радзівончык, І. Саверчанкам і інш. Такім чынам, можна гаварыць пра неабходнасць даследавання асобнага аспекту ў творчасці Г. Марчука — матыву сіроцтва на матэрыяле рамана «Кветкі правінцыі».

Асноўная частка. У рамана «Кветкі правінцыі» галоўны герой Адаць Доля — местачковы хлопчык, які, рана застаўшыся без маці, пакутліва шукае дарогу ў самастойнае жыццё. Персанаж праходзіць складаны шлях маральнага развіцця. Перад чытачом паступова разгортваецца карціна духоўнай эвалюцыі Адася, пачынаючы ад апісання жыцця разгубленага хлопчыка да выяўлення вобраза самадастатковай асобы ў канцы рамана [2].

У імені героя зроблены акцэнт на яго лёсе, жыцці сіраты. Асаблівай сэнсавай згушчанасцю, ушчыльнанай канататыўнасцю адзначана прозвішча галоўнага героя рамана — Адася Доля. На сімваліку прозвішча і імя звярталі ўвагу даследчыкі літаратуры. Так, Е. Лявонава адзначае, што імя персанажа выклікае непазбежныя асацыяцыі з біблейскім персанажам. «Адаць па-нашаму, па-руску Адам», — патлумачыць маці пры сустрэчы з Крутаяравым [3, с. 20]. Біблейны Адам, створаны Богам паводле свайго вобраза і падабенства, — першы чалавек, родапачынальнік, прабацька, «чалавек у сабе». Відавочна, у семантыцы і імя, і прозвішча героя пазіцыянуецца яго абагульненасць, нацыянальны пачатак сінтэзуецца з універсальным: Адаць Доля — гэта мастацкае ўвасабленне чалавека і яго долі/лёсу ў беларускім вырыянне. Па сутнасці, імя і прозвішча героя-апавядальніка ўяўляюць сабой своеасаблівую «згорнутую» канцэптасферу твора [3, с. 20].

Першае і самае складанае выпрабаванне ў жыцці Адася — смерць і пахаванне маці: «Кожны чужы, хто ішоў паглядзець нябожчыцу, не мінаў мяне словамі:

— Бедны сіротка. Бедны сірацінка» [4, с. 14].

Аповед у рамана «Кветкі правінцыі» асвечаны вобразам маці галоўнага героя — Марыі; пад знакам яе жыццёвай драмы адбываецца фарміраванне асобы і характару Адася Доля, яго выхаванне-сталенне. Жудаснай таямніцай, што доўгі час незагойнай ранай трывожыць душу і свядомасць сына, ахутана яе смерць. Менавіта ў гэты момант яна па-сапраўднаму пачынае існаваць для Адася — «як бы наяве», як маці, а не як проста жанчына, звыклая ў сваёй заўсёднай прысутнасці, у няспынным клопаце, ласцы і пяшчоце да сына. «Раптам, — скажа з дзіцячым максімізмам, з жорсткай бескампраміснасцю да сябе,

сорамам і здзіўленнем Адаць, — ...я зразумеў, што ў смерці маці, відаць, найбольш вінаваты я сам! Я пачаў шкадаваць яе, мёртвую, як жывую, бо жывую не шкадаваў, бо жывой яна якраз была для мяне як усё роўна мёртвая» [4, с. 16].

Расказваючы пра маці, герой разважае і пра сябе: дзеліцца клопатамі і надзеямі, успамінае дзяцінства, калі «дзень жыцця цягнецца... павольна» і жыццё ўяўляецца вечным; як пасля смерці маці нечакана дазнаецца, што яго бацька, Трыфан Доля, не толькі існуе, але і жыве ў адным з ім мястэчку; разважае над тым, як паступова спасцігаў ён «пісанья і няпісанья» законы быцця, нібы «нехта адчыняў нябачныя дзверы» і ўводзіў юнака ў «новы і незвычайны пакой»; як усё больш збіралася ў яго свядомасці і душы свайго, «патаемнага»; як праходзіў праз шматстайныя выпрабаванні; якую ролю адыгрывалі ў яго «выхаванні» розныя людзі — родныя і знаёмыя, блізкія па духу і чужыя [3, с. 18].

Адаць-сірата праходзіць праз шматлікія выпрабаванні. Акрамя ранняга сіроцтва, у юнацтве хлопцу давялося спазнаць яшчэ адно няшчасце — хваробу. Г. Марчук увасабляе ідэю сталення, развіцця асобы праз выпрабаванні, якія герой рамана вытрымлівае годна, ён загартоўвае характар, набывае выключную волю да жыцця [2].

Сіроцтва і хвароба прадвызначылі будучыню Адася Долі, загартавалі яго характар, паспрыялі развіццю такіх рысаў, як самастойнасць, грамадская самасвядомасць, чуласць, справядлівасць, навучылі ніколі не спыняцца на паўдарозе, даводзіць пачатае да канца, змагацца за шчасце. Менавіта ў бальніцы і санаторыі хлопец адчуў прыгажосць мастацкага слова, яго выратавальнае ўздзеянне на душу чалавека. Любоў да літаратуры паспрыяла развіццю пісьменніцкага таленту Адася Долі, які ў выніку звязваў з мастацтвам слова далейшае жыццё: «Я ведаю, пра што мне хочацца пісаць. Няцерпна цягне мяне да стала» [4, с. 256].

Асабліва важна, падкрэслівае аўтар, каб у жыцці сіраты з'явіліся людзі, якія дапамогуць загартаваць характар. Фарміраванне асобы не можа адбывацца адасоблена, без уплыву людзей, што сустракаюцца на шляху героя. У рамане «Кветкі правінцыі» гэта былі «дбайныя, руплівыя, працавітыя, кемлівыя і хітрыя» [4, с. 25] гарадчукі, якія ад прыроды вызначаліся сваімі філасофскімі поглядамі на жыццё. Іх вобразы каларытныя, яркія і запамінальныя. Узасмаадносіны паміж хлопчыкам і акаляючымі яго людзьмі даволі пяшчотныя і прыветлівыя.

Сіроцтва героя Г. Марчука — гэта не толькі цяжкасці, душэўныя перажыванні, але і шчаслівыя моманты ў жыцці. Пераадолеўшы пакуты адзіноты і хваробы, Адаць рэалізаваў сябе ва ўласным жыцці: пераехаў у вялікі горад, стварыў сям'ю, стаў пісьменнікам [5].

Найўнасць «я-героя», запісы ў выглядзе дзённіка згушчаюць эмацыянальны фон твора, узмацняюць гучанне матыву сіроцтва. Вобраз Адася Долі ўвасабляе ідэю выхавання, сталення, развіцця асобы. Герой-сірата праходзіць праз спакушэнні не толькі ўласнай хваробай і смерцю маці, але і каханнем, і вызначальнымі філасофска-інтэлектуальнымі пытаннямі, пошукамі адказаў на іх. Адасю даводзіцца спасцігаць няпростую навуку жыцця. Асабіста-асобаснае выхаванне ўключаецца ў сістэму сацыяльна-грамадскіх зносін. Герой прэтэндуе на ўласны голас, кіруецца жаданнем змяніць ролю «бясскрыўднага прасцяка», «выхаванца», «вучня» на ролю «выхавальніка». «Жыццё бясконцае, няхай шчасціць жывым... Трэба знайсці сілы і смеласць насіць у сабе мінулае, і яно дапаможа не баяцца смерці. Ave vita!» [4, с. 258] — гэтымі радкамі завяршаецца апавед Адася Долі [3, с. 21].

Заклучэнне. Матывы сіроцтва ў рамане Георгія Марчука «Кветкі правінцыі» рэалізаваны праз хранатоп, які ахоплівае жыццё героя ад маленства да трыццацігадовага ўзросту. Ствараючы аўтабіяграфічны вобраз, пісьменнік адлюстроўвае працэс станаўлення асобы героя. Галоўны персанаж у творы не з'яўляецца поўнай сіратой: побач з ім родныя, блізкія і знаёмыя яму людзі, якія ў хуткім віры жыцця падтрымліваюць Адася, аказваюць на яго станоўчы ўплыў. Інтэрэс Г. Марчука выклікае не факт дзяцінства, пакладзены ў аснову твора, а працэс духоўнага прасвятлення, нараджэння чалавека ў чалавеку праз жыццёвыя выпрабаванні, лёс сіроцтва.

Спіс цытаваных крыніц

1. Багамолава, А. Няма такога чалавека на зямлі, якому бог яшчэ не дапамог / А. Багамолава // Род. слова. — 2009. — № 12. — С. 44.
2. Пучынская, Т. М. Аўтабіяграфізм у рамане Г. Марчука «Кветкі правінцыі» / Т. М. Пучынская // Специалист XXI века : материалы IV Междунар. науч.-практ. конф., Барановичи, 22 окт. 2015 г. / редкол.: А. В. Никишова (гл. ред.), А. А. Селезнев, А. В. Прадун (отв. ред.) [и др.]. — Барановичи : РИО БарГУ, 2015. — С. 264—266.
3. Лявонова, Е. Традыцыйнае і новае ў апавядальнай стратэгіі рамана «Кветкі правінцыі» Георгія Марчука / Е. Лявонова // Род. слова. — 2011. — № 10. — С. 17—21.
4. Марчук Г. Кветкі правінцыі : роман, навелы, афарызмы / Г. Марчук. — Мінск : Маст. літ, 2004. — 416 с.
5. Кавальчук, Я. У. Матывы сіроцтва ў творах сучасных беларускіх пісьменнікаў / Я. У. Кавальчук // Студенческое сообщество и развитие гуманитарных наук в XXI веке : материалы III Междунар. студенч. форума, Воронеж, 17—19 апр. 2019 г. — Воронеж : Издат. дом ВГУ, 2019. — С. 54—56.

КАЗАЧНЫ СЮЖЭТ «МАЧАХА І ПАДЧАРКА» Ў БЕЛАРУСКАЙ ЛІТАРАТУРЫ

Уводзіны. Сучаснае беларускае літаратуразнаўства пастаянна звяртаецца да разгляду і ацэнкі тых мастацкіх з’яў, якія сведчаць пра даволі цесную сувязь айчыннага пісьменства з сусветнай традыцыяй. Вядома, што яшчэ ў XIX стагоддзі Аляксандр Весялоўскі, аўтар «Гістарычнай паэтыкі», сцвярджаў існаванне сюжэтаў, якія паўтараюцца ў вуснай народнай творчасці жыхароў розных краін і ў літаратурах розных гістарычных перыядаў. У беларускім казачным эпасе і мастацкай літаратуры бытуе сюжэт «мачаха і падчарка».

Асноўная частка. Матыў — найпрасцейшая апавядальная адзінка, якая вобразна адказвала на розныя запыты першабытнага розуму або бытавога назірання. Гэта адна з частак, з якіх складаецца сюжэт.

Матывы сумяшчаюць у сабе элементы міфалогіі і казак: сонца хтосьці выкрадае; шлюбны са звярам; злая старая даймае прыгажуню; воблакі не даюць дажджу, высахла вада ў крыніцы, бо варожыя сілы закапалі іх, трымаюць вільгаць пад замком, і, каб яе вызваліць, трэба перамагчы ворага і інш. Такого рода матывы маглі зараджацца самастойна ў розных часавых асяроддзях; іх аднастайнасць або іх падабенства нельга растлумачыць запазычаннем, а аднастайнасцю бытавых умоў і псіхічных працэсаў, якія ў іх склаліся.

Сюжэты — гэта паслядоўныя малюнак падзей, які можа змяшчаць у сабе розныя матывы, і калі яны больш складаныя, цяжэй прадугледжваць павароты сюжэту. Не ўсе атрыманыя ў спадчыну сюжэты падлягалі абнаўленням; іншыя маглі знікнуць назаўсёды, таму што яны не служылі выяўленню новых духоўных інтарэсаў, іншыя, забытыя, узніклі зноў. «І матывы, і сюжэты ўваходзяць у абарачэнне гісторыі: гэта формы для выражэння нарастальнага ідэальнага зместу» [1, с. 368].

Да беларускіх народных казак з сюжэтам «мачаха і падчарка» можна аднесці: «Казка пра сіротку Даротку», «Казка пра залатую яблыньку», «Марыся» і інш. У дадзеных казках мачаха, зайздросцячы падчарцы, спрабуе звесці са свету дзяўчыну, бо тая па ўсіх якасцях перасягае і махачу, і яе дачок. На плечы няшчаснай кладзецца непасільная праца, якую тая выконвае з дапамогай жывёлы-абаронцы ў ролі цялушкі або бычка. Адметнай асаблівасцю казкі «Марыся» з’яўляецца тое, што карову пакінула ў пасаг маці перад смерцю, што робіць ролю гэтай жывёлы яшчэ больш значнай — увасабленнем абароны маці з таго свету.

У першых дзвюх казках мачаха з’яўляецца звычайнай злой кабетай, якая пад канец па дабрыні падчаркі застаецца без кары. Але ў казцы «Марыся» жанчына ўжо аказваецца вядзьмаркай з трэцім вокам. Яе жорстасць пераходзіць усе межы, калі тая топіць падчарку ў рацэ. Кара знаходзіць махачу амаль адразу. Вядзьмарка памірае ў пакутах пасля месяца хваробы. Тым часам падчарка заўсёды ўвасабляе лепшыя якасці: дабрыню, спачуванне, велікадушнасць. За свае выпрабаванні ў фінале казкі дзяўчына ўзнагароджваецца шчаслівым жыццём з каханым хлопцам.

Сюжэт «мачаха і падчарка» таксама ўласцівы казкам іншых народаў: гэта руская «Марозка», асяцінская «Мачаха і падчарка», татарская «Зухра і месяц», японская «Суніца пад снегам», славенская «Злая мачаха і добрая падчарка» і інш.

Сюжэт у казках іншых народаў з аднаго боку больш складаны. У татарскай казцы «Зухра і месяц» мачаха прыдумала сапраўды цяжкае выпрабаванне: дзяўчынка павінна была запоўніць бочку, якая была без дна і стаяла на калодзежы, што рабіла выпрабаванне невыканальным. У Зухры не было ніякага абаронцы, напрыклад, звычайнай цялушкі, як у славянскіх варыянтах. Казка заканчваецца вельмі незвычайна: у дзяўчыну закахаўся малады месяц, загадаўшы тры загадкі, адказаў на якія быў ён сам, ён забірае геранію з сабой на неба: «З тых часоў можна бачыць на месяцы дзяўчыну з каромыслам і вёдрамі. Гэта Зухра шмат-шмат гадоў жыве са сваім месяцам» [3].

А вось у японскай казцы «Суніца пад снегам» прыкметна відавочнае падабенства з аўтарскай казкай С. Я. Маршака «12 месяцаў», крыніцай сюжэту якой была чэшская ці багемская легенда пра дваццаць месяцаў. О-Ціё мачаха адпраўляе зімой у горы за суніцай дзеля капрызнай сястры. Дзяўчынка сустракае духа, які чароўным чынам прыводзіць яе да сунічніка. Мачаха, расчараваная пасляховым вяртаннем падчаркі, у хуткім часе адпраўляе О-Ціё ўжо за сіняй суніцай: «О-Ціё, О-Ціё! — крычыць ёй мачаха ў самае вуха. — Гэй, ты, слухай, О-Хана не хоча больш чырвоных ягад, хоча сініх. Ідзі жыва ў горы, збяры сіняй суніцы» [4]. У слязах падчарка сустракае духа, які раззлаваўся на такое нахабства мачахі. Аднак зноў прывёў дзяўчынку ўжо да сініх ягад. Мачаха і сястра О-Ціё не могуць спыніцца, ядучы смачную суніцу. Падчарка паспрабавала наставіць іх, аднак яны не паслухалі, думаючы, што тая проста скнарнічае. Мачаха і сястра былі пакараныя: «Бачыць О-Ціё: выраслі ў мачахі і О-Ханы вострыя

вушы і доўгія хвасты. Ператварыліся яны ў рудых лісіц ды так з брэхам і ўцяклі ў горы» [4]. А О-Ціе пражыла шчаслівае жыццё.

Матывы цяжкіх адносін паміж мачахай і падчаркай можна сустрэць не толькі ў народных казках. Яны праяўляюцца ў літаратуры XIX стагоддзя, напрыклад, у баладзе Яна Баршчэўскага «Дзве Бярозы». Немалаважнае месца адведзена ім і ў трылогіі «Палеская хроніка», у рамане «Людзі на балоце».

Мачаха ўжо не зводзіць падчарку са свету. У рамане «Людзі на балоце» жанчына, як і ў сусветна вядомым сюжэце, неадлюбівае Ганну, не дае ёй час адпачыць нават на некалькі хвілін: «Яна хацела, мусіць, паглядзецца ў ваду, але з хаты раптам пачуўся незадаволены крык: — Ганно-о! Дзе ты, нячыстая сіла?! — Я — зараз!.. Нясу ўжэ!.. Дзяўчына заспяшалася, хутчэй зняла вядро з вочапа і, разліваючы на пясок ваду, падалася к хаце...» [2, с. 16].

Аднак нельга недаацаніць, якую ролю адыграла мачаха ў лёсе Ганны і ўсяго твора ў цэлым. Жанчына жыла звычайнымі народна-сялянскімі прынцыпамі. Для яе шчасцем, да якога імкнулася, было добрае матэрыяльнае становішча. Менавіта мачаха націснула на дзяўчыну, прымусіла выйсці за некахананага, нават за ненавіснага, закрунуўшы сумленне: «— Ну, добра, добра! Не буду, калі не даспадобы!.. Пра нас, пра бацьку падумала б!.. Як яму дажываць век, у нішчымніцы?.. Не малады ўжэ, не тыя часы, калі рабіць мог, ні дня, ні ночы не чуючы. Пакосіць сена да паўдня, дак спіна — крукам, тыдзень потым стогне. Сноп на вілы падыме — рукі, як галінкі сухія, дрыжаць. Скора ўжэ і саўсім на печ ляжа — хто скарынку падасць, старому?..» [2, с. 242].

Дзяўчына перажыла жудасныя рэчы: пастаянную непавагу з боку новай сям'і і смерць дзіцяці. Няглядзечы на гэта, Ганна захавала, як і абавязвае вобраз падчаркі, высокія маральныя якасці: змагла сысці з ненавіснай сям'і мужа (што было цяжкім крокам у тыя часы) але і не адварнула ад мачахі.

Заклучэнне. Сюжэт «мачаха і падчарка» ўласцівы не толькі фальклорным творам, але і актыўна выкарыстоўваецца ў літаратуры мастацкай. Незалежна ад разгортвання падзей, «падчарка» прадстаўляе толькі дабро, а «мачаха», у большай ці меншай ступені, — зло.

Спіс цытаваных крыніц

1. *Осьмакова, Л. М.* Хрестоматия по теории литературы : учеб. пособие / Л. М. Осьмакова. — Минск : Просвещение, 1982. — 448 с.
2. *Кабашнікаў, К. П.* Чарадзейныя казкі : у 2 ч. / НАН Беларусі, Ін-т мастацтвазнаўства, этнаграфіі і фальклору ; склад.: К. П. Кабашнікаў, Г. А. Барташэвіч ; рэд. В. К. Бандарчык. — 2-е выд., выпр. і дап. — Минск : Беларус. навука, 2003. — Ч. 1. — 639 с.
3. *Мележ, І.* Збор твораў : у 10 т. / І. Мележ. — Минск : Юнацтва, 1981. — 415 с.
4. Зухра і месяц [Электронны ресурс]. — Режим доступа: <http://mirckazok.ru>. — Дата доступа: 10.10.2019.
5. Земляника под снегом [Электронны ресурс]. — Режим доступа: <http://chitalochka.ru>. — Дата доступа: 10.10.2019.

УДК 821.161.1

А. Б. Назаров

Учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи

КНЯЗЬ МЫШКИН И ИЕШУА ГА-НОЦРИ: СОПОСТАВИМЫ ЛИ ЭТИ ОБРАЗЫ?

Я есмь Пастырь добрый;
Пастырь добрый полагает
жизнь свою за овец

Евангелие от Иоанна [4, с. 410]

Введение. Из Швейцарии поездом возвращается князь древнего, но обедневшего рода. Князь — Лев Николаевич Мышкин. Выглядит он довольно смешно и нелепо. Заграничные «штиблетки», небольшой узелок вызывают насмешки случайных попутчиков. Князь едет в Россию по «неотложным делам, связанным с наследством» [2, с. 16].

«Теперь я к людям еду; я, может быть ничего не знаю, но наступила новая жизнь» — думает он [2, с. 23]. Пока еще он не понимает, что он возвращается туда, где дух наживы, материальные ценности, дух мешанства, цинизма, кризис христианской веры затмил и поглотил людей, поглотил общество, в котором ещё только предстоит появиться Льву Николаевичу. Герой Достоевского располагает к себе совершенно разных людей: купца Рогожина, семейство Епанчиных, камердинера Алексея. У князя тихий голос, он добр, чистосердечен, готов просто и откровенно отвечать на все вопросы. Внимание, с которым он слушает своих собеседников, — «необыкновенная наивность внимания». С первых страниц романа вырисовывается образ «идеального человека», человека, наделённого великим состраданием, милосердием, добротой.

Основная часть. Романы «Идиот» и «Мастер и Маргарита» объединяет тема противопоставления жестокой, трусливой морали, утраты веры в Бога и образы Мышкина и Иешуа, которые являются проекциями личности Иисуса Христа. Князь Мышкин пытается понять людей, он много говорит о Боге, о Добре. Его вера довольно далека от церковной, скорее, она близка к народной вере. В его вере нет фанатизма. Она светлая, радостная, добрая. Достоевский изобразил Человека с большой буквы, грандиозную личность. В романе часто звучат реплики Настасьи Филипповны: «В первый раз Человека увидела!», «Я с Человеком прощусь» [2, с. 213]. Князь Мышкин — это чистая жизнь, скромная, ясная, светлая, готовая только отдавать и ничего не брать взамен. Это истина и простота в одном лице. Для людей жить рядом с таким «божественным человеком» оказалось выше их сил. Ведь сами то они не обладают этими качествами. Им легче называть его «идиотом», некоторые же видят в нём философа (Епанчин и Аделаида).

В романе Булгакова «Мастер и Маргарита» Иешуа Га-Ноцри тоже выступает с проповедью вечного, повсеместного Добра. Иешуа видит в людях только хорошее. Он всех называет «Добрый человек», человеколюбие и милосердие — вот главные качества героя Булгакова [5, с. 52]. Его тоже принимают за сумасшедшего: «Разве я похож на слабоумного?» — спрашивает Га-Ноцри Понтия Пилата [1, с. 442]. «Га-Ноцри явно сумасшедший человек, душевнобольной, бродячий философ, безумный преступник, лгун!» Обвинения сыплются и на Мышкина со всех сторон. Мышкин, как и Га-Ноцри, не соглашается с этими обвинениями: «Я прежде действительно был так нездоров, что и в самом деле был почти идиот, но теперь я давно уже выздоровел...» [1, с. 456]. Князь Мышкин переполнен любовью к миру, он ищет гармонию во всём. Он понимает, что ведёт себя «странно» и непривычно, но ничего не может с этим поделать. А может ему и не надо меняться? Может поменяться стоит окружающим? Но никто не может отказаться от своего образа жизни. Пытаясь выставить дураком князя, они только губят и насилюют себя.

Га-Ноцри тоже не стремится меняться, но и этот мир он не в силах изменить. Как и Лев Николаевич Мышкин, Иешуа не осуждает людей, он их жалеет. Он пытается вылечить болезнь Понтия Пилата: «Сейчас всё пройдет». «Сознайся, — тихо по-гречески спросил Пилат, — ты великий врач?» [1, с. 410]. Ипполит тоже говорит о Мышкине: «Он или медик, или в самом деле необыкновенного ума». Мышкин и Га-Ноцри — два человека, которые вне установленных норм, оба отрицают основы и этику несправедливого общества. Они оба являют собой высшее развитие личности. Они выглядят странно, невысказанно в мире извращённых, смещённых понятий, в мире, где потеряна вера, где на первом месте не духовность и нравственность, а лицемерие и жадность.

Мышкин не затворник, не монах. Он и Га-Ноцри — живые люди. Они оба несут своё слово людям. Рассказы князя о смертной казни полны грусти и боли: «Убивать за убийство, — говорит Мышкин, — несообразно большее наказание, чем само преступление...» [3, с. 362]. Казнь он видел во Франции: «Человека кладут, и падает этаким широким нож... Приготовления тяжёлы. Вот когда объявляют приговор, снаряжают, вяжут, на эшафот взводят, вот тут ужасно» [3, с. 362]. Иешуа сам оказывается казнённым. Добро князя и Добро Иешуа оборачиваются для них злом. Они оба — чистые, доверчивые, простые, искренние, безопасные, способные выслушать, научить, посоветовать и понять. Они оба идут на смерть. Мышкин не умирает физически, он теряет психическое здоровье, действительно становится идиотом, беспомощным и на этот раз уже безнадежным пациентом Шнейдера. Га-Ноцри, как и Мышкин, наделён тонкой интуицией. Он проповедует: «Рухнет храм старой веры и создастся храм новой истины».

Чудовищный «реализм действительной жизни» много раз озадачивает Мышкина. Он думал, верил, что люди «разные они только на вид», что у людей много «общих точек». И он хочет помочь людям состраданием и милосердием, участием. Закон, главный принцип жизни для героя Достоевского — это сострадание. «Сострадание есть главнейший и, может быть, единственный закон бытия». Но Достоевский, не желая отступать от правды, снова и снова сталкивает князя с суровой действительностью, с «самой неожиданной практикой». Автор хочет показать, что одного сострадания и милосердия мало. Чем больше участия, тем больше запутываются, становятся сложнее отношения Мышкина с главными героями романа. В романе Достоевского показан человек, наделённый самыми лучшими человеческими качествами. Он странный и чудаковатый. Любовь и ненависть, вера и сомнение, утверждение и отрицание, надрыв, страдание — вот история духовных исканий Мышкина и остальных героев романа.

В обоих романах герои следуют заповедям Иисуса Христа. Они оба — «Богочеловеки» — совершенные существа, идеальные люди. Оба героя — Иешуа и князь Мышкин — выделяются среди других, у них своеобразное понятие мира, добра. Они чужие в мире, не похожие на их мир. Но оба героя оказываются сильнее, они как бы возносятся над этим миром. Оба героя верят в наступление царства Божия на земле, обоих называют «философами», обоим по 27 лет.

У Булгакова рядом с Иешуа — его верный Левий Матвей, бывший сборник налогов. Кажется, он чем-то напоминает Рогожина, который очень любит деньги. Рогожин хотел убить Мышкина, а Левий Матвей хотел убить Иешуа. Есть ещё один поступок, который объединяет Левия Матвея с Рогожиным: они оба украли нож в лавке, а потом слегли с лихорадкой. Один из персонажей романа Достоевского — Ганя — мелкий и низкий, временами напоминает Иуду из Кариафа, человека, способного предать за «30 серебряников». Но Иешуа и Мышкин — прежде всего люди, в них нет даже намёка на божественную сущность. Иешуа имеет всего одного ученика, боится смерти: «А ты бы меня отпустил, игемон... я вижу,

что меня хотят убить» [1, с. 471]. Он не надеется на покровительство высших сил. Иешуа всех прощает: «Он сказал, что благодарит и не винит за то, что у него отняли жизнь. Он всё время пытался заглянуть в глаза то одному, то другому из окружающих и всё время улыбался какой-то растерянной улыбкой». Страдает Иешуа, страдает герой Достоевского, пострадал Христос. Мышкин тоже всех прощает (Ганю, Рогожина). Но всё-таки это два разных романа.

Роман Булгакова оставляет надежду. Во-первых, всё человечество знает продолжение повести о «бедном философе». В душе читатель знает, что будет Великое Воскресение, что Слово Божие пойдёт по миру. И пусть пока его понесёт только Левий Матвей, но мы услышим его через 2 000 лет. И у Мастера на земле остаётся ученик — Иван Бездомный, т. е. надежда не пропала. Сострадание и милосердие, вера, надежда, любовь — вовсе не утопия. Но так хочется, чтобы великий знаток «человеческой души» Фёдор Михайлович Достоевский в итоге оказался неправ. Чтобы эти понятия стали бы не утопией, а простой реальностью. Чтобы люди, подобные Иешуа и Мышкину, могли изменить мир. Наверное, Иешуа это всё-таки удалось. А князь потерпел полное поражение. Поэтому роман и герой Булгакова дарят маленькую, но надежду... А роман Достоевского ведёт к полному разочарованию.

Заключение. Оба писателя берутся за решение проблемы идеального и совершенного человека. Оба доказывают утопичность этих образов, оба делают своих героев проекцией образа Христа. Но если роман Булгакова более оптимистичен и оставляет читателю надежду на возможность «просветления», то роман Достоевского, наоборот, возвращает нас с небес на землю, доказывая невозможность полного духовного возрождения всего человечества.

Список цитируемых источников

1. Булгаков, М. Белая гвардия. Мастер и Маргарита : романы / М. Булгаков. — Минск : Маст. лит., 1988. — 653 с.
2. Достоевский, Ф. М. Собр. соч. : в 15 т. / Ф. М. Достоевский. — Л. : Наука, 1988. — Т. 6. — 160 с.
3. Достоевский, Ф. М. Идиот / Ф. М. Достоевский. — М. : АСТ : МОСКВА : ХРАНИТЕЛЬ, 2007. — 362 с.
4. Евангелие. — М. : Благовест, 2011. — 410 с.
5. Сулова, Н. В. Русская литература в схемах и таблицах. 11 класс / Н. В. Сулова, Т. Н. Усольцева. — Мозырь : Белый Ветер, 2003. — 52 с.

УДК 37.016:811.161.1'367

М. Д. Омелящик

Учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи

САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ СИНТАКСИСА НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

Введение. Современному обществу нужны высокообразованные люди, которые могут самостоятельно принимать решения, способные к сотрудничеству, отличающиеся мобильностью и развитым чувством ответственности. Бесспорным является тот факт, что социальный прогресс в большей степени зависит от того, какое количество творческих и самостоятельно мыслящих людей сможет его реализовать.

Одним из основных направлений работы современной общеобразовательной школы, в частности, первой ступени общего среднего образования, является активизация процесса развития самостоятельной личности в условиях самовыражения и подготовки к социальному взаимодействию с окружающими людьми. В связи с этим актуальна проблема внедрения эффективных приемов самостоятельной работы в учебно-воспитательный процесс. Именно умение самостоятельно работать вырабатывает у ребят желание быть уверенными в себе, самостоятельными, эрудированными, неординарно мыслящими. Самостоятельная работа является важнейшим компонентом обучения, интегрирующим различные виды индивидуальной и коллективной учебной деятельности, осуществляемые без непосредственного участия наставника, но под его руководством. Её рациональная организация и успешное руководство самостоятельной работой оказываются непременным условием высокой результативности процесса обучения [1].

Основная часть. Существуют различные точки зрения ученых по отношению к «самостоятельной работе» учащихся. Но большинство исследователей определяет понятие «самостоятельная работа» с точки зрения деятельностного подхода, где авторы обязательно учитывают следующие компоненты: самостоятельную деятельность обучающихся; управление (руководство) учителя; специальную организацию деятельности обучающихся.

Анализ научных источников демонстрирует, что самостоятельная работа является организованной деятельностью учащихся, направленной на выполнение поставленной дидактической цели в специально отведенное для этого время. Сюда входит поиск знаний, их осмысление, закрепление, формирование и развитие умений и навыков, обобщение и систематизация знаний.

Русский язык занимает значимое место среди учебных предметов, так как является не только объектом изучения, но и средством обучения. Обучающиеся получают знания, умения и навыки на уроках русского языка, которые способствуют овладению знаниями по другим предметам. Это определяет важность и необходимость изучения русского языка.

Система работы по изучению раздела «Синтаксис» — это целенаправленный процесс, в ходе которого изучается строение и значение словосочетаний и предложений, а также учение о функционировании в речи разных лексико-грамматических классов слов [2, с. 122]. Работа над словосочетанием и предложением занимает в обучении языку центральное место потому, что на синтаксической основе осуществляется усвоение морфологии и лексики, фонетики и орфографии. Предложение выступает в качестве значимой единицы речи, на основе которой младшие школьники осознают роль в языке частей речи, их основных категорий.

Цель исследования — выявить уровень сформированности умений самостоятельной работы обучающихся 3-го класса на уроках русского языка по изучению синтаксиса. В качестве исследования был выбран 3-й класс ГУО «Средняя школа № 15 г. Барановичи» в количестве 20 обучающихся.

В ходе проведения констатирующего эксперимента в целях выявления отношения младших школьников к самостоятельной работе была разработана анкета. Результаты проведенного анкетирования показали, что обучающиеся положительно относятся к самостоятельной работе на уроках, но выполняют ее без особой инициативы и желания. Так, в частности, интерес к самостоятельной работе обучающиеся мотивируют возможностью пополнить и углубить знания (13 обучающихся, 65 %), проверить свои знания (4 обучающихся, 20 %), а также желанием получить хорошую отметку (3 обучающихся, 15 %). При этом уровень развития самостоятельной работы у обучающихся еще недостаточно высок, так как ученики нуждаются в помощи учителя в ходе работы посредством подробного объяснения материала и некоторой коррекции их деятельности непосредственно в ходе самостоятельного выполнения задания.

В целях выявления уровня сформированности умений самостоятельной работы обучающихся 3-го класса по изучению элементов синтаксиса была разработана диагностическая самостоятельная работа, состоящая из заданий трех уровней. В каждый уровень было включено по два задания: 1) воспроизводящий; 2) реконструктивно-вариативный; 3) частично поисковый.

Воспроизводящие задания обусловлены работой познавательной деятельности на уровне воспроизведения, но на базе собственной практической деятельности, направленной на овладение способами работы, основными умениями. Как правило, это решение типовых задач, выполнение упражнений по образцам и алгоритмам, нахождение готовых ответов в тексте.

Задания реконструктивно-вариативного типа способствуют развитию творческой деятельности. Для выполнения таких заданий необходимы преобразования, реконструкции, обобщения, использование ранее полученных как теоретических, так и практических знаний, умений и навыков.

Частично поисковые задания направлены на разрешение проблемной ситуации. Предлагается такой вид задания, в процессе решения которого учащиеся, как правило, самостоятельно, без участия учителя или при его незначительной помощи открывают новые для себя знания и способы их добывания [3, с. 161].

Примеры заданий диагностической самостоятельной работы представлены ниже.

Уровень 1.

1. Спишите, запишите в скобках, какими являются предложения по цели высказывания.

Урожай, урожай! ()

Наше лето провожай! ()

Сколько сладкого гороха! ()

2. Спишите предложения, выпишите все словосочетания.

На улице стояла прекрасная погода.

Уровень 2.

1. Спишите, запишите в скобках, какими являются предложения по цели высказывания, по интонации.

Великолепна погода в мае. () *Но почему нам так радостно? ()* *Светит солнышко, тепло, радостно на душе! ()* *Иди скорее в лес, не сиди дома. ()*

2. Спишите предложения, выпишите все словосочетания, поставьте в скобках вопросы.

В мастерских зимой люди не дремлют. Стучат молотки, скрипит на морозе железо.

Уровень 3.

1. Спишите, запишите в скобках, какими являются предложения по цели высказывания, по интонации. Придумайте и допишите ещё три предложения. Подчеркните в них подлежащее и сказуемое.

Иногда погода проявляет свой характер. () *Подсчитано, что в разных местах на земле каждую секунду сверкает 117 молний. ()* *Бывает гроза и в январе! ()* ...

2. Спишите предложение. Выполните синтаксический разбор.

Крупные мохнатые снежинки закружились в воздухе.

В ходе интерпретации результатов диагностической самостоятельной работы обучающихся 3-го класса были учтены результаты наблюдения за выполнением самостоятельной работы. Можно отметить, что полученные в результате анкетирования данные подтверждают и результаты проведённого нами педагогического эксперимента. Большинство обучающихся данного класса не проявляли интерес к самостоятельной работе, выполняли без помощи учителя только задания репродуктивного характера, не могли организовать свое рабочее место, планировать время и способы действия. Лишь немногие ученики (28 %) проявляли устойчивый учебно-познавательный интерес к выполнению самостоятельной работы, инициативу, особенно, если требовалось выполнить нестандартное упражнение, делали работу без помощи учителя.

Наибольшие трудности у обучающихся проявились в определении вида предложений по цели высказывания. 50 % обучающихся в качестве словосочетания выписывали главные члены предложения, т. е. подлежащее и сказуемое. При выполнении заданий 3-го уровня у младших школьников возникли трудности в определении второстепенных членов предложения, только 2 обучающихся смогли сделать синтаксический разбор предложения и охарактеризовать его.

Заключение. Результаты проведенного исследования показали, что в начальной школе на уроках русского языка необходимо последовательно, систематически использовать определенные виды самостоятельной работы обучающихся по изучению элементов синтаксиса, позволяющие формировать знания о синтаксических единицах языка, умения их анализа; развивать устную и письменную речь младших школьников.

Список цитируемых источников

1. Ковальская, М. К. Организация самостоятельной работы учащихся в процессе обучения / М. К. Ковальская. — М. : Современ. педагогика, 2007. — 197 с.
2. Арутюнова, Н. Д. Синтаксис : лингвист. энциклопед. слов. / Н. Д. Арутюнова. — М. : Совет. энцикл., 1990. — 685 с.
3. Сластенин, В. А. Педагогика : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / В. А. Сластенин. — М. : Академия, 2002. — 323 с.

УДК 372.882

Л. У. Рабцава

Аршанскі каледж установы адукацыі «Віцебскі дзяржаўны ўніверсітэт імя П. М. Машэрава», Орша

КРАЯЗНАЎЧЫ МАТЭРЫЯЛ НА ўРОКАХ БЕЛАРУСКАЙ ЛІТАРАТУРЫ ЯК СРОДАК РАЗВІЦЦЯ ТВОРЧЫХ ЗДольНАСЦЕЙ БУДУЧЫХ НАСТАЎНІКАЎ ПАЧАТКОВЫХ КЛАСАЎ

Уводзіны. Беларуская літаратура з'яўляецца скарбніцай філасофскай і маральна-эстэтычнай думкі. У ёй прадстаўлены імёны такіх знакамітых паэтаў і пісьменнікаў, як Я. Колас, Я. Купала, М. Багдановіч, К. Чорны, М. Танк, І. Мележ, В. Быкаў, У. Караткевіч, А. Адамовіч і інш. Мастацкае слова гэтых аўтараў абапіраецца на глыбінную народную філасофію і дае тлумачэнне сутнасці, сэнсу, асаблівасцям нацыянальнага жыцця.

Асноўная частка. Адным з магчымых варыянтаў пабудовы цікавага і змястоўна насычанага ўрока можа быць выкарыстанне на ім мастацкага краязнаўства. Апошняе ўяўляе сабой вывучэнне, засваенне, захаванне, развіццё і распаўсюджванне навучэнцамі каштоўнасцей мастацкай культуры роднага краю [2, с. 3]. У працэсе мастацкага краязнаўства яны знаёмяцца з творчасцю і біяграфіяй пісьменнікаў-землякоў, а таксама выяўляюць памятныя мясціны, звязаныя з гісторыяй стварэння твораў мастацкай літаратуры. Гэта дазваляе ўсвядоміць сувязь літаратуры з жыццём, убачыць тое асяроддзе, тыя факты і з'явы, якія паслужылі матэрыялам для творчасці паэта або пісьменніка, пранікнуць у яго творчую лабараторыю, вывучыць яго метады, ідэалы, прасачыць сувязь яго творчасці з вызначанымі сацыяльна-гістарычнымі ўмовамі.

Часам такі мясцовы матэрыял, невялікі па аб'ёму, і выступае толькі ў якасці дадатка да тэмы ўрока, але яго неабходна выкарыстоўваць. Так, напрыклад, пры вывучэнні тэмы «Гістарычнае мінулае ў творчасці сучасных беларускіх пісьменнікаў» мэтазгодна звярнуцца да творчасці пісьменніка Аршаншчыны У. Караткевіча, якога найперш цікавіў лёс народа, гістарычныя старонкі барацьбы беларусаў за свабоду, за маральнае, а не толькі за фізічнае развіццё. У ранніх творах аўтар даверыўся легендам і паданням,

летуценнасці («Лятучы Галандзец»), прыгажосці прыроды, празрыстаму небу і вясновай паводцы («Блакiт і золата дня»), адкрыў паэзію жыцця, кахання, дзяцінства («У шалашы», «Як звяргаюцца ідалы»). Яго першыя героі — і паэт Лявон Касачэўскі, і двухгадовая Алёнка — глядзяць на свет, як і сам аўтар, шырока адкрытымі, даверлівымі вачамі.

У пачатку свайго творчага шляху Караткевіч-празаік адкрывае чытачу Беларусь, яе даўняе, сiвое мінулае. У сваіх творах пра мінулае ён заклікае нас палюбіць, захапіцца Радзімай, яе сынамі і дочкамі, яе слаўнай гісторыяй. Розныя тэмы раскрыты ў гістарычных творах аўтара: у цэнтры рамана «Нельга забыць» падзеі паўстання 1863 года, культ свабоды ў цэнтры аповесцей «Ладдзя Роспачы», «Дзікае паляванне караля Стаха», рамана «Чорны замак Альшанскі», п'ес «Кастусь Каліноўскі», «Званы Віцебска», «Маці ўрагана» і многіх іншых твораў. Творы У. Караткевіча вучаць нас любіць жыццё, шанаваць каханне, не толькі браць, але і аддаваць, верыць і перамагаць. Яны рамантычна-акрыленыя, яркія, як мары і думкі самога пісьменніка, у іх пульсуе жывая, крынічная гісторыя.

Урокі вывучэння сучаснай беларускай паэзіі таксама можна пачаць з творчасці Уладзіміра Караткевіча, бо гэта, як лічаць даследчыкі, арыгінальны і непаўторны паэт. Ён пачынаўся з паэзіі — праўдзівай, шчырай, смелай, прасякнутае невычэрпным, непрыхаваным болем за край і народ свой. Болем гэтым напоўнены радкі амаль кожнага твора, што былі змешчаны ў кнігах «Матчына душа», «Вячэрнія ветразі», «Мая Іліяда» і «Быў. Ёсць. Буду».

Вершы У. Караткевіча, пачынаючы з ранніх, першых, — гэта нераўнадушныя, не чыста апісальныя творы. Кожны з іх напісаны на хвалі высокага эмацыянальнага напружання, у многіх нібы растварыліся кавалачкі найсумленнейшай паэтавай душы.

Тэму «Адлюстраванне подзвіга народа ў Вялікай Айчыннай вайне» неабходна пачаць са знаёмства з творчасцю аршанскіх паэтаў і пісьменнікаў, якія смела і рашуча выступалі супраць фашысцкіх захопнікаў: Ю. Багушэвіч, А. Стаховіч, У. Корбан, М. Садковіч, Я. Васілёнак, А. Міронаў, І. Сіпакоў.

Аповесці, апавяданні, вершы, байкі, гумарэсткі ваеннай тэматыкі актуальны і сёння, бо пісаліся яны не толькі для свайго часу, але і для будучыні. Пісьменнікі і паэты Аршаншчыны паспяхова распрацавалі ваенную тэму, пранікаючы ў яе глыбінныя пласты, па-свойму асэнсоўваючы і звязваючы з сучаснасцю падзеі тых даўніх гадоў. Гэта сведчыць пра тое, што подзвіг народа жыве ў памяці людскай і шчодро сілкуе нашу літаратуру.

Пры знаёмстве з байкай, адным з жанраў беларускай літаратуры, мэтазгодна звярнуцца да творчасці вядомага аршанскага байкапісца У. Корбана. Сатыра ў беларускай літаратуры — гэта самастойны жанр з уласнымі задачамі, сваімі выяўленчымі сродкамі. Асаблівай папулярнасцю карыстаецца ў народзе байка, у якой сканцэнтраваныя ўсе лепшыя здабыткі жывога народнага слова. Менавіта народны погляд на жыццёвыя з'явы, актыўнае стаўленне да народнага слова надалі доўгае жыццё байкам класіка беларускай літаратуры К. Крапівы. І гэтыя ж якасці прыцягнулі агульную ўвагу да лепшых баек У. Корбана, які з поўнай падставай лічыць сябе вучнем і паслядоўнікам К. Крапівы. У аўтабіяграфічных нататках «Ад разца да п'яра» У. Корбан піша: «У Кандрата Кандратавіча я заўсёды вучыўся майстэрству сатырычнага твора, і ён па-бацькоўску прыклаў сваю вопытную руку да маёй першай кніжкі “Мы іх ведаем”, якая выйшла ў 1950 годзе» [1, с. 345].

Літаратурная спадчына вядомага беларускага паэта ўражвае. За дваццаць год творчасці толькі ў Беларусі ўбачылі свет дзесяць зборнікаў паэзіі і прозы, а такія кнігі, як «Янка і санкі», «Пра жывёл і пра звяроў», «Учора, сёння і заўтра» і «Суседскі двор», напісаны спецыяльна для дзяцей.

Вядомы беларускі крытык Я. Казека, аналізуючы стан такога літаратурнага жанра, як байка, адзначае, што з імем Уладзіміра Корбана і звязана сучасная беларуская байка». Адзначылі крытыкі і тое, што ў яго байках можна знайсці вобразы, якія па сваёй лаканічнасці, трапнасці і вобразнасці прэтэндавалі на ролю афарызма. Ф. Янкоўскі, шукаючы ў канцы 50-х гадоў крылатыя словы і афарызмы для сваёй кніжкі, з байкапісцаў спыніўся толькі на У. Корбане.

Заклучэнне. Краязнаўчыя экскурсіі, экспедыцыі ў спалучэнні з літаратурнымі віктарынамі, вечарынамі, канферэнцыямі не толькі фарміруюць цікавасць навучэнцаў да літаратуры роднага краю, але і садзейнічаюць станаўленню пачуцця прыналежнасці да гісторыі і культуры, забяспечваюць пераемнасць духоўных традыцый [2, с. 14].

Спіс цытаваных крыніц

1. Корбан, У. Ад разца да п'яра / У. Корбан // Аўтабіяграфічны нарыс: выбранае. — Мінск : Маст. літ., 1976. — 345 с.
2. Торханова, А. В. Художественное краеведение в воспитании школьников : пособие для педагогов. — Минск : Беларусь, 2000. — 126 с.

ТРАДЫЦЫІ ЕЎРАПЕЙСКОЙ ДРАМАТУРГІІ Ў ТВОРЧАСЦІ ВІНЦЭНТА ДУНІНА-МАРЦІНКЕВІЧА

Уводзіны. Станаўленне беларускага прафесійнага тэатра звязваюць з імем класіка літаратуры Беларусі XIX стагоддзя Вінцэнта Дуніна-Марцінкевіча. Даследчыкі сцэнічнага мастацкага слова (Мікалай Міхайлавіч Грынчук, Сцяпан Сцяпанавіч Лаўшук) сцвярджаюць, што на драматургію творцы паўплывала і фальклорная моўная традыцыя, і адрасат твораў — народ, сялянства. Але п'еса «Апантаньы» мае іншага чытача. Гэта прадстаўнік арасакратыі, багатай шляхты. У дадзеным творы прысутнічаюць элементы вадэвілю, фарсу. Гэта сведчыць пра еўрапейскую кніжную традыцыю ў творчасці В. Дуніна-Марцінкевіча.

Асноўная частка. Вадэвіль — адносна старажытны жанр, які патрабаваў пры складанні песень і прыпевак ад аўтараў вялікага ўзроўню адоранасці і асаблівага таленту. Існуе меркаванне, што ў беларускую літаратуру гэты жанр пранік праз рускую літаратуру, але гэта не зусім так.

У «Гісторыі сусветнай літаратуры» (пад рэдакцыяй Сяргея Васільевіча Тураева) канстатуецца, што назва «вадэвіль» з'явілася ў XVII стагоддзі як кантамінацыя двух песенных жанраў.

У канцы XV стагоддзя з'явіліся песні, якія мелі назву *val de Vire* — літаральна «Вірская Даліна» (Вір — рака ў Нармандыі). Іх прыпісвалі легендарным паэтам — Аліўе Баселену і Ле-Гу. Гэта былі аднагалосыя песні лакальнага нармандскага зместу. У XVI стагоддзі яны атрымалі распаўсюджанне і па-за межамі Нармандыі. У XVI стагоддзі ў Парыжы развіваюцца *voix de ville* («гарадскія галасы»), страфічныя песні пераважна любоўнага зместу. У XVII стагоддзі ўзнікаюць гарадскія прастанародныя песні сатырычнага зместу, якія выконваліся пад нескладанае інструментальнае суправаджэнне ці без яго і атрымалі гібрыдную назву *vaudeville*. У другой палове XVII стагоддзя ў Францыі з'явіліся невялічкія тэатральныя п'ескі, дзе па ходу дзеяння ўводзіліся песенькі, ад якіх самі п'есы і атрымалі назву «вадэвіль».

Спачатку (у першай палове XVIII стагоддзя) вадэвілем называлі песенькі ў камедыях на кірмашах. Як самастойны жанр вадэвіль склаўся ў гады Вялікай французскай рэвалюцыі і хутка атрымаў агульнаеўрапейскае распаўсюджанне [2, с. 93].

П'есы, створаныя ў жанры вадэвіля, з'яўляліся своеасаблівым «акампанентам» буржуазнай рэвалюцыі ў Францыі, яе падтрымкай. У творах гэтага жанру ў сатырычным святле паказваецца ўлада і дзяржаўны лад. Таму ў сувязі з разгромам французскай буржуазнай рэвалюцыі дадзены жанр страціў патрыятычны пафас і рэвалюцыйную сатыру і стаў пацешлівым жанрам буржуазнага тэатра, які распаўсюдзіўся па ўсёй Еўропе.

Кананізатарам буржуазнага вадэвіля ў Францыі стаў Агюстэн Эжэн Скрыб, які напісаў каля 150 п'ес у гэтым жанры. Менавіта Скрыб вярнуў вадэвілю былую зладзённасць, нават патрыятычную тэматыку, але падпарадкаваў яго ўслаўленню прадпрымальнікаў-буржуа. У французскіх вадэвілях захаваліся вясёлыя куплеты, каламбур, які прыцягвалі дэмакратычных глядачоў [3, с. 903].

У «Кароткай літаратурнай энцыклапедыі», галоўным рэдактарам якой з'яўляецца Аляксей Аляксандравіч Суркоў, адзначаецца, што ва ўсходнеславянскіх літаратурах французскі жанр знайшоў адбітак у п'есах польскага драматурга Аляксандра Фрэдра. Абапіраючыся на традыцыі Асветніцтва і жывую тэатральную практыку, ён унёс у жанр камедыі новы сацыяльна-бытавы змест, наблізіў сцэнічную мову да размоўнай. Камедыі Фрэдра адыгралі значную ролю ў развіцці польскага рэалістычнага тэатра і належаць да залатога фонду польскай літаратуры. Бліскучай стала п'еса «Дамы і Гусары», якая была выдадзена ў 1826 годзе. Па сваім жанры гэта вадэвіль, у якім свет чалавечых жарсцей, схільнасцей і заганаў раскрываецца пры дапамозе займальнага гумару, прыгожае парадыванне злучаецца з лірызмам [4, с. 135].

Праз польскую літаратуру жанр вадэвіля ўваходзіць і ў беларускую літаратуру XIX стагоддзя. Пад значным уплывам польскай літаратурнай традыцыі веў сваю аўтарскую дзейнасць Вінцэнт Дунін-Марцінкевіч. Спачатку ён склаў лібрэта, а пасля пачаў пісаць камедыі і стаў драматургам.

П'еса Вінцэнта Дуніна-Марцінкевіча «Апантаньы», якая была напісана на польскай мове і выдадзена ў 1855 годзе, па сваёй жанравай прыналежнасці з'яўляецца меладрамай. Ужо з першых радкоў аўтар уключае ў змест п'есы спевы:

Гэй, браты! асушым чашы,
Я дам прыклад — за здароўе!
Бо жыццё ж кароткае наша,
Дык гуляй да безгалоўя!

Вось напітак
Нам на ўжытак!
Ён сум з намі раздзяляе.
І душу развесяляе.
Як бяда ка мне надыдзе
І тугі нагоніць хмару,
Або ўласнасць вырве злыдзень,
Не гарую, ўзяўшы чару.
Вось напітак
Нам на ўжытак!
Ён сум з намі раздзяляе
І душу развесяляе [1, с. 79—80].

Гэтым спевам, які ўведзены ў самы пачатак, аўтар падкрэслівае і выкрывае адзін з самых вялікіх заганаў таго часу — п'янства.

У цэнтры гэтай п'есы — апантаны моцнымі пачуццямі Эдмунд. Гэтыя пачуцці настолькі звязалі яго па руках і нагах, што ён, не здолеўшы разабрацца, каханне гэта ці нешта іншае, губляе розум і занчывае жыццё самагубствам.

Вінцэнт Дунін-Марцінкевіч уводзіць спева ў такія моманты, важнасць якіх патрабуе асаблівага акцэнтавання. Так, напрыклад, калі Эдмунд бачыць сваю ўмілаваную Аліну і захапляецца яе прыгажосцю, ён пачынае спяваць:

Бажаство маё, Аліна!
Ты прыгожа, як каліна,
Як фіялка ў ясны золак,
Дабратой жа ты — анёлак.
Бышчам зоркі твае вочкі
У блакітным абрамленні.
Ямкі дзве ўпрыгожаць шчочкі
Пры ўсмешцы летуценнай.
А пагоднае аблічча
Сэрца чыстае дзівіча,
Як яно б кахала,
Каб любоў пазнала! [1, с. 86]

У канцы таксама выкарыстоўваецца песня, пры дапамозе якой, на нашу думку, аўтар паказвае цыклічнасць усяго жыцця, бышчам бы вяртаецца да вытокаў. У гэтай песні мы назіраем, наколькі шмат для Эдмунда значыць лісток ад ружы, калісьці падораны яму Алінай:

О, лісточак мой, духмяны,
Радасць ты мая,
Ён мне на памяць даны.
Прысягаю я!
Што якія б не глумілі
Беды і грамы,
Ты мне сябра, і ў магіле
Будзем разам мы [1, с. 114].

П'есу «Апантаны» можна лічыць першым крокам Вінцэнта Дуніна-Марцінкевіча да стварэння вадэвіля. Калі Аляксандр Фрэдра набліжаў сцэнічную мову да размоўнай, то адной з галоўных рыс камедыі Вінцэнта Дуніна-Марцінкевіча з'яўляюцца ўводзіны на тэатральныя падмосткі ў гэтай п'есе самога сялянства. Менавіта гэта вылучае камедыі дадзенага аўтара сярод твораў славянскіх папярэднікаў і сучаснікаў пісьменніка. У гэтым і праяўляецца наватарства Дуніна-Марцінкевіча як драматурга.

Заклучэнне. У беларускай літаратуры, хай з даволі вялікай затрымкай, але ўсё ж такі былі спробы пераняць еўрапейскія традыцыі напісання драматычных твораў. Яны ўвайшлі ў беларускую літаратуру, дзякуючы творчай працы Вінцэнта Дуніна-Марцінкевіча, менавіта праз польскую літаратуру.

Спіс цытаваных крыніц

1. *Дунін-Марцінкевіч, В.* Творы / В. Дунін-Марцінкевіч [уклад, прадм. і камент. Я. Янушкевіча]. — Мінск : Маст. літ., 1984. — 527 с.
2. *История всемирной литературы* : в 9 т. / редкол.: С. В. Тураев (отв. ред.) [и др.]. — М. : Акад. наук СССР : Ин-т мировой лит. им. А. М. Горького, 1983—1994. — Т. 5. — 675 с.
3. *Краткая литературная энциклопедия* : в 9 т. / редкол.: А. А. Сурков (гл. ред.) [и др.]. — М. : Совет. энцикл., 1962—1978. — Т. 7. — 1108 стб.
4. *Краткая литературная энциклопедия* : в 9 т. / редкол.: А. А. Сурков (гл. ред.) [и др.]. — М. : Совет. энцикл., 1962—1978. — Т. 8. — 1136 стб.

ФАРМІРАВАННЕ ЧЫТАЦКАЙ КАМПЕТЭНЦЫІ НАВУЧЭНЦАЎ З ДАПАМОГАЙ БУКТРЭЙЛЕРАЎ ДА МАСТАЦКІХ ТВОРАЎ

Уводзіны. У адпаведнасці з адукацыйным стандартам агульнай сярэдняй адукацыі адной з мэт вучэбнай дысцыпліны «Беларуская літаратура» з’яўляецца фарміраванне эстэтычна развітага, кампетэнтнага чытача, здольнага да паўнаwartаснага асэнсавання твораў мастацкай славеснасці. Разам з тым сённяшнія рэаліі сведчаць пра тое, што ў падрастаючага пакалення адсутнічае жаданне знаёміцца з творами мастацкай літаратуры. Таму для выкладчыкаў актуальнай выступае задача прывіць навучэнцам цікавасць і сфарміраваць у іх устойлівае жаданне знаёміцца з мастацкімі творами.

Асноўная частка. Матэрыялам праведзенага даследавання стаў аналіз выкарыстання буктрэйлера на занятках па беларускай літаратуры з мэтай развіцця чытацкай кампетэнцыі навучэнцаў I курса каледжа. У час даследавання прымяняліся наступныя метады: апытанне, назіранне і аналіз, вывучэнне прадуктаў дзейнасці навучэнцаў.

Апытанне, праведзенае ў Аршанскім каледжы ВДУ імя П. М. Машэрава сярод 55 навучэнцаў I курса (пятнаццацігадовы ўзрост), паказвае несучасныя вынікі. На пытанне «Якую літаратуру вы любіце чытаць?» 24,9 % (16 чалавек) адказалі: каментарыі ў сацыяльных сетках; змаглі назваць мастацкі твор (ці творы), які падабаецца больш за іншыя, толькі 11 чалавек, прычым 4 з іх не ўспомнілі аўтара твора. Сярод прычын, па якіх навучэнцы не чытаюць творы мастацкай літаратуры, 7 рэспандэнтаў не змаглі назваць ніводнай («проста не чытаю»), 5 навучэнцаў адзначылі, што ў іх не хапае для гэтага часу, 4 сказалі, што іх гэта не цікавіць. Вынікі праведзенага апытання сведчаць пра тое, што перад выкладчыкам літаратуры востра стаіць праблема фарміравання ў навучэнцаў чытацкіх кампетэнцый.

Увогуле пытанне аб фарміраванні чытацкіх кампетэнцый актуальна ў дачыненні да ўсіх вучэбных дысцыплін, бо на кожнай з іх навучэнец працуе з тэкстам: успрымае яго, вылучае галоўнае, адказвае на пытанні, складае канспект і г. д.

Тэрмін «чытацкая кампетэнцыя» ўключае ў сябе сукупнасць ведаў, уменняў і навыкаў, авалодаўшы якімі, навучэнец самастойна здольны праводзіць работу па засваенні мастацкага тэксту [1, с. 19].

Такім чынам, «чытацкая кампетэнцыя» — паняцце шматграннае, састаўнымі часткамі якога з’яўляюцца: веданне зместу мастацкага твора; уменне цэласна ўспрымаць твор, улічваць аўтарскую пазіцыю; магчымасць інтэрпрэтацыі прачытанага тэксту; уменне аналізаваць і ацэньваць мастацкі твор і інш.

Працуючы над фарміраваннем чытацкай кампетэнцыі, выкладчык не толькі і не столькі паведамляе навучэнцам пэўную суму ведаў пра вывучаемы твор і яго аўтара, колькі засяроджвае ўвагу на развіцці ў іх здольнасцей да самастойнай работы з мастацкімі творами. А каб такія здольнасці сфарміраваліся і развіваліся, неабходна сфарміраваць устойлівае жаданне і патрэбу ў чытанні твораў. Работа ў гэтым накірунку вядзецца рознымі шляхамі, кожны выкладчык распрацоўвае ўласную мадэль фарміравання чытацкай кампетэнцыі навучэнцаў.

Большасць метадыстаў і выкладчыкаў сыходзяцца на тым, што ў вырашэнні праблемы фарміравання чытацкай кампетэнцыі на ўроках літаратуры асаблівае месца адводзіцца выкарыстанню сістэмна-дзейнаснага падыходу, гэта значыць такой арганізацыі працэсу навучання, дзе на першае месца выходзіць самавызначэнне асобы навучэнца. У выніку ён развіваецца як суб’ект жыццядзейнасці, а гэта значыць, што рэалізуюцца патрабаванні, якія прад’яўляюцца да сучаснага адукацыйнага працэсу. Метады, прыёмы, формы работы, якія выкладчык літаратуры выкарыстоўвае на вучэбных занятках пры ажыццяўленні сістэмна-дзейнаснага падыходу, павінны адпавядаць запатрабаванням навучэнцаў у іх самаразвіцці, крочыць у нагу з часам, абапіраючыся і ўлічваючы дасягненні навукі і тэхнікі.

Адным з інавацыйных праёмаў работы па фарміраванні чытацкай кампетэнцыі на ўроках літаратуры, выкарыстанне якога актуальна ў эпоху інфармацыйных тэхналогій, з’яўляецца прыём стварэння буктрэйлера па прачытаным творы. Буктрэйлер прадстаўляе сабой невялікі відэаролік (3—5 хвілін), дзе ў свабоднай форме раскрываецца сюжэт пэўнага мастацкага твора. Дадзены від работы спрыяе прапагандзе («рэкламе») твора з дапамогай візуальных сродкаў, выяўленню чытацкіх схільнасцей навучэнцаў, прыцягненню ўвагі чытачоў (у нашым выпадку навучэнцаў) да кнігі і развіццю на гэтай аснове ўстойлівай цікавасці да мастацкай літаратуры. З другога боку, аўтары буктрэйлера, ствараючы ролік, дэманструюць узровень сфарміраванасці сваёй чытацкай кампетэнцыі, праяўляюць і развіваюць творчыя здольнасці; да таго ж форма буктрэйлера блізкая сучасным падлеткам, а спосабы яго стварэння знаёмыя

ім (камера ёсць у кожнага навучэнца ў тэлефоне). І, нарэшце, працуючы над буктрэйлерам, навучэнцы дзейнічаюць, самастойна ці ў групах, практычна засвойваючы і асэнсоўваючы вучэбны матэрыял.

Па спосабу візуальнага ўвасаблення тэксту навучэнцы часцей за ўсё ствараюць негульнёвыя буктрэйлеры, якія ўяўляюць сабой набор слайдаў, ілюстрацый, малюнкаў. Падбіраючы ілюстрацыі і цытаты да іх, чытачы вучацца вылучаць галоўнае ў творы, сістэматызаваць прачытаны тэкст, засяроджваюць увагу на значных дэталіх. Дадзены від работы даволі аб'ёмны, калі буктрэйлер складаецца да мастацкага твора вялікай эпічнай формы (напрыклад, «Сэрца на далоні» І. Шамякіна, «Каласы пад сярком тваім» У. Караткевіча). Звычайна такія буктрэйлер адлюстроўвае асноўныя праблемы, узнятыя аўтарам, ці знаёміць чытачоў з галоўнымі героямі, якім вучні прапаноўваюць уласныя характарыстыкі, падпісваючы слайды або суправаджаючы героя цытатамі з тэксту.

Па асноўным змесце буктрэйлеры бываюць трох відаў: апавядальныя, атмасферныя і канцэптальныя. Як адзначаюць навучэнцы (78 % з ліку апытаных), прасцей ствараць апавядальныя буктрэйлеры, якія раскрываюць сюжэт мастацкага твора. У гэтым выпадку дастаткова пазнаёміцца з тэкстам, скласці яго план і ўвасобіць у ролю сюжэт, паслядоўна перадаючы асноўныя эпізоды твора.

Стварэнне атмасферных і канцэптальных буктрэйлераў сведчыць аб больш высокім узроўні чытацкай кампетэнцыі навучэнца. Так, напрыклад, у канцэптальных буктрэйлерах перадаюцца істотныя ідэі і агульная сэнсавая накіраванасць мастацкага твора, што магчыма зрабіць толькі пасля ўдумлівага прычытання і цэласнага асэнсавання, вызначэння аўтарскай пазіцыі, знаёмства з культурна-гістарычным кантэкстам творчасці пісьменніка.

Атмасферны буктрэйлер перадае асноўны настрой кнігі і ўплывае на фарміраванне чытацкіх эмоцый. Для стварэння такога віду буктрэйлера навучэнец павінен пазнаёміцца з гісторыяй напісання мастацкага твора, мастацкімі інтэрэтацаыямі кнігі, магчыма, з крытычнай літаратурай, каб перадаць агульнаначалавачы змест прачытанага твора, а затым інтэрпрэтаваць яго на аснове асобнага ўспрымання.

Работа з буктрэйлерам на занятках літаратуры праходзіць у некалькі этапаў. Пачатковы этап — выключна прапагандысцкі: зацікавіць навучэнцаў творами, з якімі будзем працаваць на занятках. З гэтай мэтай прапаноўваюцца варыянты буктрэйлераў, якіх шмат у Інтэрнэце. Гатовыя ролікі выкарыстоўваюцца і на этапе абагульнення матэрыялу: на занятках прапаноўваецца некалькі варыянтаў буктрэйлераў, навучэнцы абгрунтоўваючы свае меркаванні, выбіраюць найбольш удалы, які дакладна перадае атмасферу, праблематыку прачытанага твора.

Наступны этап работы — стварэнне навучэнцамі буктрэйлераў да разгледжаных на вучэбных занятках мастацкіх твораў. Такі падыход дае выкладчыку магчымасць выявіць ступень засваення мастацкага тэксту, пранікнёнасці навучэнцаў у задуму пісьменніка.

Трэці этап — распрацоўка буктрэйлера да самастойна прачытанай кнігі з мэтай прэзентацыі яе іншым навучэнцам. Такія буктрэйлер лічыцца ўдалым, калі хаця б адзін чалавек, прагледзеўшы яго, прачытаў прадстаўленую кнігу.

Стварэнне буктрэйлераў выклікала цікавасць у навучэнцаў I курса Аршанскага каледжа ВДУ імя П. М. Машэрава (якія засвойваюць праграму па беларускай літаратуры за курс 10—11-х класаў), бо такія відэаролікі з'яўляюцца візуалізацыяй самага цікавага, інтрыгуючага, захапляльнага, занатаванага ў тэксце мастацкага твора. У чэрвені 2019 года ў каледжы быў арганізаваны фестываль, на які навучэнцы першага курса спецыяльнасцей «Пачатковая адукацыя», «Дашкольная адукацыя», «Замежная мова», «Праграмнае забеспячэнне інфармацыйных тэхналогій» прадставілі 17 буктрэйлераў.

Заклучэнне. На наш погляд, буктрэйлер на занятках літаратуры — гэта эфектыўны прыём навучання, заснаваны на дэманстрацыі чытацкага вопыту навучэнца, яго эстэтычнага густу, а таксама на выяўленні ўзроўню валодання інфармацыйнымі кампетэнцыямі.

У час работы над буктрэйлерам усе састаўныя часткі чытацкай кампетэнцыі задзейнічаныя, развіваюцца, уплываючы адна на другую. Станоўчы момант выкарыстання дадзенага віду работы ў тым, што веды, атрыманыя навучэнцамі ў час заняткаў па беларускай літаратуры, не застаюцца «мёртвымі», ведамі дзеля ведаў, а ўвасабляюцца ў практычныя ўменні і навыкі, бо навучэнцы не пасіўна ўспрымаюць літаратурны матэрыял, а дзейнічаюць, актыўна ўключаюцца ў адукацыйны працэс. Буктрэйлер садзейнічае развіццю ўменняў цэласнага ўспрымання мастацкага тэксту, асэнсаванага спасціжэння яго праблематыкі, пранікнення ў аўтарскую задуму, а гэта значыць спрыяе фарміраванню чытацкай кампетэнцыі на аснове структурна-дзеяснага падыходу да працэсу навучання.

Спіс цытаваных крыніц

1. Овсянникова, Т. Г. Формирование читательской компетенции обучающихся на уроках русского языка и литературы : метод. рекомендации / Т. Г. Овсянникова, И. В. Мовнар, Т. Л. Шишигина. — Вологда : ВИРО, 2016. — 80 с.

ВОБРАЗ СТАРШЫНЫ Ў «ЛЕЙТЭНАНЦКАЙ ПРОЗЕ» ВАСІЛЯ БЫКАВА І БАРЫСА ВАСІЛЬЕВА

Уводзіны. Пачатак Айчыннай вайны — складаная і цяжкая тэма. Як захаваць карціну таго трагічнага часу, не абыходзячы тое хворае і горкае, што нараджаецца ў думках, калі гавораць пра вайну? Васіль Быкаў пісаў пра вайну, якой яна была — у пакутах і крыві. Мы даведваемся пра вайну па кнігах, фільмах, фотаздымках, успамінах тых, каму пашчаслівіла дажыць да перамогі. Аб ёй пісалі ўдзельнікі і выдавочцы тых трагічных падзей. Сёння тэма вайны працягвае хваляваць пісьменнікаў, якія адкрываюць у ёй новыя праблемы і аспекты.

Асноўная частка. Звернемся да прозы пісьменнікаў-франтавікоў Васіля Быкава і Барыса Васільева.

Дакладнага вызначэння, што такое «лейтэнанцкая проза», ў літаратуры няма. Многія даследчыкі пішуць пра традыцыі «ваеннай», або «лейтэнанцкай», прозы, але ў гэтых працах няма вызначэння «лейтэнанцкай прозы». Пад «лейтэнанцкай прозай» разумеюць творы пісьменнікаў савецкага перыяду, якія прайшлі Вялікую Айчынную вайну ў званні малодшых афіцэраў (пры некаторых нюансах, абумоўленых асаблівасцямі франтавога лёсу таго ці іншага пісьменніка) [1, с. 1].

Аўтары «лейтэнанцкай прозы» паказваюць канкрэтны час і прастору, дзе праходзіла Вялікая Айчынная вайна, знаёмяць чытача з пэўным колам асоб — герояў-франтавікоў. Прадстаўнікамі «лейтэнанцкай прозы» з'яўляюцца Канстанцін Вараб'ёў, Вячаслаў Кандрацьёў, Віктар Курачкін, Рыгор Бакланаў, Васіль Быкаў, Барыс Васільёў і інш. [1, с. 1]. Аўтары «лейтэнанцкай прозы» часцей за ўсё выкарыстоўвалі жанр аповесці, напісанай ад першай асобы [2]. Яна «прасякнутая крывёй, ахопленая агнём». Пісьменнікі-франтавікі сцвярджаюць, што зыход вайны вырашае герой і ім можа стаць кожны, нават малады неспрактываваны салдат або галоўнакамандуючы.

Адным з найбольш значных прадстаўнікоў «лейтэнанцкай прозы» з'яўляецца народны пісьменнік Беларусі Васіль Быкаў — франтавік, які зведаў усе жахі вайны. «Пасля вучылішча, якое Васіль Быкаў закончыў у кастрычніку 1943 года, атрымаўшы званне малошлага лейтэнанта, ваяваў і на Украіне, і ў Румыніі, і ў Аўстрыі — да самай перамогі» [3, с. 24]. У плане праўдзівага адлюстравання вайны ў Васіля Быкава ёсць шмат твораў, адзін з іх — «Жураўліны крык».

Сюжэтную аснову аповесці складае гісторыя пра тое, як шасцёра чырвонаармейцаў восенню 1941 года дзесьці пад Смаленскам на працягу няпоўных сутак абаранялі «звычайны чыгуначны пераезд, якіх нямала параскідана на сталёвых шляхах зямлі» [5, с. 9]. Гэта, аднак, своеасаблівыя суткі: на працягу іх загінуць усе героі твора [3, с. 40]. Старшына ўзвода — Рыгор Карпенка, нарадзіўся ў сялянскай сям'і, быў малодшым сынам. Пасля дзесяцігадовай службы ў войску трапіў на фінскую вайну, дзе атрымаў медаль. Пасля звальнення ў запас Карпенка быў прызначаны намеснікам дырэктара льнозавода. У аповесці Васіля Быкава старшыня Рыгор Карпенка паўстае як строга службіст, які прыдзіраецца да падначаленых. Гаворку з салдатамі ён вядзе грубым голасам, але, бывае, гаворыць насцярожана і ваўкавата: «Ну, каму тут? Вам, Фішар? Хаця ж у вас лапаткі няма. Во мне яшчэ вякі! — злосна бурчаў старшыня, устаючы з калена. Колькі дзён на фронце, а лапаткі яшчэ не прыдбаў. Што, мо чакаеце, калі старшыня дасць? Ці мо немец у падарунак прышле?» [5, с. 11].

Адметным творам, напісаным у традыцыях «лейтэнанцкай прозы», з'яўляецца аповесць Барыса Васільева «А зоры здесь тихие...», у якой значную ролю адыгрывае вобраз старшыні Васкова Фядота Яўграфыча. Яму трыццаць два гады, але адчувае ён сябе больш сталым, таму што стаў карміцелем сям'і ў чатырнаццацігадовым узросце. Добрай адукацыі Фядот Яўграфыч не атрымаў, але ведаў статут салдата. Усё жыццё Васкова праходзіла менавіта па гэтым статуту, які ён свята шануе, па ім вучыць сваіх салдат: «...Васкову бы не донесла. Занудит, запилит — света невзвидишь. Пример был: двух подружек из второго отделения старшина за рекой поймал. Четыре часа — с обеда до ужина — мораль читал: устав наизусть цитировал, инструкции, наставления...» [4, с. 26]. Старшыня добра ведае не толькі статут, але і свайго ворага, Васкоў заўсёды трымае сваіх непряцеляў пад назіраннем. Як і Рыгор Карпенка, старшыня Васкоў да сваіх салдат ставіцца са строгаасцю і патрабавальнасцю, якая ўспрымаецца як неабходная якасць камандзіра на вайне.

У адносінах да начальства Васкоў выканаўчы, ветлівы, добра выконвае свае абавязкі, заўсёды пунктуальны. З боку начальства яго ведаюць як адказнага чалавека. Старшыня паважліва ставіцца да кіраўнікоў: «...Всю свою жизнь Федот Евграфыч выполнял приказания. Выполнял буквально, быстро и с удовольствием, ведь именно в этом пунктуальном исполнении чужой воли видел смысл соб-

ственного существования. Как исполнителя его ценило начальство, а большего от него и не требовалось...» [4, с. 77—78].

Да Васкова ў атрад накіравалі дзяўчат-зенітчыц, якімі ён не ведаў, як камандаваць. Вялікая перашкода была ў тым, што старшыня, які скончыў толькі чатыры класы, побач з дзяўчатамі адчуваў сябе непісьменным, хоць пісаць і чытаць ён умеў. У адносінах да дзяўчат Васкоў стрыманы, нешматслоўны, добры, уважлівы і адначасова патрабавальны. Строгім камандзір быў у адносінах толькі да тых падначаленых, якія не захоўваюць цішыню і канспірацыю, калі вораг побач. Нягледзячы на тое, што яго атрад складаўся з дзяўчат, ён паказваў сваю непахіснаць.

Як і Васкоў, Карпенка здаваўся падначаленым досыць сур'ёзным, спакойным і заўсёды ўпэўненым у сваіх дзеяннях. У некаторых яго ўчынках, аднак, можна ўбачыць эмацыйнасць і нават няўпэўненасць: «...Карпенка на самай справе быў не такі. Але за працяглы час камандзірства засвоіў сабе правіла: усё няпэўнае хаваць у сабе, а напаказ выстаўляць толькі скамянелую ўпэўненасць і непахісную цвёрдасць волі» [5, с. 27]. Непакіснасць як рыса камандзіра выразна праяўляецца ў Карпенкі. «Гэты цвердалобы Карпенка гатовы разбіцца ўшчэпкі, каб толькі выканаць які бязглузды загад» [5, с. 41], — злосна думае пра яго ў сваёй палахлівай разгубленасці Аўсееў. Карпенка, аднак, навучыўся ваяваць не толькі рашуча і мужна, але і разумна. Жыццё, асабліва мірнае, без праклятай вайны, ён цэніць, аднак памірае з думкай не пра сябе або цяжарную маладую жонку, якую кахаў «стрымана, па-свойму, без асаблівай ласкі, але моцна», а з клопатам пра тое, ці адбіта чарговая атака ворага [3, с. 52].

Старшыня Васкоў, знешне строгі і патрабавальны ў душы, спачувае людзям. Ён стаў старэйшым братам для «сваіх» дзяўчат, дапамагае ім у вырашэнні канфліктаў і непаразуменняў. Старшыня як родны чалавек апякуе сваіх падначаленых: то клопоціцца пра самаадчуванне Галі Чацвяртак, то змайструе чуні, то падыме на рукі, каб дзяўчына ногі ў халоднай вадзе не замачыла, то з мэтай выхавання возьме яе з сабой у разведку, то скажа добрае слова, то атуліць сваім шынелем.

Барыс Васільеў паказаў у вобразе Васкова, а Васіль Быкаў — у вобразе Карпенкі мужнасць, адвагу, рашучасць і ўпартасць. Васкоў, як і Карпенка, заўсёды «ідзе першы ў бой» і прытрымліваецца пазіцыі «ваяваць да канца»: «...Одно знал Васков в этом бою — не отступать. Не отдавать немцу ни кусочка на этом берегу. Как ни трудно, как ни безнадежно — держать. Держать эту позицию, а то сомнут — и все тогда...» [4, с. 173—174].

Для Васіля Быкава гераізм камандзіра — гэта не толькі рашучасць у баі, але перш за ўсё мужнасць духу. «Старшыня, відаць, вельмі пакутаваў. Твар яго неж раптоўна схуднеў, шчокі запалі, збялелі пад напатыраным шчаціннем, якое цяпер адразу пабольшала... Нічога ў ім ужо не было ад былой рупнай камандзірскай строгасці, толькі цьмяна ўгадвалася ў рысах твару нейкае запытанне, здзіўленне — можа, адбілася гэта ўчарашняя развага аб тым, каму з іх, шасціярых, суджана будзе закончыць бой» [5, с. 83], — стрымана, з рэалістычнай дакладнасцю піша Васіль Быкаў.

Заклучэнне. Васіль Быкаў і Барыс Васільеў адчулі на сабе ўвесь цяжар вайны, таму стварылі яркія вобразы савецкіх камандзіраў — смелых, рашучых у барацьбе і ўнутрана глыбока сумленных. Камандзіры думаюць перш за ўсё пра людзей. Старшыня Васкоў і старшыня Карпенка — вобразы розныя, але іх звязвае ідэйнае і маральнае адзінства, сяброўства, пачуццё патрыятычнага абавязку, свядомая самаадданасць у барацьбе.

Спіс цытаваных крыніц

1. Вікіпедыя: свабодная энцыклапедыя [Электронны рэсурс]. — Рэжым доступу: <https://ru.wikipedia.org/>. — Дата доступу: 15.10.2019.
2. Шавалеева, В. Д. Произведения Ахияра Хакимова о войне в контексте «лейтенантской прозы»: дис. ... канд. филол. наук : 10.01.02. / В. Д. Шавалеева. — Уфа, 2012. — 188 л.
3. Бугаёў, Д. Васіль Быкаў: нарыс жыцця і творчасці : для сярэд. і ст. шк. узросту / Д. Бугаёў. — Мінск : Нар. асвета, 1987. — 207 с.
4. Васильев, Б. Л. А зори здесь тихие : повесть / Б. Л. Васильев. — М. : Совет. Россия, 1980. — 192 с.
5. Быкаў, В. Апавесці і апавяданні / В. Быкаў. — Мінск : Нар. асвета, 1978. — 208 с.

РОЛЕВЫЕ ИГРЫ В ОБУЧЕНИИ ФРАНЦУЗСКОМУ ЯЗЫКУ

Введение. Огромное значение для эффективной организации учебного процесса имеет мотивация учащихся к обучению. Она способствует росту заинтересованности в выполнении необходимых заданий. Разрабатывая уроки французского языка, учитель должен добиваться того, чтобы учащиеся в полной мере усваивали необходимый материал. Огромную помощь в решении данной задачи оказывает такой метод, как ролевая игра. «Ролевая игра — это очень яркий мотивирующий фактор, который дает возможность удовлетворить потребность учащихся в новизне изучаемого материала и разнообразии выполняемых ими заданий» [1, с. 5].

Основная часть. Ролевые игры, которые применяются в обучении, помогают сосредоточить внимание учащихся на овладении речевыми навыками. Игры позволяют школьникам воспроизводить реальную практическую деятельность людей. Использование ролевых игр на уроках французского языка позволяет закрепить полученные ранее знания, добиться свободного общения на изучаемом языке, поддержать у школьников интерес к иностранному языку, а также повысить их активность на уроках. Высокая эффективность обучения иностранному языку здесь связана главным образом с резким увеличением мотивации, ростом интереса у учащихся к изучаемому языку, возможностью проявить свои творческие способности.

«Применение ролевых игр на уроках французского языка дает высокие результаты на всех этапах обучения. Игры мотивируют речевую деятельность учащихся, так как они оказываются в ситуации, когда возникает потребность что-либо сказать, спросить, чем-то поделиться с собеседником. Школьники убеждаются в том, что иностранный язык можно использовать как средство общения» [2, с. 36]. Ролевые игры способствуют тому, что у учащихся развивается желание общаться друг с другом и учителем. Они помогают создать условия равенства в общении и атмосферу увлеченности.

Необходимо отметить, что ролевые игры должны соответствовать определенным требованиям: 1) повышать у учащихся мотивацию к изучению французского языка и заинтересовывать их в творческом выполнении порученных заданий; 2) активизировать всех учащихся; 3) быть подготовлены и организованы на высоком уровне, чтобы речь учащихся была максимально естественной.

Доброжелательная атмосфера, в которой проводятся ролевые игры, что помогает учащимся проявлять инициативу, чувствовать себя увереннее, а это, в свою очередь, способствует качественному выполнению заданий, раскрытию способностей каждого участника игры. Кроме того, в каждой ролевой игре необходимо эффективно использовать изучаемый материал.

Ролевые игры выполняют следующие функции:

- 1) мотивационно-побудительную. В процессе проведения ролевой игры у учащихся возникает необходимость в общении на французском языке;
- 2) обучающую. В процессе ролевой игры выполняются определенные упражнения, связанные с успешным овладением навыками диалогической речи, повторением пройденного материала;
- 3) воспитательную. Ролевая игра развивает у учащихся активность, инициативность, самостоятельность, умение работать в команде, содействует сплоченности коллектива;
- 4) ориентирующую. Ролевая игра способствует формированию у учащихся способности планировать свою речь и речь собеседника, умение контролировать свое поведение, объективно оценивать поведение других людей;
- 5) компенсаторную. Ролевая игра позволяет учащимся расширить сферы деятельности, реализовать стремление к общению.

Выделяют такие виды ролевых игр на уроках французского языка, как контролируемая, умеренно контролируемая, свободная и длительная.

Контролируемая ролевая игра может основываться на базе диалога или текста. Вариант работы с диалогом предполагает ознакомление с диалогом. Затем совместно с учителем учащиеся рассматривают лексику и содержание. Далее они должны самостоятельно, с помощью опор (в виде карточек или на доске), предложенных учителем, составить диалоги, которые могут отличаться от базового диалога размером, формой и в некоторой степени лексическим наполнением.

Выбирая ролевую игру, основанную на предложенном тексте, учитель дает возможность учащимся прочитать его, а далее идет распределение ролей: один ученик представляет литературного или сказочного героя, другие берут у него интервью. Задаваемые герою вопросы могут касаться не только ситуаций по тексту. Учащимся предлагается проявить фантазию при составлении вопросов и ответов. Учитель при этом может координировать действия учащихся.

В ходе проведения умеренно контролируемой ролевой игры учитель дает учащимся общее описание сюжета и исполняемых ими ролей. Каждый исполнитель самостоятельно разрабатывает свою роль, обращаясь при необходимости за консультацией к учителю.

Свободная ролевая игра является наиболее творческой, так как при ее проведении учитель называет тему, а учащимся предоставляется возможность самим выбрать то, как будут развиваться в ней события и какую лексику при этом использовать. При проведении свободной ролевой игры учитель может оказывать помощь в распределении ролей или выборе того, что необходимо говорить в определенных ситуациях.

Длительная ролевая игра предполагает, что в течение нескольких уроков учащиеся разрабатывают разнообразные ситуации, раскрывающие определенную тематику. Например, учащимся предлагается написать монолог от лица литературного или сказочного героя, в котором необходимо рассказать о характере, внешности выбранного персонажа и передать его биографию. При этом можно использовать костюмы.

Для развития умений диалогической речи можно инсценировать тематические диалоги (врач и пациент, продавец и покупатель, учитель и ученик, туроператор и отдыхающий), интервью или дискуссии. Учащиеся могут выбирать себе имена французов и француженок, использовать наглядный материал.

Кроме того, можно проводить ролевые игры, направленные на изучение достопримечательностей или учреждений образования города. Учащимся дается задание подготовить речь экскурсовода, при этом они могут использовать фотографии описываемых ими объектов. После проведения игры можно выбрать лучшего экскурсовода.

Для того чтобы ролевая игра была успешно проведена, учитель и учащиеся должны подготовиться к ней: выбрать интересную тему, повторить необходимый лексический и грамматический материал, разработать наглядность. В процессе проведения ролевой игры следует создать свободную, творческую обстановку; учитель может участвовать в проведении игры в качестве наблюдателя, давать рекомендации и при необходимости разрешать конфликтные ситуации. По окончании ролевой игры целесообразно обсудить, насколько успешно была проведена игра, отметить наиболее удачные моменты, а также недостатки и трудности, с которыми столкнулись участники мероприятия в ходе его проведения.

Ролевые игры совмещают в себе учебную и игровую деятельность. В процессе ролевой игры учащиеся проявляют не только речевую активность, но и творческую фантазию и сообразительность, что способствует успешному усвоению учебного материала. При использовании ролевых игр на уроках французского языка необходимо ориентироваться на то, что они должны соответствовать тематике учебного материала и решать определенную учебную задачу.

Заключение. Ролевые игры повышают мотивацию учащихся к изучению французского языка, помогают сделать процесс обучения более увлекательным, стимулируют развитие творческих способностей учащихся, содействуют пополнению лексического запаса, формированию речевых навыков.

Список цитируемых источников

1. *Кашина, Е. Г.* Ролевые и лингвистические игры / Е. Г. Кашина. — Самара : Изд-во СамГПУ, 1992. — С. 5.
2. *Дворник, М. В.* Игра и игровая ситуация на начальной и средней ступенях обучения / М. В. Дворник // *Иностр. яз. в шк.* — 1980. — № 6. — С. 36.

УДК 372.881.1

А. А. Белицкий

Учреждение образования «Белорусский государственный экономический университет», Минск

ПРИМЕНЕНИЕ КОЛЛАЖА НА УРОКАХ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА

Введение. Преподаватели иностранных языков постоянно находятся в поиске эффективных методов преподавания для того, чтобы качественно, успешно, в короткие сроки помочь студентам овладеть иностранным языком. В последнее время все больше методов преподавания появляются в результате взаимодействия различных отраслей наук. «Коллаж» как термин пришел к нам из искусства. В 1970-х годах ученые обнаружили «коллажный» тип мышления на уровне функционирования мозга человека [1, с. 173—180].

В 1983 году Б.-Д. Мюллер создал классификацию типов коллажей для использования их в преподавании немецкого языка [2, с. 14]. В 1989 году М. Зикманн проанализировал принципы работы данного метода с точки зрения психологии [3, с. 16]. Он отметил, что данный подход в преподавании иностранных языков позволяет студентам воспринять культурные ценности носителей изучаемого языка. Впоследствии российские методисты стали постепенно перенимать данную методику преподавания иностранных языков при преподавании немецкого и позднее английского языков. Данная работа уникальна тем, что впервые данная методика применяется в преподавании китайского языка как иностранного.

Основная часть. Для всестороннего исследования возможности применения техники коллажирования на уроках китайского языка в первую очередь необходимо понять, какую цель мы перед собой ставим во время использования данного метода преподавания, к студентам какого курса или какого уровня владения можно ее применять. Во-вторых, каким образом или с помощью каких инструментов можно осуществить коллажирование на уроке. В-третьих, как измерить и оценить результат проведенного занятия или занятий. В-четвертых, необходимо проанализировать процесс использования методики коллажирования в учебном процессе преподавания китайского языка как иностранного и выработать методические рекомендации. В данной статье будут рассмотрены первые две составляющие. В перспективе будут исследованы другие направления работы.

Целью урока по изучению иностранного языка является помощь студентам в овладении всеми видами речевой деятельности [4, с. 8—11]. В данном случае мы поставили целью развитие умений разговорной речи студентов. Занятие планировалось проводить на изучаемом языке, поэтому к исследованию мы привлекли студентов III курса, которые уже изучали китайский язык в качестве второго иностранного на протяжении двух семестров. Вследствие этого у них уже были сформированы базовые разговорные навыки на изучаемом языке, они могли участвовать в несложных диалогах. Так как студенты III курса разделены на две подгруппы китайского языка, условия и материалы по изучению иностранного языка тождественны, что упрощает сравнение двух подгрупп. В качестве инструментов для использования коллажа на уроке китайского языка по развитию умений разговорной речи использовались карточки, фотографии, классная доска и магниты. Последовательность применения коллажа на занятии включает следующие шаги.

1. Преподаватель зачитывает вслух предложения на родном языке. В каждом предложении одно ключевое слово заменено на тождественное ему по значению китайское слово. Например: Старинные древние вещи хранятся в музеях, а коллекции картин в 美术馆. Отметим, что предложения достаточно простые и смысл китайских слов легко угадывается.

2. Преподаватель повторно зачитывает предложения, предоставляя студентам возможность угадать значение китайского слова.

3. Преподаватель показывает цветное изображение тех понятий, которые были заключены в предложения и, используя китайский язык, спрашивает студентов, что на нем изображено.

4. Преподаватель прикрепляет все изображения к классной доске, одну из которых помещает в центр (тип А по Мюллеру). Далее он с помощью вопросов и с опорой на изображения проводит обсуждение на изучаемом языке.

5. Анализ и обсуждение связанного с темой урока текста.

6. Преподаватель снимает с классной доски все изображения, затем прикрепляет одну, а остальные отдает студенту, которому нужно будет составить маленький рассказ из ключевых слов. Во время их употребления ему нужно будет прикрепить соответствующее изображение к классной доске. Обязательным условием является указание на связь между центральным изображением и остальными, в данном случае — вторичными (тип С по Мюллеру).

Стоит отметить, что, начиная с третьего пункта, в качестве речевого инструмента используется изучаемый китайский язык. С самого начала все ключевые слова преподаватель произносит исключительно на изучаемом языке. С первого шага у студентов происходит перенесение знакомых им понятий на изучаемый язык. При повторном прочтении предложений студентам предоставляется возможность уточнить, правильно ли они поняли значения новых слов. Во время показа изображений у них появляется возможность соотнести услышанное с увиденным, произнеся на изучаемом языке понятие, заключенное в рисунке. Во время обсуждения студенты неоднократно используют в устной речи новые слова, что способствует их усвоению и запоминанию. Текст и работа с ним полезна для того, чтобы у студентов была возможность увидеть ситуации применения новых слов, сформировать семантические связи. Обсуждение текста также направлено на то, чтобы студенты через устную речь усвоили ключевые слова данного урока. После тренировки студентам легче выполнять заключительное упражнение на развитие устной речи. Во время последнего упражнения студенты самостоятельно составляют маленький рассказ, в котором используют все ключевые слова данного урока.

Примечательно, что при использовании методики коллажирования студенты с первых минут начинают переносить знакомые им понятия и свой опыт на изучаемый язык, вследствие чего ускоряется восприятие новых слов и упрощается их использование в речи. Как правило, при традиционном подходе студент проходит долгий путь с момента ознакомления с новым словом до момента его применения в устной речи. Даже владея языком на хорошем уровне, порой сложно с ходу использовать в устной речи только

что увиденные слова и выражения. При данном же подходе время между тем, когда ученик услышал, увидел и применил в устной речи, измеряется в минутах. В результате коллажирование как метод преподавания китайского языка может сыграть большую роль в развитии умений устной речи.

Заключение. С того момента, как Б.-Д. Мюллер разработал коллажирование как метод преподавания немецкого как иностранного, методисты и преподаватели получили новый метод преподавания иностранных языков и развития умений устной речи у учащихся [5, с. 28—35]. В данной работе была продемонстрирована возможность применения данной методики на уроках китайского языка как иностранного. Задания, проводимые по данной методике, прошли успешно. Тест, проведенный через месяц после данных занятий, показал, что большинство студентов освоили ключевые слова по темам, преподаваемым методом коллажирования, это позволяет констатировать тот факт, что данный метод может стать ключевым в развитии умений устной речи у студентов, изучающих китайский язык.

Список цитируемых источников

1. *Pribram, K. H.* Languages of the brain: Experimental paradoxes and principles in neuropsychology / K. H. Pribram. — N. Y. : Prentice Hall, 1971. — 463 p.
2. *Müller, B.-D.* Begriffe und Bilder. Bedeutungscollagen zur Landeskunde / B.-D. Müller // Zielsprache Deutsch. — 1983. — Н. 2. — S. 5—15.
3. *Siekmann, M.* Collagen als produktives Medium. Der fremdsprachliche Unterricht / M. Siekmann // Bildkunst und Sprache. — 1989. — Н. 93. — P. 15—19.
4. *Бредихина, И. А.* Методика преподавания иностранных языков: обучение основным видам речевой деятельности : учеб. пособие / И. А. Бредихина. — Екатеринбург : Изд-во Ур. ун-та. — 2018. — 104 с.
5. *Семенюченко, Н. В.* Коллаж как средство обучения иностранному языку : метод. рекомендации / Н. В. Семенюченко, И. Б. Рыжкина. — СПб. : КАРО, 2016. — 240 с.

УДК 378.147

Е. Н. Васильчук

Учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи

КОНТЕКСТНОЕ ОБУЧЕНИЕ В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА

Введение. Преобразования в современной системе подготовки педагогов касаются таких аспектов, как повышение и обеспечение качества образования, его непрерывность, индивидуальная направленность, интенсивность и практикоориентированность. Цель данной статьи заключается в рассмотрении возможностей использования контекстного обучения в преподавании иностранных языков, в частности, немецкого языка как второго иностранного. Нами определены следующие задачи: рассмотреть понятие «контекстное обучение», проанализировать его принципы и формы деятельности студентов, выявить особенности и преимущества использования в подготовке будущих преподавателей иностранного языка.

Основная часть. Контекстное обучение является одной из актуальных образовательных технологий, концептуальные основы которой разрабатывались, начиная с 1991 года, А. А. Вербицким и его последователями. Основопологающим понятием в теории контекстного обучения выступает контекст. А. А. Вербицкий определяет контекст как «систему внутренних и внешних условий жизни и деятельности человека, влияющую на процесс и результаты восприятия, понимания и преобразования человеком конкретной ситуации действия и поступка» [1, с. 124]. Рассматриваются внутренний контекст — индивидуально-психологические особенности, знания и опыт человека; внешний — информационные, предметные, социокультурные, пространственно-временные и иные характеристики ситуации, в которых он действует [1, с. 124].

Под контекстным обучением исследователи понимают «обучение, в котором на языке наук и с помощью всей системы форм, методов и средств обучения, традиционных и новых, в учебной деятельности студентов последовательно моделируется предметное и социальное содержание их будущей профессиональной деятельности» [1, с. 129]. Контекстное обучение строится с учетом следующих принципов: «психолого-педагогическое обеспечение личностно-смыслового включения студента в учебную деятельность; последовательное моделирование в учебной деятельности студентов целостного содержания, форм и условий профессиональной деятельности специалистов; проблемность содержания обучения; адекватность форм организации учебной деятельности целям и содержанию образования; ведущая роль совместной деятельности; педагогически обоснованное сочетание новых и традиционных педагогических техно-

логий; открытость; единство обучения и воспитания; учет индивидуально-психологических особенностей» [1, с. 131]. Согласно А. А. Вербицкому, в контекстном обучении выделяются три базовые формы деятельности студентов: 1) учебная деятельность академического типа — характеризуется передачей преподавателем информации студентам, например, лекция; 2) квазипрофессиональная деятельность — осуществляется в аудиторных условиях, при этом моделирует содержание и процесс будущей профессиональной деятельности; 3) учебно-профессиональная деятельность — студент выполняет реальные исследовательские (УИРС, НИРС, подготовка и защита дипломной работы) или практические (производственная практика) функции [1, с. 134—135]. Реализация контекстного обучения осуществляется преподавателем с опорой на его основные принципы, а также с учетом целей обучения, содержания программного материала, наличия технических средств и возможности использования информационно-коммуникативных технологий, профессиональной направленности, интересов и предпочтений, субъектного опыта студентов и самого преподавателя. Моделирование будущей профессиональной деятельности в разнообразных формах способствует предупреждению трудностей, возникающих у студентов в ходе педагогической практики, развитию социально-личностных и профессиональных компетенций будущих специалистов. В преподавании иностранных языков применение контекстного обучения способствует формированию методической компетенции студентов, созданию условий для развития их творческих способностей.

Свою деятельность по реализации контекстного обучения мы планировали и осуществляли с учетом вышерассмотренных принципов контекстного обучения и форм деятельности студентов, их преемственности. Первоначально на практических занятиях по дисциплине «Практика устной и письменной речи второго иностранного языка» студенты изучали лексический материал по теме «Жильё» в объеме 20 аудиторных часов. Студенты выполняли упражнения, читали тексты, составляли и проигрывали диалоги, готовили монологические высказывания по проблемным ситуациям. Далее студенты ознакомились с «Календарно-тематическим планированием по немецкому языку», согласно которому выбранная нами тема изучается в 3, 4, 6, 10-х классах учреждений общего среднего образования Республики Беларусь и включает следующие разделы: «Дом и квартира», «Расположение мебели», «Комната моего немецкого сверстника», «Виды жилья», «Обустройство дома/квартиры в Германии» и др. В целях моделирования будущей профессиональной деятельности студентам было предложено самостоятельно, индивидуально либо в парах (на выбор), разработать задания по теме «Жильё» для учащихся.

На первом этапе квазипрофессиональной деятельности студенты, опираясь на психолого-педагогические знания, составляли характеристики учащихся, отражающие их возрастные, гендерные, индивидуальные особенности, интересы и предпочтения соответственно ступени образования. При возникновении затруднений студенты обращались к психологической и педагогической, методической литературе, вели обмен мнениями в группе. В форме подиумной дискуссии было проведено обсуждение проблемы, какие виды заданий в каком классе предпочтительнее? Затем студенты самостоятельно разработали задания. На данном этапе они имели возможность получить консультации преподавателя — очно или с помощью электронной почты. Следует отметить, что все студенты с интересом отнеслись к данной деятельности, многие подошли творчески к оформлению заданий, использовали иллюстрации, предложили игровые упражнения, тематические кроссворды и сканворды. Апробация заданий, подготовленных студентами, проходила в группах, изучающих немецкий язык как второй иностранный. При проведении практических занятий мы использовали прием «обучение по станциям», который относится к интерактивному и открытому обучению, широко распространенному в образовательной практике немецкоязычных стран. Выделяют следующие фазы подготовки и проведения занятий по данной технологии: планирование и разработка тематической концепции, подготовка материалов, введение, работа по станциям, проверка результатов и их презентация, рефлексия. На каждой станции находятся задания, инструкции по их выполнению, при необходимости справочная литература, картинки, карты, ножницы, клей, цветные карандаши, ноутбук и т. п., а также бланк с ответами, если предусмотрена самопроверка. Задания посвящены обычно одной теме, однако эта технология может применяться и для работы над различными аспектами языка, а также носить межтематический и междисциплинарный характер. Прохождение станций может выполняться как по заранее заданной траектории, так и в свободном порядке. В процессе выполнения заданий студенты находятся в деятельностной позиции, самостоятельно распределяют обязанности в группе, обмениваются своим субъектным опытом с другими, в сотрудничестве ищут пути решения. Каждая группа в процессе прохождения станций собирает свое портфолио, содержащее выполненные задания и бланки самопроверки. Для студентов это был первый опыт работы по станциям, что еще больше мотивировало их на активное участие в работе группы, каждый старался внести свой вклад, чтобы группа быстро и в полном объеме выполнила предлагаемые задания и могла перейти к следующей станции. После прохождения всеми группами станций была проведена рефлексия. Подробно проанализировано содержание заданий, их соответствие психолого-педагогическим характеристикам разных возрастных периодов, также были выбраны наиболее интересные и творческие задания. В заключении студентами было высказано предложение — формировать методическое портфолио по второму иностранному языку в целях накопления тематических разработок, материалов, дидактических игр, которые студенты смогут в дальнейшем применить в ходе преддипломной практики либо позднее в своей профессиональной деятельности.

Заключение. Использование контекстного обучения в образовательном процессе учреждений высшего образования способствует интеграции личностно ориентированного и компетентностного подходов, повышению интереса студентов к будущей профессиональной деятельности, предупреждению трудностей, возникающих у студентов в ходе педагогической практики, развитию социально-личностных и профессиональных компетенций будущих специалистов. На наш взгляд, реализацию контекстного обучения с использованием приема «обучение по станциям» можно рассматривать как успешную, о чем свидетельствуют положительные отзывы студентов и наши наблюдения за деятельностью студентов. Результатом проведенных занятий являлись продукты учебной деятельности студентов, вошедшие в их методическую копилку.

Список цитируемых источников

1. *Вербицкий, А. А.* Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции / А. А. Вербицкий, О. Г. Ларионова. — М. : Логос, 2010. — 336 с.

УДК 378:811

И. А. Горская

Учреждение образования «Речицкий государственный педагогический колледж», Речица

ФОРМИРОВАНИЕ ИКТ-КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Введение. Утверждение в Республике Беларусь парадигмы коммуникативно ориентированного обучения иностранному языку требует не только внедрения инновационных подходов к содержанию образования и образовательным технологиям, но и повышения уровня профессиональной компетенции учителя, в том числе совершенствования профессионально-педагогической подготовки будущего учителя.

Создание информационной образовательной среды вследствие компьютеризации и информатизации образования позволяет учителям и учащимся интенсивно использовать информационно-коммуникационные технологии (далее — ИКТ) в образовательном процессе, так как они способствуют формированию информационной компетентности и включают в себя владение эффективными способами работы с информацией, умения оценить качество и надежность информации, готовность к успешному информационному взаимодействию с другими людьми.

Основная часть. В настоящее время триада «знания—умения—навыки» является недостаточной для описания интегрированного результата образовательного процесса. По мнению Н. Д. Гальсковой, учитель компетентен, если он перенес всю совокупность знаний, умений и компетенций в «личный опыт» [1].

Компетенции и результаты образования — компетентности — это новые точки, «стягивающие» образовательный процесс (по В. А. Сластенину). Поэтому в качестве одного из векторов подготовки будущего учителя иностранного языка рассматривается ИКТ-компетенция, т. е. компетенция в области информационно-коммуникационных технологий.

ИКТ-компетенция учителя — это знания и умения решать профессиональные задачи с использованием средств и методов ИКТ: осуществлять отбор и обработку информации для учебных целей; создавать учебные интернет-ресурсы; организовывать учебное взаимодействие между участниками образовательного процесса посредством ИКТ; осуществлять образовательную деятельность на уроке иностранного языка с использованием средств ИКТ.

П. В. Сысоев считает, что неспособность будущих учителей создавать информационную образовательную среду, в которой каждый учащийся смог бы полностью реализовать свой потенциал и сформировать умения образования и самообразования, тормозит формирование ИКТ-компетентности учащихся, т. е. уровня сформированности компетенции. Поэтому для реализации в учебном процессе ИКТ-компетенции будущему учителю необходимо вырабатывать новые принципы работы и общения с учащимися [2].

Под компетентностью учителя В. А. Сластенин понимает единство его теоретической и практической готовности к осуществлению педагогической деятельности, что характеризует его профессионализм [3]. И. А. Зимняя определяет компетентности как личностно и интеллектуально обусловленные, мотивированные проявления компетенций субъекта образовательного процесса [4]. Как компонент ключевой

компетентности в подготовке будущего учителя ИКТ-компетенция предполагает освоение обобщенных видов информационной деятельности человека: поиск, хранение, обработка необходимой информации. Как компонент базовой компетентности ИКТ-компетенция заключается в освоении информационной деятельности, способов использования ИКТ в профессионально-педагогической деятельности будущего учителя. Как компонент специальной компетентности ИКТ-компетенция обеспечивает готовность будущего учителя к использованию различных видов информационной деятельности, средств ИКТ для решения конкретных педагогических проблем и задач. Как компонент общей профессиональной компетентности ИКТ-компетенция — это определение готовности и способности будущего учителя осуществлять информационную деятельность в рамках педагогической деятельности.

Представляется, что собственный опыт формирования ИКТ-компетенции в период обучения в педагогическом колледже должен стать для учащихся моделью их будущей педагогической деятельности. В этой связи в колледже используется модель формирования информационной компетентности будущего учителя, включающая четыре взаимосвязанных этапа.

Первый этап модели — *освоение технических возможностей ИКТ* — направлен на осмысление роли ИКТ в образовательном процессе, формирование умений будущего учителя применять ИКТ как инструмент деятельности и включает: освоение навыков работы с пакетом офисных программ; составление текстовых документов; поиск и отбор информации в сети Интернет; подготовка мультимедийных презентаций.

Второй этап модели — *изучение педагогических возможностей ИКТ* — предполагает формирование представлений у будущих учителей о ресурсных возможностях ИКТ для решения педагогических задач: осмысление образовательного потенциала ИКТ; знакомство с обучающими функциями ИКТ и ресурсными возможностями для организации познавательной деятельности учащихся.

Третий этап модели — *деятельность по включению ИКТ в образовательный процесс* — направлен на осознание будущими учителями готовности к широкому внедрению ИКТ: проектирование отдельных компонентов учебных тем с применением обучающих функций ИКТ; реализация разработанных проектов на учебных занятиях; рефлексия процессов и результатов применения ИКТ на учебных занятиях.

Четвертый этап модели — *внедрение ИКТ в образовательный процесс и квази-профессиональную деятельность* — представлен широким использованием будущим учителем ИКТ в педагогической деятельности на учебных занятиях и в ходе учебной/преддипломной практики: осмысление роли и функций ИКТ при изучении учебного курса; проектирование учебных занятий с применением ресурсных возможностей ИКТ для решения конкретных педагогических задач; создание собственного информационного продукта; применение ИКТ в микропреподавании на учебных занятиях и в ходе учебной практики, что позволяет интегративно представлять информацию с помощью цифровых технологий в различных формах (текст, звук, видео) и осуществлять интерактивное взаимодействие с учащимися.

Отметим, что самостоятельное создание информационного продукта требует серьезной подготовки. Именно здесь проявляется индивидуальность будущего учителя, его видение учебного материала, умение визуализировать абстрактную информацию и выстраивать ее в логическом порядке, выделять значимые элементы при помощи цвета, шрифта, наклона, размера.

Создавая мультимедийную презентацию, будущему учителю следует учитывать, с одной стороны, конкретных учащихся, их способности и интересы. С другой стороны, учитель должен понимать, что таким образом он развивает у учащихся критическое мышление, обучает когнитивным и метакогнитивным стратегиям по овладению познавательной деятельностью, формирует устойчивую мотивацию к изучению иностранного языка и осуществляет личностно ориентированное обучение в целом.

Заключение. Анализ результатов функционирования модели информационно-образовательной среды педагогического колледжа, в частности, представления учащимися опыта использования ИКТ на международных, республиканских, региональных научно-практических конференциях, показывает существенное повышение эффективности и качества процесса формирования ИКТ-компетентности будущих учителей иностранного языка, направленной на решение профессиональных задач, повышения активности педагогического общения и взаимодействия с субъектами образовательного процесса. Тем не менее важно помнить, что информационные инновации не заменят профессионализма учителя и его тактичного поведения по отношению к коллегам, учащимся и их родителям.

Список цитируемых источников

1. Основы методики обучения иностранным языкам : учеб. пособие / Н. Д. Гальскова [и др.]. — М. : КНОРУС, 2018. — 390 с.
2. Сысов, П. В. Компетенция учителя иностранного языка в области использования информационно-коммуникационных технологий / П. В. Сысов, М. Н. Евстигнеев // Иностр. яз. в шк. — 2011. — № 6. — С. 16—20.
3. Сластенин, В. А. Педагогика : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов ; под общ. ред. В. А. Сластенина. — М. : Академия, 2002. — 576 с.
4. Зимняя, И. А. Компетенция и компетентность в контексте компетентностного подхода в образовании / И. А. Зимняя // Иностр. яз. в шк. — 2012. — № 6. — С. 3—10.

СПЕЦИФИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ПОЛЬСКОГО ЯЗЫКА КАК ВТОРОГО ИНОСТРАННОГО В УЧРЕЖДЕНИЯХ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Введение. Перед современной системой образования стоит задача формирования поликультурной многоязычной личности, способной к саморазвитию на основании национальных традиций и мировой культуры, а также открытой к сотрудничеству и межкультурному диалогу. Особая роль в решении этой задачи возлагается на процесс обучения иностранным языкам на всех ступенях образования, следствием чего является формирование поликультурного образовательного пространства посредством включения в образовательные программы нескольких языков. Интенсивно развивающиеся культурные и экономические связи Республики Беларусь с соседними европейскими государствами обусловили в сфере высшего образования возрастающий интерес к изучению в качестве второго иностранного польского языка, являющегося средством повышения культурного уровня и средством личностного роста, для некоторых специальностей (например, «Таможенное дело») — компонентом профессиональной подготовки.

Целью нашей статьи является выявление специфики методики преподавания польского языка как второго иностранного в учреждениях высшего образования и определение особенностей организации учебного процесса, способствующих эффективному усвоению языка.

Основная часть. Проблемы теории и практики обучения славянским языкам на основании методики преподавания второго иностранного языка остаются малоизученными в научной литературе. Несомненно, необходимо учитывать общие принципы этой методики с точки зрения реализации цели, структуры содержания, способов подачи материала и организации учебной деятельности. Однако необходимо принимать во внимание и ряд специфических факторов.

1. Особенности подготовки обучаемых к восприятию польского языка. В силу тесных белорусско-польских культурных контактов, наличия польского этнического меньшинства, смешанных семей и влияния родственных связей, а также практики обучения польскому языку в общественных организациях, факультативно в общеобразовательных средних школах складывается ситуация, когда к обучению польскому языку в высшей школе приступают учащиеся с разным уровнем подготовки: нулевым, пассивно-интуитивным — фрагментарно понимающие польскую речь, но не говорящие, и начальным. Учет способностей и уровня подготовки учащихся, ориентация на личностный подход как один из принципов современного образования приводят к высокой уровневой дифференциации процесса обучения.

Студенты начальных курсов различных специальностей обладают также разными лингвистическими способностями, однако имеют достаточный позитивный опыт изучения иностранного языка и развития всех видов речевой деятельности, владеют умением работы с иноязычным текстом, навыками контрастного анализа грамматических и лексических языковых систем. Эти знания в сочетании с достаточно высокой мотивацией и осознанностью процесса обучения обуславливают способность усвоения большего объема языковой информации в достаточно интенсивном темпе.

2. Близкородственные отношения изучаемого языка по отношению к родному, что создает как определенные преимущества в наработке лексического запаса, усвоении грамматики и правил орфографии (написание *ż* — *гз*, *ó* — *и*), так и является причиной различных видов межъязыковой интерференции — отступления от литературной нормы изучаемого языка, которое возникает вследствие переноса структур родного языка на структуры изучаемого языка. В процесс интерференции на всех языковых уровнях включаются русский и белорусский языки, а на этапе обучения чтению и фонетическим навыкам осуществляется отрицательный трансфер и из области знаний о первом иностранном языке.

Особенно сложным является процесс разграничения близких грамматических систем. Образно неродственные языки можно сравнить с «абсолютно разными контрастными цветами, которые несложно различать, и наоборот, родственные языки — будто разные оттенки того же цвета, для восприятия которых необходимо обладать обостренным художественным чувством» [1, с. 37]. Навыки подобного восприятия языковой системы иностранного языка требуют значительных временных затрат и последовательного применения сопоставительного принципа и принципа сознательности в обучении.

3. Реализация социокультурной направленности обучения, основной целью которого является формирование мировоззрения личности посредством развития духовности и общечеловеческой культуры, а также изучения культурной специфики, национального этикета и норм поведения, особенностей польского менталитета. Социокультурный аспект находит отражение в лингвистическом, информационном и лингвострановедческом аспектах обучения посредством определения содержания учебного материала, отбора учебных текстов с широким использованием аутентичных материалов периодической печати

и других средств массовой информации, художественных текстов. Таким образом, происходит овладение не только типичными ситуациями речевого общения, но и развитие способности ориентироваться в социокультурных аспектах жизнедеятельности людей страны изучаемого языка, сопоставлять и оценивать актуальные события двух социумов, познавать язык и этические установки польского народа через культуру.

Способом познания польского мировидения является когнитивный подход к анализу языковых явлений, который основывается на выявлении ментального кода, заложенного в языке, путем определения вербальных средств репрезентации базовых культурных концептов и осознания культурно-специфических компонентов их содержания. В условиях ограниченности времени на освоение второго иностранного языка целесообразно процесс обучения построить на сопоставительном принципе изучения базовых концептов (например, «семья», «дом», «пища», «работа») как наиболее оптимальном для обучения языку и культуре.

Освоение грамматических категорий в проекции на языковую картину позволяет соотнести такие качества польского национального характера, как индивидуалистичность, консервативность, высокое национальное самосознание с особенностями форм прошедшего времени и условного наклонения. «Более поздняя самоидентификация польского народа способствовала устойчивости праславянских ментальных реликтов в польском обыденном сознании. Реликтовые явления в польской языковой системе представляют собой результат своеобразия духа польского народа, стремящегося, возможно, на подсознательном уровне сохранить свою славянскую принадлежность» [2, с. 51].

Становлению ценностной картины личности, а также оптимизации и эффективности обучения способствует и воспитательный потенциал польского языка, реализуемый в процессе создания позитивного многоязычного образовательного пространства. Проведение на польском языке разнообразных мероприятий обучающего характера (олимпиад, квестов, викторин), а также культурно-познавательной направленности (рождественские и пасхальные встречи), чтение лекций приглашенными специалистами из Республики Польша, организация встреч с деятелями польской культуры, проведение экскурсий на польском языке в музеях Гродно (музей Э. Ожешко, музей З. Налковской), посещение выставок — все это повышает мотивацию обучения и создает благоприятную среду для непринужденного иноязычного общения.

Заключение. Преподавание польского языка как иностранного в высшей школе представляет собой сложный процесс, организованный на принципах методики преподавания иностранного и близкородственного языков и ориентированный на учащихся с разным уровнем подготовки. Главной задачей является развитие коммуникативной и социокультурной компетенций студентов, поэтому преобладающими выступают коммуникативно-когнитивный и сопоставительный подходы к изучению языка и культуры. Эффективность процесса обучения в условиях ограниченности времени во многом зависит от умений отбора преподавателем языкового материала, содержащего социокультурную информацию и отражающего национальную специфику, выбора методов предупреждения интерференции и последовательности реализации сопоставительного подхода.

Список цитируемых источников

1. Grosbart, Z. Teoretyczne problemy przekładu literackiego w ramach języków bliskospokrewnionych. (Na materiale języka polskiego i języków wschodniosłowiańskich) / Z. Grosbart. — Łódź : UL, 1984. — 160 s.
2. Килевая, Л. Т. Преподавание славянских языков как иностранных в свете постмодернистской парадигмы / Л. Т. Килевая // Теоретические и практические предпосылки подготовки полилингвальных специалистов в вузе : материалы III Междунар. науч.-практ. онлайн-семинара (вебинара), 31 марта 2017 г. — Могилев : МГУ им. А. А. Кулешова, 2017. — С. 49—52.

УДК 37

М. А. Данилович

Оришанский колледж учреждения образования «Витебский государственный университет имени П. М. Машерова», Ориша

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДОВ И ПРИЁМОВ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ПАМЯТИ УЧАЩИХСЯ

Введение. Современная школа требует ориентации учащихся на усвоение большого объёма разнообразного материала, прочного хранения его в памяти, быстрого и эффективного использования в решении учебных и практических задач. Наше исследование показало, что на уроках английского языка у многих учащихся возникают трудности при первичном восприятии, последующем запоминании и воспроизведении иностранных слов и текстов. Следовательно, задача учителя иностранного языка — не только

обучать языку, но и активно работать над развитием памяти учащихся. Цель нашего исследования — изучить эффективность использования интерактивных методов и приёмов на уроках иностранного языка в начальных классах для развития памяти учащихся. В процессе исследования мы использовали изучение и анализ психолого-педагогической, научно-методологической литературы, статистических данных по проблеме, эмпирический метод. Основными методами исследования явились наблюдение за младшими школьниками и педагогический эксперимент. В исследовании приняли участие 36 человек. Исследование проводилось на базе ГУО «Средняя школа № 14 г. Орши» в 3 «А», 3 «Б» классах.

Основная часть. Интерактивность — это взаимодействие, режим диалога, в результате которого происходит взаимодействие обучающихся со своим преподавателем. Интерактивные методы обучения предполагают изучение материала, основывающееся на сотрудничестве, в котором педагог и ученик являются субъектами процесса обучения [2]. Для изучения эффективности использования интерактивных методов и приёмов на уроках иностранного языка в начальных классах для развития памяти учащихся мы провели педагогический эксперимент. Учащиеся 3 «А» класса составили экспериментальную группу (17 человек), учащиеся 3 «Б» — контрольную группу эксперимента (19 человек). При изучении особенностей памяти учащихся использовали методики «10 слов», «Запомни рассказ», «Методика исследования логической и механической памяти», наблюдение за учащимися на уроках. В 3 «А» классе на уроках иностранного языка педагог активно использовал интерактивные методы обучения, направленные на развитие памяти учащихся, в 3 «Б» данные методы и приемы не применялись.

Мы использовали следующие интерактивные методы: «Спроси соседа», «Опасения и ожидания», «Интервью», «Карусель» и т. п.

Пример реализации приёма «Опасения и ожидания» с использованием картинок. Порядок реализации приёма: учитель предлагает учащимся выбрать одну из картинок и озвучить свои ожидания от предстоящей деятельности на учебном занятии по картинке. Поочередно каждый учащийся сообщает о своих «ожиданиях» [1].

Пример реализации приёма «Интервью» на уроке по теме «Музыка». Порядок реализации метода: каждому учащемуся необходимо составить и записать один вопрос по теме. Перемещаясь по аудитории, они задают свой вопрос другим учащимся группы и делают пометки в таблице (в течение 5 минут). Каждый ученик определяет себе партнёра (по жребию), затем собирает информацию о нём, опрашивая остальных, и делает пометки в таблице (в течение 5 минут). Далее учитель поочередно предлагает каждому учащемуся оперативно представить полученную информацию о своём партнёре (в течение 5 минут) [2].

Порядок реализации приёма «Спроси соседа». Учитель называет метод и объясняет его сущность: каждому учащемуся поочередно необходимо задать вопрос соседу по левую руку. Учитель задаёт свой вопрос соседу. Затем каждый учащийся поочередно задаёт вопрос своему соседу (можно использовать мяч). Вопросы определяются учителем [3].

«Карусель» — интерактивный метод работы, в процессе которого образуется два кольца: внутреннее и внешнее. Внутреннее кольцо образуют сидящие неподвижно ученики, а во внешнем кольце ученики через каждые 30 секунд меняются. Таким образом, они успевают проговорить за несколько минут несколько тем и стараются убедить в своей правоте собеседника. Использование данного метода позволяет эффективно отрабатывать этикетные диалоги [4].

В течение полугодия мы систематически использовали данные методы в 3 «А» классе на уроках английского языка, а затем повторно провели исследование особенностей памяти учащихся. Полученные результаты по всем методикам были выше предыдущих. Так, показатель объема кратковременной памяти в 3 «А» классе был 6 знаков, стал 8 знаков; в 3 «Б» классе объем 6 знаков остался без изменений; объем механической и смысловой памяти в 3 «А» классе был 7 знаков, стал 9 знаков, в 3 «Б» — 7 знаков, стал 8 знаков; объем долговременной памяти увеличился с 6 до 9 знаков в 3 «А», в 3 «Б» — с 6 до 7 знаков.

Заключение. Результаты исследования показали, что применение интерактивных методов на уроках иностранного языка способствует развитию памяти учащихся, а также позволяет поддерживать познавательный интерес учащихся к изучению иностранного языка и создавать мотивацию учения.

Список цитируемых источников

1. Гальскова, Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам : пособие для учителя / Н. Д. Гальскова. — М. : АРКТИ, 2003. — 192 с.
2. Кашлев, С. С. Современные технологии педагогического процесса : пособие для педагогов / С. С. Кашлев. — Минск : Университетское, 2000. — 95 с.
3. Мясоед, Т. А. Интерактивные технологии обучения : спец. семинар для учителей / Т. А. Мясоед. — М., 2004. — 82 с.
4. Скорина, М. С. Интерактивные методы обучения иностранному языку [Электронный ресурс] / М. С. Скорина. — Режим доступа: <http://rusnauka.com/Philologia/20441.doc.htm> . — Дата доступа: 05.04.2018.

Д. А. Кирпичева, Г. Н. Гмызина

*Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова», Ульяновск, Россия*

ИНОЯЗЫЧНАЯ СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Введение. Согласно федеральным государственным стандартам второго поколения основной целью изучения иностранных языков в школе является формирование у учащихся иноязычной коммуникативной компетенции, т. е. способности и готовности осуществлять иноязычное межличностное и межкультурное общение с носителями языка [1, с. 16]. Собственный опыт преподавания английского языка в средней общеобразовательной школе позволяет сделать вывод о том, что большинство учащихся не готовы к подобному общению. Даже при условии владения лексико-грамматическим материалом и наличии сформированных навыков аудирования иноязычной речи учащиеся зачастую испытывают трудности в общении с иностранцами из-за нехватки или полного отсутствия знаний о традициях и обычаях страны изучаемого языка, выбора неправильного стиля общения, непонимания национальных особенностей или непринятия норм и традиций чужой культуры, что свидетельствует о несформированности у них социокультурной компетенции.

Основная часть. Роль социокультурной компетенции на современном этапе очевидна из-за нарастающего сотрудничества между странами, необходимости вести диалог между культурами. Э. А. Генсичкая подчеркивает, что способности к межкультурному общению у учащихся способствует изучение культуры народа страны изучаемого языка, куда входят правила поведения и общения в социуме, особенности национального характера, духовные и материальные ценности [2].

Применительно к изучению иностранного языка компетенция характеризует определенный уровень владения языком и включает три взаимосвязанных компетенции: языковую (или лингвистическую), речевую и коммуникативную; дополняется социокультурной, ценностно-смысловой, дискурсивной, стратегической (компенсаторной), социальной, предметной и профессиональной компетенциями [3, с. 107]. В современной методике социокультурная компетенция рассматривается авторами либо как компонент коммуникативной компетенции, либо как условие ее формирования. Например, А. Н. Шукин говорит о том, что социокультурная компетенция дополняет коммуникативную и «подразумевает знание учащимися национально-культурных особенностей социального и речевого поведения носителей языка: их обычаев, этикета, социальных стереотипов, истории и культуры, а также способов пользования этими знаниями в процессе общения [4, с. 140]. А. Ю. Авакова, И. Л. Бим, В. В. Сафонова рассматривают социокультурную компетенцию как неотъемлемую составляющую коммуникативной компетенции, отвечающую за приобщение обучающихся к культуре страны изучаемого языка, более глубокое понимание культуры своей страны, умение представлять её в процессе межкультурного общения [5—7].

При этом необходимо отметить, что о сформированности социокультурной компетенции у обучающихся свидетельствует не только наличие у них знаний о культуре стран изучаемого языка и умений вести себя соответственно принятым в стране нормам, понимать, какое поведение адекватно той или иной ситуации, отличать стереотипы от реальности, ориентироваться в общественных местах, пользоваться общественным транспортом, телефоном и т. п., но и умение представить собственную культуру, а также такие качества, как толерантность и уважение к чужой культуре. Учащиеся должны узнавать наиболее известных литературных героев и литературные произведения, находить сходства и различия (в явлениях, событиях, действиях и поступках людей) в родной и чужой культурах и понимать, какие ценности материальной и духовной культуры являются предметом национальной гордости, какими людьми и почему гордятся носители языка; систему основных ценностей и образ жизни, принятые в стране изучаемого языка; реалии молодежной культуры; образ жизни молодежи и реалии в контексте художественных произведений [5; 7—10].

Таким образом, социокультурная компетенция имеет сложную структуру и включает в себя «сущности межкультурной компетенции, дополненные блоком личностных характеристик, способствующих достижению межкультурного понимания и успешному педагогическому общению» [8]. Е. Я. Пантеева на основе исследований ряда ученых (П. В. Сысоев, В. В. Сафонова, Н. Н. Гавриленко, Л. К. Латышев, М. В. Вербицкая, М. Ю. Соловов) выделяет в составе социолингвистической компетенции пять компонентов (лингвистический, культурный, социальный, экстралингвистический и психологический) и использует для описания признаков проявления компетенции таксономию целевых результатов образования — «знает, умеет, владеет» для каждого из них [11]. Н. В. Шилина предлагает модель социокультур-

ной компетенции, в которой когнитивный компонент отвечает за лексико-грамматические и лингвострановедческие знания, деятельностный — за умения и навыки использовать эти знания в зависимости от ситуации общения, а личностный — за сформированность личностных качеств, позволяющих адаптироваться к иноязычной среде, прогнозировать возможные помехи в условиях межкультурного общения и находить способы их устранения [12, с. 2].

Проблема формирования социокультурной компетенции в условиях искусственно созданной языковой среды остается одной из самых актуальных с начала 90-х годов XX века. Бесспорно, самым эффективным способом овладения социокультурной компетенцией является непосредственное посещение страны изучаемого языка, погружение в культуру, изучение традиций и обычаев при реальном наблюдении. Но такая возможность представляется лишь небольшому количеству школьников. Атмосферу непринужденного иноязычного общения можно создать и на уроке, используя неисчерпаемые ресурсы сети Интернет, готовые видеоролики о жизни в стране изучаемого языка, аутентичные тексты для чтения и аудирования. Межпредметные и интегрированные уроки помогут в изучении культурных особенностей через литературу, фольклор, музыку, живопись, театр и кинофильмы страны изучаемого языка.

Вслед за Е. Н. Шилиной мы считаем, что одним из важных условий формирования социокультурной компетенции является организация внеурочной деятельности учащихся [11]. Общение со сверстниками из других зарубежных стран через Интернет или в неформальной обстановке после уроков, организация и проведение телемостов, фестивалей языков, скайп-конференций со школьниками со всего мира, изучающими английский язык как иностранный, позволяют учащимся не только применить имеющиеся знания о том, как нужно общаться с представителями другой культуры, но и на практике убедиться в их необходимости. Использование краеведческого материала при организации подобных мероприятий приближает иноязычную коммуникацию к личному опыту учащихся, позволяет им оперировать в беседе фактами и сведениями, с которыми они сталкиваются в повседневной жизни, что способствует развитию свободы и раскрепощенности учащихся. В подобных условиях они могут действовать «от своего лица» и реализовывать свои личные коммуникативные намерения, что, в свою очередь, неизменно способствует не только достижению основной цели изучения иностранного языка в средней школе, но и повышению мотивации к его изучению.

Заключение. Формирование иноязычной коммуникативной компетенции невозможно без сформированности социокультурного компонента, который отвечает за готовность к интерактивному социальному общению и обмену информацией с учетом традиций, правил и норм вербального и невербального общения, принятых в стране изучаемого языка.

Список цитируемых источников

1. Фундаментальное ядро содержания общего образования / Рос. акад. наук, Рос. акад. образования ; под ред. В. В. Козлова, А. М. Кондакова. — 4-е изд., дораб. — М. : Просвещение, 2011. — 79 с.
2. Генсницкая, Э. А. Роль социокультурной компетенции в овладении иностранным языком [Электронный ресурс] / Э. А. Генсницкая // Вестн. науки и образования, 2014. — Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/v/rol-sotsiokulturnoy-kompetentsii-v-ovladienii-inostrannym-yazykom> . — Дата доступа: 04.11.2019.
3. Азимов, Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Шукин. — М. : ИКАР, 2009. — 448 с.
4. Шукин, А. Н. Обучение иностранным языкам. Теория и практика : учеб. пособие для преподавателей и студентов / А. Н. Шукин. — М. : Филоматис, 2004. — 409 с.
5. Авакова, А. Ю. Социокультурная компетенция как составляющая коммуникативной компетенции при обучении иностранному языку [Электронный ресурс] / А. Ю. Авакова // Науч. тр. КубГТУ. — 2014. — № 4. — Режим доступа: <http://ntk.kubstu.ru/file/153> . — Дата доступа: 04.11.2019.
6. Бим, И. Л. Компетентностный подход к образованию и обучению иностранным языкам / И. Л. Бим // Компетенции в образовании: опыт проектирования. — М., 2007. — С. 156—163.
7. Сафонова, В. В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций / В. В. Сафонова. — Воронеж : Истоки, 1996. — 238 с.
8. Шилина, Н. В. Проблема формирования иноязычной социокультурной компетенции учащихся: исторический контекст [Электронный ресурс] / Н. В. Шилина, Г. И. Аксенова // Каз. вестн. молодых учёных. Сер. «Педагогические науки». — 2017. — № 2. — Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/v/problema-formirovaniya-inoazychnoy-sotsiokulturnoy-kompetentsii-uchaschihsya-istoricheskiy-kontekst> . — Дата доступа: 04.11.2019.
9. Иванова, Т. В. Технологии и методики обучения иностранным языкам : учеб. пособие для студентов направления подготовки «Филологическое образование» / Т. В. Иванова, З. Р. Киреева, И. А. Сухова. — Уфа : Изд-во БГПУ, 2009. — Ч. I. — 196 с.
10. Шилина, Е. Н. Формирование социокультурной компетенции средствами внеклассной работы: английский язык, средняя школа : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Е. Н. Шилина. — Томск, 2004. — 173 л.
11. Пантеева, Е. Я. К проблеме компонентного состава социокультурной компетенции современного переводчика [Электронный ресурс] / Е. Я. Пантеева // Вестн. Бурят. гос. ун-та. — 2012. — № 11. — Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/k-probleme-komponentnogo-sostava-sotsiokulturnoy-kompetentsii-sovremenno-perevodchika> . — Дата доступа: 04.11.2019.
12. Шилина, Н. В. Анализ уровня сформированности компонентов иноязычной социокультурной компетенции у обучающихся [Электронный ресурс] / Н. В. Шилина // Мир науки. — 2018. — № 6. — Режим доступа: <https://mir-nauki.com/PDF/68PDMN618.pdf> . — Дата доступа: 04.11.2019.

ЖАНРОВЫЕ ПРЕДПОЧТЕНИЯ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ КАК ОСНОВА ОТБОРА ИНОЯЗЫЧНЫХ ТЕКСТОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ

Введение. Эффективность процесса обучения студентов педагогических специальностей чтению на иностранном языке напрямую обусловлена подходом к осуществлению отбора иноязычного текстового материала, что, в свою очередь, подразумевает определение стилей и жанров текстов, составляющих содержание учебного материала. Необходимо обратить внимание на тот факт, что в рамках дисциплины «Практический курс иностранного языка» в соответствии с образовательным стандартом специальности 1-02 03 03 «Белорусский язык и литература. Иностранный язык (с указанием языка)» предусмотрено овладение чтением и пониманием «текстов художественного, научно-популярного, общественно-политического стилей с различной степенью полноты, точности и глубины в зависимости от целевой установки» [1, с. 18], однако перечень жанров, включенных в каждый стиль, отсутствует. Определение данных жанров выступило основной задачей настоящего этапа проводимого исследования.

Основная часть. Общепризнанным является тот факт, что только тогда, когда «текстовый материал соответствует потребностям конкретной личности, восприятие становится наиболее полным» [2, с. 4]. Кроме того, «интересы — эмоциональные проявления познавательных потребностей человека — являются действенным источником человеческой активности» [2, с. 5].

Следует также высказать предположение о том, что «учет личностно значимых интересов в реализации профессионально обусловленных целей и задач, часто заданных извне, в значительной мере будет способствовать повышению эффективности как самой профессиональной деятельности, так и процесса овладения компонентами данной деятельности, положенными в основу ее функционирования» [3, с. 260]. Иначе говоря, если при осуществлении деятельности по обучению учащихся чтению на иностранном языке (например, в ходе производственной (преддипломной) практики) будут учтены читательские интересы будущего учителя, это выступит фактором эффективности формирования у него мотивационных умений.

При этом, по мнению Е. И. Пассова, одним из главных факторов, обеспечивающих интерес обучающихся, является «новизна как компонент методического содержания урока, в том числе и новизна содержания учебных материалов» [4, с. 146].

Для обеспечения новизны следует использовать текстовый материал различных жанров. Эта необходимость вызвана несколькими причинами. Во-первых, будущая профессиональная деятельность студентов педагогических специальностей предполагает использование самых разнообразных иноязычных текстов.

Во-вторых, тексты разных стилей и жанров формируют так называемое «языковое чутье», или «чувство языка», которое, по нашему мнению, является одним из важнейших профессиональных качеств для упомянутых специальностей. Кроме того, С. К. Фоломкина полагает, что учебный материал должен «содержать разнообразные тексты, поскольку чтение одного произведения, сильно растянутое во времени, теряет целостность впечатления, а потому и не оказывает на читающих эмоционального воздействия и приедается обучающимся» [5, с. 35]. При этом разнообразные по тематике тексты позволяют не только углублять и совершенствовать знания обучающихся по языку, но и лучше решать образовательные и воспитательные задачи, стоящие перед иностранным языком [5, с. 35—36]. Данную точку зрения разделяет Г. Ф. Трубина, в работе которой обеспечение жанрового разнообразия текстов выступает в качестве одной из целей профильного курса [6, с. 49], направленного, как известно, на раннюю профессионализацию.

В пользу использования различных жанров учебных текстов высказываются и другие авторы, что нашло отражение в следующих критериях и принципах отбора: 1) широкий жанрово-тематический спектр произведений (Н. А. Пагис) [7, с. 16]; 2) жанровая и количественная достаточность текстового материала (Н. З. Магазова) [8, с. 10]; 3) представленность разных и многих авторов; жанровая достаточность и презентативность (Т. С. Серова) [9, с. 36]; 4) использование произведений разных жанров (С. К. Гайворон) [10, с. 11].

Итак, одним из критериев отбора текстов для обучения студентов педагогических специальностей чтению иноязычных текстов профессиональной направленности следует признать их *жанрово-стилистическое разнообразие*. Данная формулировка обуславливается, во-первых, необходимостью четко различать термины «стиль» и «жанр». При этом следует исходить из того, что стиль — это функциональная разновидность языка и речи [11, с. 57], в то время как жанр — это форма организации речевого материала, выделяемая в рамках того или иного функционального стиля; вид произведений, создающихся на

основе устойчивых, повторяющихся, то есть воспроизводимых моделей и структур, в результате чего произведения, принадлежащие к тому или иному конкретному жанру, характеризуются своеобразием и узнаваемостью композиционной организации, структуры и стиля [11, с. 64]. Иначе говоря, целесообразным представляется включение в содержание обучения чтению текстов, принадлежащих не только к разным стилям, что указано в стандарте специальности, но и жанрам. Во-вторых, при данной формулировке отпадает необходимость в выделении такого критерия, как «новизна» [12, с. 21], или «наличие новой информации» [13, с. 9], поскольку именно жанрово-стилистическое разнообразие текстов является залогом реализации принципа новизны в образовательном процессе.

Выделение указанного критерия ставит вопрос об оптимальной длине текста. Н. В. Кулибина отмечает, что идеальным следует признать такой текст, «работа над ключевыми единицами которого укладывается в конкретной учебной группе во время, отведенное для занятий одного дня» [14, с. 31]. С. К. Фоломкина ставит величину текста в зависимость от того, для развития каких умений он предназначен. По мнению данного автора, учитывая объем и, главное, характер работы при так называемом изучающем чтении (следует пояснить, что в настоящем исследовании акцент сделан именно на обучении студентов педагогических специальностей чтению с полным пониманием), необходимо признать наиболее целесообразными «короткие тексты или отдельные части длинных текстов» [15, с. 89]. Следовательно, еще одним критерием отбора иноязычного текстового материала должен выступить «критерий малой формы» [16, с. 59].

В целях определения жанров текстов художественного, научно-популярного и общественно-политического стилей, которые выступят основой содержания обучения студентов педагогических специальностей чтению с полным пониманием иноязычных текстов профессиональной направленности, на основании выделенных критериев отбора текстового материала, а также с учетом видов текстов, указанных в учебных программах по иностранному языку для III—XI классов, был составлен предлагаемый перечень жанров/видов текстов на иностранном языке (таблица 1).

В качестве основного метода исследования на описываемом этапе исследования было использовано анкетирование, позволившее выявить жанровые предпочтения будущих учителей иностранного языка. В качестве респондентов выступили студенты специальности 1-02 03 03 «Белорусский язык и литература. Иностранный язык (с указанием языка)» факультета славянских и германских языков БарГУ в количестве 33 человека (группа БИЯ-11 — 19 человек, БИЯ-21 — 14 человек).

Анкета для студентов предусматривала следующее задание: «Определите, какие жанры/виды текстов на иностранном языке Вам нравится читать, оценив их по шкале от 1 (не нравится) до 10 (очень нравится). Используйте каждый балл только один раз». Анализ результатов ранжирования студентами жанров/видов текстов на иностранном языке позволяет выстроить следующую последовательность, отражающую их жанровые предпочтения (1-е место занимает самый любимый жанр/вид текста): 1) песня; 2) сказка; 3) стихотворение; 4) рассказ; 5) отрывок из повести/романа; 6) газетная статья; 7) статья в молодежном журнале; 8) отрывок из пьесы; 9) научно-популярная статья; 10) басня (см. таблицу 1).

Т а б л и ц а 1 — Результаты ранжирования студентами жанров/видов иноязычных текстов

Жанр/вид текста	Количество баллов при ранжировании	Итоговая рейтинговая позиция
Сказка	188	2
Стихотворение	182	3
Песня	262	1
Рассказ	106	4
Статья в молодежном журнале	47	7
Научно-популярная статья	30	9
Газетная статья	48	6
Отрывок из повести/романа	75	5
Отрывок из пьесы	41	8
Басня	27	10

Заключение. В целях создания адекватной содержательной основы обучения будущих учителей иностранного языка чтению с полным пониманием иноязычных текстов профессиональной направленности необходимо учесть их жанровые предпочтения в процессе отбора текстового материала. Например, поскольку количество текстов разных жанров не регламентировано нормативными документами, в рамках художественного стиля целесообразно предусмотреть количественное преобладание таких жанров, как «песня», «сказка» и «стихотворение», в рамках общественно-политического стиля соотношение жан-

ров «газетная статья» и «статья в молодежном журнале» может быть равноценным. В то же время учет жанровых предпочтений студентов выступит фактором эффективности формирования мотивационных умений у будущих учителей иностранного языка в процессе овладения чтением на иностранном языке.

Список цитируемых источников

1. Образовательный стандарт высшего образования. Высшее образование. Первая ступень. Специальность 1-02 03 03 Белорусский язык и литература. Иностраный язык (с указанием языка). Квалификация преподаватель : ОСВО 1-02 03 03-2013. — Утв. и введ. в действие постановлением М-ва образования Респ. Беларусь от 30 авг. 2013 г. № 87. — Минск : М-во образования Респ. Беларусь, 2013. — 23 с.
2. *Славина, Г. И.* Исследование факторов, влияющих на понимание иноязычной литературы по специальности и определяющих эффективность методики обучения чтению (на материале английского языка) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Г. И. Славина ; МГПИ им. В. И. Ленина. — М., 1972. — 15 с.
3. *Прадун, А. В.* Соответствие читательских интересов как фактор эффективности формирования у будущих учителей иностранного языка мотивационных умений / А. В. Прадун, Е. В. Шабусова // Содружество наук. Барановичи-2019: материалы XV Междунар. науч.-практ. конф. молодых исследователей, Барановичи, 16 мая 2019 г. : в 2 ч. / Баранович. гос. ун-т ; редкол. : В. В. Климук (гл. ред.), О. Н. Бергош, Н. Ф. Захарченя, А. В. Прадун (отв. ред.) [и др.]. — Барановичи : БарГУ, 2019. — Ч. 2. — С. 260—261.
4. *Пассов, Е. И.* Урок иностранного языка / Е. И. Пассов, Н. Е. Кузовлева. — Ростов н/Д : Феникс ; М. : Глосса-Пресс, 2010. — 640 с.
5. *Фоломкина, С. К.* Методика обучения чтению на английском языке в средней школе : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / С. К. Фоломкина ; МГПИИЯ им. М. Тореза. — М., 1974. — 63 с.
6. *Трубина, Г. Ф.* Профильное обучение немецкому языку на старшем этапе полной средней школы : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Г. Ф. Трубина. — М., 2000. — 138 л.
7. *Пагис, Н. А.* Формирование читательского кругозора старшеклассников в процессе изучения иностранного языка (на материале английской литературы) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Н. А. Пагис ; Гос. ин-т рус. яз. им. А. С. Пушкина. — Тамбов, 2002. — 26 с.
8. *Магазова, Н. З.* Обучение студентов неязыкового вуза самостоятельному профессионально ориентированному чтению научно-технических текстов (на материале английского языка) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Н. З. Магазова ; Мин. гос. лингвист. ун-т. — Минск, 1995. — 17 с.
9. *Серова, Т. С.* Теоретические основы обучения профессионально-ориентированному чтению на иностранном языке в неязыковом вузе : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / Т. С. Серова ; ЛГПИ им. А. И. Герцена. — Л., 1989. — 57 с.
10. *Гайворон, С. К.* Лингвометодические основы системы работы над художественным текстом со студентами-иностранцами филологического факультета вуза : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / С. К. Гайворон ; Ин-т нац. проблем образования. — М., 1994. — 18 с.
11. *Пронина, А. А.* Лингвистический анализ текста как средство развития речи учащихся : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / А. А. Пронина. — СПб., 1998. — 146 л.
12. *Балахонов, А. С.* Методика обучения иноязычному информативному чтению в неязыковом вузе (II—III этапы, английский язык) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / А. С. Балахонов ; Киев. гос. пед. ин-т иностр. яз. — Киев, 1990. — 24 с.
13. *Поздеева, Е. К.* Развитие интереса учащихся 6—7 классов к чтению на английском языке (на основе текстов для самостоятельного чтения) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Е. К. Поздеева ; МГПИ им. В. И. Ленина. — М., 1990. — 16 с.
14. *Кулибина, Н. В.* Художественный текст в лингводидактическом осмыслении : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / Н. В. Кулибина ; Рос. ин-т рус. яз. им. А. С. Пушкина. — М., 2001. — 44 с.
15. *Фоломкина, С. К.* Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе : учеб.-метод. пособие для вузов / С. К. Фоломкина. — М. : Высш. шк., 1987. — 207 с.
16. *Володина, Н. Н.* Интерпретация художественного текста как средство совершенствования иноязычной речи на старших курсах языкового вуза : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Н. Н. Володина. — Горно-Алтайск, 2002. — 233 л.

УДК 373.5:811

Т. А. Рогожинская, В. С. Кирикова

Учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи

КРИТЕРИИ И ПОКАЗАТЕЛИ СФОРМИРОВАННОСТИ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ УЧАЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Введение. Гармоничное и успешное общение является основным условием для формирования и совершенствования коммуникативных навыков личности. Процесс общения включает в себя множество условий и факторов, влияющих на речевое взаимодействие учащихся. Содержание обучения иностранному языку в средней школе реализует основные цели, направленные на формирование поликультурной личности, способной использовать изучаемый язык в разнообразных ситуациях межкультурной коммуникации.

Основная часть. Вопросы коммуникативной подготовки учащихся рассматриваются в работах как отечественных, так и зарубежных учёных (И. А. Фурманов, Л. С. Выготский, Е. И. Пассов, В. В. Давыдов, И. В. Журлова, А. В. Брушлинский, J. W. Santrock, T. K. Gamble, M. Gamble и др.). С учётом анализа исследований по вопросу развития коммуникативных умений учащихся необходимо уточнить, что становление учащегося-коммуниканта — длительный и трудоёмкий процесс и начинать его необходимо как можно раньше и развивать на протяжении всего процесса обучения в средней школе.

Коммуникативная деятельность представляет собой сложную многоканальную систему взаимодействия людей. Так, Г. М. Андреева основными процессами коммуникативной деятельности считает: коммуникативный (обеспечивающий обмен информацией), интерактивный (регулирующий взаимодействие партнеров в общении) и перцептивный (организуемый взаимовосприятие, самооценку и рефлексию в общении) процессы [1, с. 63].

В самом общем смысле коммуникативные навыки можно определить как автоматизированную, привычную, соразмерную деятельность, обеспечивающую эффективность общения личности с другими личностями и психологическую совместимость при организации деятельности [2, с. 257].

На основе синтеза существующих исследований мы представляем коммуникативный навык как деятельностную единицу общения, обладающую содержанием и структурой. Содержанием выступает информация, которая в межличностных контактах передается от одного человека другому. Структура коммуникативного навыка включает следующие компоненты:

1) коммуникативно-диагностический (способность диагностировать социопсихологическую ситуацию в условии будущей коммуникативной деятельности, выявление возможных социальных, социально-психологических противоречий, с которыми возможно предстоит столкнуться личности в общении);

2) когнитивный (познание самого себя, партнера по общению и предмета общения, восприятие и понимание человека человеком);

3) коммуникативно-программирующий (подготовка программы общения, выбор стиля, позиции и дистанции общения);

4) операционно-деятельностный (способность «подавать себя» в процессе взаимодействия, оптимально строить свою речь в психологическом плане, организация внимания партнеров по общению, стимулирование их коммуникативной активности и т. д.);

5) коммуникативно-исполнительский (диагноз коммуникативной ситуации, в которой разворачивается общение личности, прогноз развития этой ситуации, осуществляемый по заранее осмысленной индивидуальной программе общения).

Таким образом, коммуникативный навык является сложным, многокомпонентным образованием, способностью совершать относительно самостоятельное речевое действие в системе сознательной деятельности, которое благодаря наличию полного комплекса качеств стало одним из условий выполнения деятельности.

Овладение коммуникативными навыками предполагает овладение иноязычным общением в единстве его функций: информационной, регулятивной, эмоционально-оценочной, этикетной [3].

При организации познавательной деятельности на уроке иностранного языка учитель совершенствует лингвистические навыки и коммуникативные стратегии, обучает разнообразным тактическим приемам общения, создает условия для успешной коммуникации, такие как создание среды естественного общения, обеспечение учащимся позиции субъектов речевого взаимодействия и положительного самовосприятия, учет потребностей и интересов личности, осознание общения как ценности жизнедеятельности людей, открытие перспектив для будущего развития личности в общении [4, с. 38—42, 61—66].

Таким образом, совершенствование иноязычных коммуникативных навыков учащихся осуществляется в двух направлениях: овладение системой теоретических понятий об их структуре и роли в познавательной деятельности и создание практических ситуаций, формирующих осознанное стремление к овладению культурой общения.

Мы выделяем следующие критерии сформированности иноязычных коммуникативных навыков: 1) когнитивный; 2) технологический; 3) личностный.

Когнитивный критерий предполагает владение четкими глубокими знаниями английского языка, его структуры и особенностей функционирования. Технологический критерий предусматривает владение этическими и психологическими знаниями о культуре общения и роли речевого этикета в процессе решения коммуникативных задач на иностранном языке. Личностный критерий проявляется в личной способности учащегося поставить себя на место другого в процессе общения, увидеть сходство и различие социально-нравственных позиций. Данные критерии позволяют выделить показатели сформированности иноязычных коммуникативных навыков учащихся: наличие лингвистических знаний и речевых умений; проявление объективности, гибкости в общении; владение этическими и психологическими знаниями о культуре общения и роли речевого этикета; определение личностных качеств партнера по общению; определение эмоционального состояния и психологических особенностей партнера по общению; учёт объективных причин поведения и высказывания партнера по общению.

При организации деятельности на уроках иностранного языка важно, чтобы осуществлялся процесс взаимодействия и взаимовлияния духовно-нравственной среды (отношение и общение в группе) и речевой деятельности.

Мы выделяем следующие уровни сформированности иноязычных коммуникативных навыков учащихся: 1) низкий; 2) удовлетворительный; 3) средний; 4) достаточный; 5) высокий.

Низкий уровень характеризуется поверхностными теоретическими знаниями учащихся о предмете изучения. Удовлетворительный уровень характеризуется поверхностными теоретическими знаниями, неглубокими знаниями учащихся о культуре общения, о роли речевого этикета в процессе решения раз-

личных коммуникативных задач. На среднем уровне знания о культуре общения и роли речевого этикета в решении коммуникативных задач преобладает над практическими умениями. На данном этапе учащиеся в большей степени расположены к контакту с другими людьми на основе доброжелательности и внимания. Достаточный уровень характеризуется овладением обучающимися глубокими теоретическими и культурологическими знаниями и достаточно высокими способностями по применению знаний на практике в речевых ситуациях. Высокий уровень характеризуется овладением обучающимися четкими теоретическими знаниями, знаниями речевой культуры и культуры общения. На данном этапе учащиеся обладают эрудицией, способностью вступать в общение с различными партнерами.

Заключение. Иноязычные коммуникативные навыки успешно сформированы, если учащийся отвечает всем вышеперечисленным требованиям в соответствии с названными критериями и показателями.

Список цитируемых источников

1. Андреева, Г. М. Социальная психология : учеб. для высш. учеб. заведений / Г. М. Андреева. — 5-е изд., испр. и доп. — М. : Аспект Пресс, 2014. — 363 с.
2. Азимов, Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий: теория и практика обучения языкам / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. — М. : ИКАР, 2009. — 448 с.
3. Панфилова, А. П. Психология общения : учеб. для студентов учреждений сред. проф. образования / А. П. Панфилова. — М. : Академия, 2013. — С. 47—135.
4. Пассов, Е. И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению / Е. И. Пассов. — М. : Рус. яз., 1989. — 276 с.

УДК 37.022

Т. А. Рогожинская, Е. А. Прусова

Учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ НАВЫКОВ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ АЛГОРИТМИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ

Введение. Обучение письменной речи английского языка в учреждении высшего образования предполагает усвоение орфографической, орфоэпической, лексической, грамматической и стилистической норм английского языка и развитие коммуникативной компетенции студентов. В процессе совершенствования навыков построения иноязычных высказываний, обучения логике и аргументации их предоставления на письме преподаватель сталкивается с недостаточной степенью усвоения студентами лексических и грамматических навыков, навыков структурного оформления иноязычной речи в письменной форме, умений осуществлять иноязычное речевое поведение с учетом ценностей страны изучаемого языка. Мы считаем, что одним из путей преодоления трудностей в обучении письменной речи выступает оптимальная разработка предписаний и их выполнения в достижении конечной цели, чему в максимальной степени способствует алгоритмизация обучения.

Основная часть. Современное значение слова «алгоритм» во многом аналогично таким понятиям, как «рецепт», «процесс», «метод», «процедура», «программа». Но данное понятие имеет дополнительный смысловой оттенок. Под *алгоритмом* понимают точное, общепонятное описание определённой последовательности элементарных операций, необходимых для решения любой из задач [1, с. 29—32].

Помимо этого понятие «алгоритм» применяется не только к деятельности, осуществляющейся посредством умственных операций, но и к деятельности, осуществляющейся посредством практических действий, и характеризуется следующими существенными чертами [2, с. 31—32]:

1) конечность — алгоритм всегда направлен на получение некоего искомого результата и всегда заканчивается после выполнения конечного числа шагов;

2) определенность — каждый шаг алгоритма должен быть точно определен. Действия, которые нужно выполнить, должны быть строго и недвусмысленно определены для каждого возможного случая. Действия могут производиться любым лицом и ведут при одинаковых исходных данных к одинаковым результатам;

3) эффективность — все операции алгоритма достаточно просты, чтобы их можно было выполнить за определенный промежуток времени;

4) массовость — алгоритм позволяет решать не одну конкретную задачу с какими-либо исходными данными, а различные задачи из некоторого класса (типа) задач.

При обучении письменной речи на иностранном языке мы не считаем целесообразным строить алгоритм в точном математическом смысле этого слова. Мы строим предписание алгоритмического типа,

или алгоритмическое предписание, — точное, общепонятное описание определённой последовательности элементарных операций студентов, необходимых для грамотного построения иноязычных высказываний.

В процессе совершенствования навыков письменной речи студентов в условиях алгоритмизации обучения должны присутствовать: 1) алгоритмическое предписание, состоящее из указаний о выполнении действий или операций, зафиксированное в виде слов либо схем; 2) система «исполнитель» (студент), к которой эти указания адресованы и которая их выполняет; 3) объекты, на которые направлены действия или операции, которые под их воздействием преобразуются.

Работу по обучению письменной речи средствами алгоритмических предписаний можно выстроить вариативно: 1) применение готовых предписаний, предусматривающее репродуктивные способы действий обучающихся; 2) восстановление логики предписаний, предполагающее элементы частично-поисковой деятельности; 3) перенос алгоритмических предписаний в нестандартные ситуации, в основе которых лежит продуктивная деятельность обучающихся; 4) конструирование алгоритмических предписаний, характеризующееся творческим подходом, высокой познавательной активностью и самостоятельностью студентов.

Исходя из этого, организация процесса обучения может осуществляться с опорой на алгоритмизацию учебной деятельности на трех уровнях: репродуктивном, частично-поисковом и продуктивном (творческом). Уровень алгоритмизации учебной деятельности на занятиях определяется исходя из возможностей обучающихся, развития их познавательных способностей и умений.

На занятиях по письменной речи студенты пишут эссе небольшого объема, передающие индивидуальные впечатления, суждения о той или иной проблеме, теме, событии, явлении либо персонаже. Мы решаем две основные задачи обучения — грамотно представить основную идею и правильно оформить эссе в структурном и содержательном плане.

Приведём примеры готовых алгоритмических предписаний, используемых в процессе совершенствования иноязычных навыков письменной речи студентов.

“How to describe a central idea”:

1. Think over a central idea. Put it down.
2. Make use of the material to support it.
3. Write down a thesis sentence of the whole essay which will be included in the introduction.
4. Think over a number of paragraphs.
5. Write down corresponding topic sentences.
6. Specify the way of clarifying a topic sentence.
7. Add details, examples, facts or statistics.
8. Determine the function of the concluding sentence of the essay (summing up the material in the paragraphs, offering a solution to the problem stated above, or predicting the consequences of the described situation/problem).
9. Make up the concluding sentence in the conclusion. Put it down.

“How to write an essay of character analysis”:

1. Make up the topic sentence, put it down.
2. Think over a number of paragraphs.
3. Write down the corresponding sentences for direct and indirect portrayal of a character.
4. Think over a direct authorial portrayal of a character. Point out what the author says directly about a character’s appearance, clothes and certain qualities.
5. Think over an indirect authorial portrayal or by the character him/herself. Analyse a personage’s speech paying attention to what he/she speaks about, what matters and problems interest the person, what ideas he/she stands for. Observe the character’s manner of speech.
6. Thoroughly consider the vocabulary the character uses, put down lexical and syntactical peculiarities that give certain clues for character analysis. Analyse structural and communicative types of sentences that can be of help of understanding a character. Find epithets, metaphors, symbols, proverbs, sayings, quotations, put them down to describe a character.
7. Think over an indirect portrayal of a character by other characters. Make use of it.
8. Analyse character’s actions.
9. Make use of his/her points of view.
10. Make your conclusions about a personage’s character, social status, and attitude to life.

Заключение. Использование алгоритмических предписаний на занятиях по письменной речи способствует оптимальной организации учебной деятельности. Студенты успешно решают поставленные задачи обучения в установленные сроки, проектируют, предвосхищают предполагаемый результат, находят варианты операций, составляющие предписание, соотносят результат с изначально поставленной целью.

Список цитируемых источников

1. Большой Энциклопедический Словарь / под ред. А. Н. Азрилияна. — 5-е изд., доп. и перераб. — М.: Ин-т новой экономики, 2002. — 1280 с.
2. Кнут, Д. Искусство программирования / Д. Кнут. — 3-е изд. — М.: Вильямс, 2006. — Т. 1: Основные алгоритмы. — 720 с.