

ISSN 2308-9245

БЕЛОРУССКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

**АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ  
ФИЛОЛОГИИ,  
ПЕДАГОГИКИ И МЕТОДИКИ  
ПРЕПОДАВАНИЯ  
ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ**

**СБОРНИК НАУЧНЫХ ТРУДОВ**

**Основан в 2013 году**

**выпуск 4**

МИНСК  
БГУ  
2016

В сборник научных трудов вошли статьи по наиболее важным проблемам коммуникативной, когнитивной и дискурсивной лингвистики. Дается анализ различных аспектов формирования межкультурной коммуникативной компетенции.

Редакционная коллегия:

доктор исторических наук, профессор *В. Г. Шадурский* (гл. редактор);  
кандидат педагогических наук, доцент *М. Ф. Арсентьева* (зам. гл. редактора);  
доктор педагогических наук, профессор *Е. В. Воевода*;  
доктор филологических наук, профессор *Е. Г. Задворная*;  
доктор педагогических наук, профессор *И. И. Казимирская*;  
доктор филологических наук, профессор *Л. М. Лещева*;  
доктор педагогических наук, профессор *Н. Н. Нижнева*;  
доктор филологических наук, профессор *Т. В. Поплавская*;  
доктор филологических наук, профессор *И. С. Ровдо*;  
доктор педагогических наук, профессор *А. П. Сманцер*;  
доктор филологических наук, профессор *В. Д. Стариченок*;  
доктор педагогических наук, доцент *Л. В. Хведченя*;  
кандидат филологических наук, доцент *С. А. Дубинко*;  
кандидат филологических наук, доцент *В. И. Дублянский*;  
кандидат филологических наук, доцент *И. Н. Ивашкевич*;  
кандидат филологических наук, доцент *Е. А. Казанкова*;  
кандидат филологических наук, доцент *Т. В. Караичева*;  
кандидат филологических наук, доцент *С. И. Лебединский*;  
кандидат педагогических наук, доцент *О. И. Моисеенко*;  
кандидат педагогических наук, доцент *О. В. Луцинская*;  
кандидат филологических наук, доцент *В. В. Черкас*

## ПРЕДИСЛОВИЕ

Современное положение высшего образования и непрерывное его совершенствование предъявляют новые требования к подготовке выпускника высшего учебного заведения, а также к его личностным качествам. К числу наиболее значимых и важных качеств можно отнести глубокие профессиональные знания и умения, способность к гибкому их применению, инициативность, коммуникабельность, творческую активность, готовность к непрерывному саморазвитию. Наличие данных характеристик выделяет молодого специалиста из общей массы коллектива, делает его лидером. Ведь надо учитывать и тот факт, что переход отрасли культуры на новые условия хозяйствования определил потребность в работниках, обладающих не только творческим потенциалом и профессиональными качествами, но и психологической культурой с ориентацией на лидерство. Чтобы подготовить специалиста такого уровня, преподавателю иностранных языков необходимо не только обладать мастерством и умением проектировать и прогнозировать иноязычный процесс обучения, но и проводить исследования по актуальным проблемам в области когнитивной, коммуникативной, дискурсивной лингвистики, лексической семантики, следить за новыми тенденциями современной науки.

Именно этим вопросам посвящен 4-й выпуск сборника научных трудов «Актуальные вопросы филологии, педагогики и методики преподавания иностранных языков», который инициирован кафедрой германских языков факультета международных отношений Белорусского государственного университета. В сборник включены научные статьи профессорско-преподавательского состава всех языковых кафедр факультета международных отношений и вузов-партнеров.

Проблемное поле данного выпуска охватывает актуальные вопросы коммуникативной компетенции с позиции ее компонентного состава, выделение которого позволяет переосмыслить содержание обучения и акцентировать внимание на профессионально ориентированном учебном процессе. Рассматриваются проблемы когнитивной, коммуникативной и дискурсивной лингвистики, теории и практики перевода, методики преподавания иностранных языков, раскрываются возможности использования межпредметных связей при обучении иностранному языку.

Статьи расположены в алфавитном порядке по фамилиям авторов.

Выражаем благодарность деканату факультета международных отношений за помощь и поддержку в создании сборника.

## РАБОТА С ЛИТЕРАТУРНЫМИ ТЕКСТАМИ В ЕВРОПЕЙСКОМ ЯЗЫКОВОМ ПРОСТРАНСТВЕ: ТВОРЧЕСКИЙ ПОДХОД

---

М. Ф. Арсентьева

---

Статья посвящена творческой работе, выполняющей важную роль в поддержке и развитии языковых компетенций. Выявлены факторы оптимального формирования креативности в работе с литературными текстами. Рассмотрен зарубежный опыт, определен подход к пониманию творчества в иноязычном речевом общении, представлены этапы и формы нестандартного ведения занятий, проанализированы два варианта проектно-ориентированного обучения.

The article is devoted to creative work playing an important role in maintaining and developing language competences. It identifies factors for optimal formation of creativity while working. The purpose of this publication is to consider a creative approach, making use of foreign experience. The article defines the approach to creativity in a foreign language communication, stages and forms of non-conventional organization of classes, and two options of project-based learning.

**Ключевые слова:** литературные тексты; творческий подход; креативность; проектно-ориентированное обучение.

**Keywords:** literary texts; creative approach; creativity; project-based learning.

**Введение.** Творческая работа с литературными текстами на занятиях по иностранному языку играет важную роль в поддержке и развитии языковых компетенций студентов, изучающих иностранный язык. Данная статья знакомит с новыми формами, идеями творческой работы с литературными текстами в соответствии с содержанием, целями и методами проведения занятия по иностранному языку. Чтобы плодотворно использовать многосторонний потенциал такого подхода в обучении, необходимо эффективно планировать и проводить занятие. Литературные тексты имеют сильное воздействие на формирование личности. Они несут в себе огромный развивающий и воспитательный потенциал, приобщают к духовному опыту человечества, развивают ум, облагораживают чувства.

Поэтому одной из ведущих задач обучения иностранному языку при использовании литературных текстов на занятии является обучение их

восприятию. Чтобы решить данную задачу, преподавателю необходимо создать благоприятные условия для работы над содержанием, разбором и усвоением прочитанного на основе разнообразных видов работы.

Цель данной публикации – рассмотреть творческий подход в европейском языковом пространстве, выявить факторы оптимального формирования креативности в работе с литературными текстами в процессе обучения иностранному языку. Рассмотрим этапы и формы работы с литературными текстами на уроке иностранного языка. Зарубежные ученые исходят из того, что именно творческий подход в учебном процессе способствует качественному усвоению иностранного языка. Нетрадиционные задания мотивируют студентов к активному участию в альтернативных формах работы.

**Основная часть.** Литературные тексты играют важную функцию уже на начальном этапе обучения языку. Благодаря аутентичным коммуникативным стимулам к говорению и письму обучающиеся могут развивать и расширять языковые знания. Работа с литературными текстами является языковым тренингом и может способствовать развитию рецептивных способностей и продуктивных навыков: аудированию, говорению, чтению и письму. Чтобы активно работать с литературным текстом, обучающиеся должны владеть как аналитическими, так и творческими компетенциями, которые формируются комплексом методических приемов.

При этом основной вопрос заключается в том, как студенты, будучи активными участниками учебного процесса, развивают языковую компетенцию [1, с. 17]. Чтобы поддержать на занятии по иностранному языку творческий подход, обучающимся необходимо создать свободу действий. А для самостоятельной работы с новым материалом им необходимо использовать накопленные знания, опыт, интересы и потребности.

Важной предпосылкой для самостоятельной работы с литературными текстами является мотивация к такому виду работ. Поэтому в качестве основного критерия при выборе литературных текстов нужно рассматривать отношение обучающихся к данному тексту. Выбор текста должен соответствовать их коммуникативным потребностям. Еще Р. Вике сказал: «Решающим моментом для достижения положительного результата на занятии по иностранному языку, с одной стороны, является выбор тем и текстов, которые соответствуют интересам, опыту и возрасту обучающихся, с другой стороны, правильная подача заданий и упражнений, которые облегчают понимание текста» [2, с. 111].

Ю. Коппенштайнер придерживается такой же точки зрения. Он исходит из того, что только при неправильном выборе литературного текста студенты теряют всякий интерес к работе с ним, а это значит, что такой текст не соответствует языковому уровню [3, с. 14].

Правильно выбранные или предложенные обучающимся тексты могут побудить к размышлению и языковой дискуссии по теме, способствовать их креативной обработке [4, с. 13].

В работе с литературным текстом можно выделить несколько этапов. Первый этап – подготовительный. Цель этого этапа – вызвать интерес к тексту и сформировать догадки по его содержанию. При этом важно помнить, что языковая компетенция поддерживается на разных уровнях обучения языку [5, с. 97]. На этом этапе обучающиеся готовятся к работе над текстом как в эмоциональном, так и в языковом и содержательном плане.

Во время подготовительной фазы студенты встречаются с оригинальным литературным текстом не сразу. Они собирают информацию об авторе, об истории создания данного произведения. Для расширения форм работы с литературными текстами можно использовать следующие виды заданий: для лирических текстов – разрезать и снова собрать стихотворение, вставить пропущенные слова, продолжить стихотворение; для драматических текстов – высказать предположение о содержании текста на основе заголовка, о теме, конфликте и т. д., поиграть, отгадать профессию, чувства. Например, одной из форм творческой работы над стихотворением является восстановление «разрушенного» стихотворения. Преподаватель умышленно убирает или вычеркивает отдельные слова из текста. Учащиеся должны отгадать пропущенные слова. Степень сложности варьируется от того, сколько слов убрано.

Следующий этап работы с литературным текстом нужен для обеспечения его понимания, активизации читательских навыков, организации диалога с текстом. Поэтому задача преподавателя заключается в организации интенсивной интеракции между читателем и текстом. Сопровождающей формой работы может быть составление картинки, что дает учащимся возможность тематизировать появившиеся во время первого прочтения текста эмоции и выразить реакцию в различных творческих видах работы [6, с. 176]. Например, стихотворение может быть представлено визуально, обучающиеся экспериментируют графически со словами и упорядочиванием текста. В этом случае тексты принимают форму зарисовки. В работе с такими текстами формируется навык высказывания личного мнения и выражения эмоций относительно содержания текста. Во время чтения лирических текстов можно предложить прочитать стихотворение вслух, организовать фонетический конкурс, написать визуальное стихотворение, упорядочить картинки, соотнести стихотворение с музыкальным произведением, сделать инсценировку. Во время чтения драматических текстов можно сформулировать гипотезы о дальнейших событиях, написать сочинение

по теме, высказать свою точку зрения, определить основную мысль, написать маленькие диалоги и монологи, проиграть ситуацию, подготовить ролевые игры.

На третьем этапе большое внимание уделяется переработке текста. После прочтения лирических текстов можно написать стихотворение, составить коллаж, изобразить стихотворение графически, сформулировать его концовку, переписать авторское стихотворение в другом жанре. После прочтения драматических текстов можно подготовить ролевые игры, преобразовать текст в стихотворение, написать аналогичный текст, написать письмо автору. В результате у студентов совершенствуется навык понимания стихотворения на иностранном языке, развивается умение написания лирических текстов [5, с. 106]. Таким образом, творческие виды работы позволяют глубоко понять не только лирический, но и эпический и драматический текст.

Творческий подход может выражаться и в письменном виде. Для повышения мотивации часто используется такая форма работы, как написание творческого письма. Инициированное учителем увлекательное и мотивированное письмо с опорой на картинки, фотографии, события, историю поддерживает желание писать. Главная цель при этом – создание креативных литературных текстов, а не грамматически правильное написание стихотворения. Игра с мыслями и понятиями вызывает определенные ассоциации. Игра слов, творческий хаос в обращении с языком дает студенту возможность высказаться (выразить свою мысль) без стресса, так как на этом этапе знания не оцениваются. Так появляется новый продукт, а студент развивает способность изобретать что-то новое благодаря открытости к новому потоку мыслей.

Важно обратить внимание на все вновь созданные тексты. Путем обсуждения и подробного анализа можно выделить те работы, которые вызвали меньший интерес, и те, которые не оставили равнодушной аудиторию. Вопросы в процессе обсуждения могут быть следующими: «Почему нравится/не нравится текст?», «Что я хорошо понял в тексте?», «Что мне в тексте непонятно?», «Какие вопросы к тексту или к автору есть у тебя?» Вопросы вызывают ответную реакцию на текст, на правильный выбор лексических средств. Такое написание и обсуждение текста, включая предложения по его улучшению и изменению, способствуют кооперативному (совместному) обучению. Критический взгляд на вновь созданный продукт (новое стихотворение) тренирует социальное поведение. Наряду с языковой компетенцией развивается самосознание и повышается самооценка личности. Важно, чтобы студенты рассматривали письмо на занятии как деятельность и навык.



На разных уровнях можно применять различные виды заданий, которые способствуют развитию творческого письма. Можно выделить три вида деятельности.

Мотивирующий вид деятельности включает подготовительные структурированные упражнения. Эти упражнения направлены на работу со словами, образование предложений и знакомство учащихся с языковыми средствами. Здесь идет речь об упражнениях, которые знакомят поближе со звуками, буквами, слогами, словами и предложениями. К ним относятся фонетические упражнения, игры на развитие навыков письма, например написание букв одного слова по вертикали одно под другим, а потом начальных букв нового слова, цепочки слов или предложений, разгадка слов через описание с помощью «салата из букв», мини-историй и т. д.

Следующим видом деятельности является творческая работа, которая предполагает написание так называемых параллельных текстов. Такой вид работы часто используют в работе со сказками. В эту категорию попадают упражнения с преобразованием грамматических форм, например употребление глаголов в перфекте для описания определенной ситуации или предлогов с подходящими существительными (*ins Wasser, auf den Berg*). К творческому виду деятельности относится также реконструкция стихотворений: соединение разрезанных строчек, внесение слов в стихотворение, предположение об основной идее стихотворения на основе ключевых понятий. Уже на уровне А1 можно обсуждать простые формы стихотворения, которые требуют определенного числа и упорядочивания слов, словосочетаний или слогов.

При ассоциативном виде деятельности используются комбинированные тематические схемы, фотографии, личные события, опыт и мечты. При написании стихотворения учащемуся важно ощущать окружающую обстановку, чтобы он мог полно и ярко выразить свои чувства. Поэтому творческие задания не должны быть принудительными и ограничиваться классной комнатой и определенным временем. Форма и слог стихотворения будут зависеть от того, где, как и когда оно было написано: ночью, под дождем, весной, под музыку, в кафе, в одиночку или в группе и т. д.

Написанные студентами стихотворения позволяют читателям окунуться во внутренний мир автора и прочувствовать его замыслы. В стихотворении всегда содержится вопрос: «Для кого, по какой причине оно написано и нужно ли его размещать в печати?» Здесь же и появляется трудность в доказательстве важности представленного стихотворения у людей, которые изучают иностранный язык. Поэтому одна из задач на занятии – отработка голоса выступающего и стиля подачи стихотворения [7, с. 35–41]. Первым шагом во многих случаях выступает письменная презентация: написание стихотворения в тетради, на плакате.

Стихотворение можно направить другу в виде SMS или электронного письма. Это может быть проектная работа в классе.

Наряду с этим используются и другие возможности представления стихотворения:

- публикация в газетах, которые выпускаются в учреждениях образования (электронная или печатная версия);
- создание блогов, где можно работать сообща или обмениваться мыслями в процессе написания стихотворения;
- использование цифровых мультимедийных средств для демонстрации нарисованных самим студентом картинки или фотографии при презентации стихотворения;
- voice-thread, при котором есть возможность проговорить стихотворение группой, высказать комментарий по поводу написания стихотворения.

Итак, мы видим, что при использовании таких форм презентации обучающиеся развивают наряду с творческими умениями и технические навыки.

При работе с литературными текстами для заинтересованных учащихся можно предложить в течение года также проектное обучение. Речь идет о различных по уровню проектах, которые могут дать стимул к развитию творческого потенциала у студентов.

Европейская современная методика предлагает два варианта проектно-ориентированного обучения. Первый вариант представляет собой работу с литературными текстами под руководством преподавателя в группе обучающихся, не имеющих представления о проектах. Студенты готовят инсценировки в группах. Большая группа делится на несколько маленьких (от двух до четырех человек в зависимости от задания). Каждая маленькая группа получает лист бумаги, на котором представлены несколько литературных текстов (от одного до четырех предложений) по одной теме и даны определенные указания (рекомендации) со стороны преподавателя. Учащиеся в группах совместно рассматривают тексты и задания к ним. Работа в группах ведется параллельно. После небольшой репетиции группы представляют свой результат по очереди. Преподаватель анализирует работу и дает небольшие рекомендации по улучшению. Потом учащиеся получают определенное время для того, чтобы выучить текст, улучшить интонацию, произношение. После полного закрепления и окончательной работы ребята демонстрируют работу своей группы. Презентация отдельных частей представляет собой большую совместную инсценировку. Инсценировка проходит по-разному:

- два человека первую часть предложения произносят по очереди, а последнюю часть – совместно;

- два человека произносят стихотворение, быстро сменяя друг друга;
- ряд студентов произносят отдельные фразы в быстром темпе и с четкой артикуляцией.

Эта форма работы – подготовка к реализации мини-проекта. При этом нежелательно проводить видеосъемку, чтобы не отвлекать студента во время его цитирования.

Второй вариант поручается более подготовленным студентам, у которых уже есть опыт работы с проектами. Группе предлагают маленькие проекты. Фаза планирования и проведения [8] включает в себя:

- четкие рамочные условия проведения проекта (время, место, публика, которой будут представлены результаты работы);
- выбор текста, подготовленного самими студентами или преподавателем, по одной или разным темам; выбор известного литературного текста или составленного учащимися.

В ходе работы обучающимися предлагаются литературные тексты по нескольким темам, например «Семья», «Любовь», «Лето», «Животные». Студенты выбирают интересующую их тему, распределяясь по подгруппам. Затем команды работают самостоятельно, не мешая друг другу. Сначала идет генерация идей относительно презентации. При этом важно наблюдение за участниками, их поддержка, но не советы со стороны преподавателя. Результат намного лучше в том случае, если учащиеся делают попытку настойчиво внедрить и претворить свои идеи, даже если они в начале работы кажутся абсурдными. Для этой фазы достаточно 45 минут подготовки, но в случае необходимости можно предложить больше времени. Если презентация будет проходить в классном помещении, необходимо создать праздничную атмосферу. Каждая группа представляет свой результат. Другие группы и преподаватель сидят в «зрительном зале». Во время представления может проходить видеосъемка. В заключение неплохо провести небольшие обсуждения.

**Заключение.** Таким образом, была предпринята попытка на основе европейского опыта выявить основные подходы к работе с литературными текстами на занятиях по иностранному языку и представить некоторые формы нестандартного ведения занятий. Литературные тексты имеют огромное педагогическое и воспитательное значение на занятиях по иностранному языку. Они способствуют развитию воображения и литературно-творческих способностей, формируют коммуникативные качества обучающихся. Различные жанры художественной литературы, в частности стихотворения, обладают мощным творческим потенциалом. Их использование на занятиях по иностранному языку в разных видах творческой деятельности открывает широкие горизонты для формирования креативной личности и эффективного овладения языковым материалом.

Так, при опоре на литературные тексты решается главная педагогическая задача – формирование творчески развитой личности. Творческий подход к работе с литературными текстами помогает достичь поставленных целей. Но при этом необходимо помнить, что наряду с хорошим выбором форм работы с текстом необходимо учитывать его содержательно-формальную сторону и языковой уровень учебной группы.

### **Библиографические ссылки**

1. *Ünal G.* Die Arbeit mit Literatur im Fach Deutsch als Fremdsprache – Neue Ansätze mit Unterrichtsentwürfen. Ankara : Hacettepe, 2010.
2. *Wicke R.* Aktiv und kreativ lernen: Die projektorientierte Spracharbeit im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Ismaning : Hueber, 2005.
3. *Koppensteiner J.* Literatur im DaF/Unterricht. Wien, 2001.
4. *Caspari D.* Kreativitätsorientierter Umgang mit literarischen Texten // Praxis Fremdsprachenunterricht. № 6. 2005. S. 12–16.
5. *Nünning A., Surkamp C.* Englische Literatur unterrichten. Seelze-Velber : Kallmeyer, 2006.
6. *Caspari D.* Fremdverstehen durch literarische Texte. Der Beitrag kreativer Verfahren // Bausteine für einen neokommunikativen Französischunterricht / hrsg : F. Meißner, M. Reinfried. Tübingen : Gunter Narr, 2001. S. 169–184.
7. *Wolfrum J.* Kreativ schreiben. Gezielte Schreibförderung für jugendliche und erwachsene Deutschlernende. Ismaning : Hueber, 2010.
8. *Frey K.* Die Projektmethode. Weinheim : Beltz, 1990.
9. *Wicke R., Rottmann K.* Musik und Kunst im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Berlin : Cornelsen, 2013.
10. *Ünal G.* Die Arbeit mit Literatur im Fach Deutsch als Fremdsprache. Neue Ansätze mit Unterrichtsentwürfen. Ankara : Hacettepe Üniversitesi, 2010.

## ПРОЧТЕНИЕ «АЛИСЫ» В СОВЕТСКОМ КИНЕМАТОГРАФЕ

---

**И. В. Вихриева**

---

Интермедиаальное осмысление произведений Л. Кэрролла («Алиса в Стране чудес», «Алиса в Зазеркалье») рассматривается в художественно-кинематографическом дискурсе. Создателями русской анимационной версии были найдены способы реализации эффективной межкультурной коммуникации, она не перестает быть источником информации о Великобритании и об английской детской литературе. Дан анализ двуадресности произведений, их рецептивной двунаправленности: мультфильмы рассчитаны как на взрослую аудиторию, так и на детскую, воспринимающую действительность эмоционально. Советский взрослый зритель, выросший в атмосфере идеологических запретов, всегда ценил роль подтекстов, имплицитных и эксплицитных высказываний, которыми богат мир книги Л. Кэрролла.

Intermedial interpretation of works of Lewis Carroll (“Alice in Wonderland”, “Through the Looking-Glass”) in the artistic and cinematic discourse has not yet been undertaken either in England or Russia. The creators of Russian animated version managed to find the ways to implement effective cross-cultural communication means, as a result for many years they do not cease being a source of information about Great Britain and English children’s literature. One of the main ideas of the article - the analysis of tales biaddress, their receptive bidirectionality: cartoons are intended both for adult and child audience, perceiving the reality emotionally. Soviet adult audience, who grew up in an atmosphere of ideological prohibitions, always greatly appreciated the role of subtexts, implicit and explicit statements, which are numerous in the world of L. Carroll’s books.

**Ключевые слова:** Л. Кэрролл; интермедиаальное осмысление; художественно-кинематографический дискурс; межкультурная коммуникация; двунаправленность; подтекст; имплицитное и эксплицитное высказывание.

**Keywords:** L. Carroll; intermedial interpretation; artistic and cinematic discourse; cross-cultural communication; bidirectionality; subtext; implicit and explicit statement.

Общеизвестно, что сказки Л. Кэрролла об Алисе наполнены тайными шифрами, иносказательным и символическим смыслами, алогичными и абсурдными событиями. Интерес и глубина культурных смыслов привели к тому, что сегодня это наиболее цитируемый текст после Библии и Шекспира. С «Алисой в Стране чудес» произошло уникальное

превращение в духе этой полной парадоксов сказки: написанная специально для детей, точнее, для одной девочки, Алисы Лидделл, книга стала излюбленным чтением взрослых интеллектуалов всего мира. Интерпретировать «Алису» по-своему пытаются математики, физики, философы, психологи, психоаналитики, режиссеры, сценаристы.

«Алиса в Стране чудес» — часто экранизируемое произведение классической литературы. Русская контурная анимационная экранизация «обеих Алис» («Алиса в Стране чудес», 1981 г., 3 серии, 30 минут; «Алиса в Зазеркалье», 1982 г., 4 серии, 38 минут) в советском кинематографе осуществлена по мотивам произведений Л. Керролла на киностудии «Киевнаучфильм».

При переходе к жанру кинематографа и интермедийному взаимодействию языка литературы и кино сюжет мультфильмов, в отличие от книги, укорочен без существенной потери смыслового потенциала книг об Алисе. Анимационное кино дает большую свободу, чем кинофильм: это дополнительные возможности сокращения текста и варьирования главных сюжетных линий, портрет персонажей, больший спектр использования выразительных средств и организации художественного пространства, темп повествования. К тому же кино является и коммуникативной системой, а это означает, что оно неизбежно пользуется неким кодом для шифровки своих сообщений. Если мы не обнаруживаем этого кода, это отнюдь не означает, что его нет — просто его предстоит найти. Не исключается и то обстоятельство, что киноязык — это очень неустойчивая система, постоянно трансформирующая правила коммуникации и, следовательно, опирающаяся на слабые коды временного характера, которые часто видоизменяются, но все равно существуют. У. Эко уверен, что когда мы говорим о семиотике кино, то «должны учитывать задачи всякого семиотического анализа, а именно: стремиться по возможности обнаружить за любым феноменом, который кажется природным, естественным, далее нерасчленимым, первичным, условность, конвенцию, фактор культуры и, следовательно, выявить, что любой предмет может быть сведен к символу, "естественность" — к идеологии, а любая аналогия — к коду. Семиотика способна отыскать заключенную в способе коммуникации идеологическую детерминанту и полнее определить мотивированность акта творчества, который кажется нам свободным» [4, с. 27].

Так, к примеру, в мультфильме «Алиса в Стране чудес» отсутствуют ряд книжных сцен и такие персонажи, как Мышь, Додо, ящерка Билль, Кухарка, младенец-поросенок и другие. Черепаха Квази появляется только в эпизоде с игрой в крокет, но не произносит ни слова.

Почти во всех сценах реплики персонажей и диалоги — цитаты из русского перевода Н. Демуровой — известного литературоведа, исследователя

литературы Великобритании и США, детской английской литературы, переводчика с английского. Она выступила консультантом мультфильма. Существующий перевод Б. Заходера, русского советского поэта, детского писателя, переводчика, популяризатора мировой детской классики, является свободным пересказом (переложением) текста, адресованным детской публике, но перевод Н. Демуровой ближе к английскому тексту, менее других интерпретирует содержание книг Кэрролла. В нем удалось сохранить четкий, выразительный, сдержанный, динамичный характер речи автора.

Сюжетная линия мультфильма «Алиса в Зазеркалье» также несколько укорочена. Здесь отсутствуют спящий Черный Король, а также Лань, Лягушонок, Комар и некоторые другие эпизодические персонажи. Из двух гонцов фигурирует только один. Исключены стихотворение Траляля про Моржа и Плотника, стихотворение Шалтая-Болтая про рыбок и чужестранца. Из стихотворения про Бармаглота в тексте от автора зачитываются только три четверостишия. В мультфильме голосом популярного советского и российского актера театра и кино Н. Караченцова Белый Рыцарь исполняет песню не про Старичка, как в книге, а про слоненка.

Режиссеру мультипликации Е. Пружанскому, автору-сценаристу, художникам-постановщикам удалось создать авторское произведение и в то же время передать все безумство и прелесть Страны чудес, атмосферу сюрреализма, дух английского национального колорита: обаяние простодушной, учливой, тактичной, сдержанной, образцовой девочки Алисы в понимании Викторианской эпохи Англии; веру Алисы в то, что с ней происходит от отсутствия в уме критического чувства и от простоты сердца, от юной активной энергии, от великодушия и щедрости; линию Алисы, ее желание переселиться из реального английского быта в мир абсурда, постоянную переключку сказки и реальной жизни, сумасшествие фантазмагии. Авторы мультфильмов сделали сказку более доступной для русскоязычного зрителя. В ней много остроумных диалогов с чисто английским юмором, которые претерпели минимальные изменения. Первая глава в книге и в фильме заканчивается любопытной фразой: «Вообще-то так и бывает с тем, кто ест пирожки, но Алиса так уже привыкла ждать одних только сюрпризов и чудес и теперь очень удивилась, что с ней ничего чудесного не произошло» [1, с. 21]. Здесь мы видим необычную прорисовку персонажей, при перегруженности и запутанности окружающего их мира тем временем просматривается отзвук детской действительности, например традиции театра-балаганчика Punch & Judy («Панч и Джуди»), угадываемой в «Алисе в Зазеркалье». Когда единорог и лев сражаются дубинами друг с другом, и автор и сценарист подчеркивают, что они держат дубины, как в Punch & Judy («Панч и Джуди»). Этих животных мы можем увидеть и сейчас на британском гербе.

Каждому персонажу подобран тот единственный голос, который как никакой другой дает понять чуточку больше о самом персонаже. Главные роли в «обеих Алисах» озвучили всеми узнаваемые и любимые советские актрисы и актеры, подарив героям свои характерные голоса. Это Марина Неёлова – Алиса; Вячеслав Невинный – Белый Кролик; Рина Зеленая – Герцогиня; Татьяна Васильева – Червонная Королева; Александр Ширвиндт – Чеширский Кот; Евгений Паперный – Червонный Валет; Георгий Кишко – Мартовский Заяц; Александр Бурмистров – Болванщик; Ростислав Плятт – текст от автора.

Восхитительная музыка, одно из выразительных средств этого мультфильма, написанная композитором Е. Птичкиным, заслуженным деятелем искусств РСФСР, автором песен, созданных в основном для кино, сопровождает киноповествование с самого начала, выступая то фоном событий, где присутствует тема кельтских микробаллад, то темой персонажей. Часто во время драматических событий звучит тревожная музыка, а во время переживаний героев – печальная и задумчивая. Звук может поднять мысль на высокий обобщающий уровень, и это заставляет зрителей испытывать те же эмоции, что и герой, и, конечно, сопереживать ему. В фильме использована также музыка О. Респиги и Л. Боккерини, А. Кожиньского (из саундтрека к фильму А. Вайды «Человек из мрамора»).

Мимика персонажей, нереалистичное изображение эмоций, например слезы Алисы в три ручья, общий характер движения персонажей, как и в книге, передают их решительность, робость, усталость, удивление, удовольствие, сомнение, страх, радость, гнев. Зритель может увидеть, как характер движений человека переносится на Кролика, Чеширского Кота, на неживые предметы (марш граммофонов).

Анимационные спецэффекты сделаны на уровне того времени и помогают передать состояние персонажей. Это вихрь мошек, мимо которых пролетает Алиса; звездочки-вспышки вокруг Алисы могут обозначать и неожиданное уменьшение Алисы в размерах, и внезапную ее догадку о возможности пройти в крошечную дверь; кружащие вокруг Алисы кольца дыма во время беседы с гусеницей, вызывающие у нее кашель, линии движения и направления, инверсия цвета, летающая колода карт и многое другое.

Переводя сложный текст художественного произведения в киноязык, автор-сценарист сумел сохранить содержательные модели текста, где много не просто юмора, но и черного юмора тоже. Ю. М. Лотман в книге «Семиотика кино и проблемы киноэстетики» (1973) писал: «Каждое изображение на экране является знаком, имеет значение и несет информацию. Однако значение это может иметь двоякий характер. С одной



стороны, образы на экране воспроизводят какие-то предметы реального мира. Между этими предметами и образами на экране устанавливается семантическое отношение. Предметы становятся значениями воспроизводимых на экране образов. С другой стороны, образы на экране могут наполняться некоторыми добавочными, порой совершенно неожиданными, значениями. Освещение, монтаж, игра планами, изменение скорости могут придавать предметам, воспроизводимым на экране, добавочные значения – символические, метафорические, метонимические и прочие» [2, с. 23]. Синтез словесных и изобразительных знаков приводит к параллельному развитию в кинематографе двух типов повествования. Слова начинают себя вести как видимые образы. В мультфильме используются не только устные литературные цитаты, но и предметы (баночки, пухлячки, пирожки) с надписями, которые составляют ключи к пониманию текста. Часто беседа передается звуком, мелодией, а мысли героини Алисы – внутренней речью. По типу изложения кинотекст представляет собой повествование, в которое включены элементы описания. Появляются рассуждения как тип изложения, при этом в нем представлено три типа информации: событийная действительность, которую представляет сценарист; подтекстовая информация, требующая предварительного знания множества деталей; далее они объединяются в концепции сценариста и информативный аспект. Таким образом, кинотекст содержит концептуальную информацию, он полиинформативен. Здесь присутствует и информация о внешней действительности, и наше восприятие.

Кинотекст включает в свой состав иллюстративный материал, который также участвует в формировании смысла текста. Чудесно и изумительно нарисованы персонажи мультфильма художниками И. Смирновой и Г. Уманским. В режиссерском замысле присутствует световая партитура: яркие пейзажи, солнечные зайчики, блики, пейзажи в приглушенных, темных тонах, изменение общей цветовой гаммы в разных сценах. Все это затрагивает чувства зрителя, гармонизирует их, пробуждает воображение, дает право по-своему понять переживания героев.

В режиссерском творчестве прочтения «Алисы» в советском кинематографе (в отличие от «Алисы» Т. Бертон, США, 2010 г., например) удачно сочетаются выразительные средства в передаче свойств художественного пространства, а также академическая обстоятельность, точность, изысканность аналогий и выверенность деталей, эстетический вкус. Режиссер сохранил верность произведению и в то же время заставил аудиторию посмотреть на текст по-новому. Алиса попала в витальный мир, мир крайностей. В чудесный мир со всем великолепием пышной и гармоничной растительности, прекрасный мир с фонтанами и садами роз, где атмосфера насыщена живой энергией растений, а в воде отражают-

ся всевозможные оттенки зеленого. Там она почувствовала столько жизни, столько красоты, столько пышности и изобилия, что обрела энергию. Но, с другой стороны, как только она туда попала, она тотчас же подверглась нападению его обитателей. Алиса поняла, что видит сон, и, мобилизовав свою жизненную силу, целенаправленными действиями добилась во сне желаемого исхода событий, обрела силу, и тот мир немедленно же рухнул. Действия во сне были страшными, а дух пронизан спокойствием и умиротворением. Очевидно и то, что Алиса обладает артистическим и поэтическим сознанием, любит гармонию и красоту, она построила там нечто чудесное, что может иметь тенденцию к материальному воплощению. Русскоязычному зрителю «Алиса» понравилась тем, что она расслабляет напряженный интеллект своей ненасильственной динамикой. Хотя, с точки зрения русскоязычного зрителя, «Алиса в Стране чудес» само по себе непростое произведение, полное аллюзий и двусмысленностей.

В этом отношении «фильм поступает в воспринимающее сознание не как строго изолированная, выделенная из мира его репрезентация, но как его эквивалент, как его замещение, вполне равносильное фактической действительности» [3, с. 7].

Создателям мультфильмов удалось перестроить текст под новые, изменившиеся условия его функционирования и воссоздать его для новых групп зрителей – детей и взрослых. Текст связан как с кинематографическими приемами, так и с самими литературными произведениями. Речь идет не об упрощении текста, а о направленности на другого зрителя, где прежние языковые, выразительные средства в полной мере не приводили к пониманию замысла текста из-за межкультурных различий. Создателями мультфильмов были найдены способы осуществления эффективной межкультурной коммуникации в художественно-кинематографическом дискурсе «Алисы», в результате чего на протяжении многих лет они не перестают быть источником информации о Великобритании и английской детской литературе. Они живут, «живее некуда», как сказал об Алисе Гонец, и слава их растет. Они вошли в язык и сознание англичан, как, пожалуй, никакая другая книга.

Эта магическая история показана классической мультипликацией через призму сновидений, где подобные переживания вполне уместны и естественны, сотканы подсознанием из глубоко скрытых в нем впечатлений, оставленных там нашей прошлой внутренней и внешней жизнью. Мультфильмы, родившись из литературного жанра, стали жить самостоятельной жизнью в общероссийской культуре. Они ни на что не похожи, следовательно, остаются исключительными в одном из массовых искусств XX – начала XXI в. и входят в золотой фонд отечественной мультипликации.

Анимационная экранизация «Алисы» отвечает на вопрос, почему для русской культуры Л. Кэрролл так значителен. Русских читателей и зрителей роднят с Алисой поиски великолепной истории без всяких ужасов, ничего другого – лишь красота, которая имела бы существенное влияние на жизнь каждого, поиски чудесного и возможность его вмешательства в естественный ход событий, и это, по всей видимости, то, что приближает Л. Кэрролла к нашей культуре и делает его фигурой значимой даже при обилии переводов на русский язык. По мнению Ф. М. Достоевского, «всеотзывчивость, всеприемлемость русского духа состоит в том, что он свободно усваивает культуру других народов». Поскольку существуют такие удачи, как поэтические переводы Кэрролла С. Маршаком, А. Оленичем-Генененко, В. Набоковым, Б. Заходером, Н. Демуровой, Д. Орловской и многими другими, а также описанное режиссерское творчество и замысел Е. Пружанского в анимации, то все это свидетельствует о том, что советско-российская культура приняла и приблизила к себе Л. Кэрролла.

### **Библиографические ссылки**

1. *Кэрролл Л.* Алиса в Стране чудес. М., 2015.
2. *Лотман Ю. Л.* Семиотика кино и проблемы киноэстетики. Таллин, 1973.
3. *Смирнов И. П.* Видеоярд. Историческая семантика кино. М., 2009.
4. *Эко У.* Отсутствующая структура. Введение в семиологию. СПб., 1998.

## СОЦИАЛЬНО-ОНТОЛОГИЧЕСКИЙ СТАТУС АНГЛОЯЗЫЧНОГО МОТИВАЦИОННОГО ДИСКУРСА

---

**Ю. В. Гилясев**

---

Поднимается вопрос о социально-онтологическом статусе англоязычного мотивационного дискурса, о его языковых и стилевых характеристиках, позволяющих определить его сущностную ориентацию среди дискурсов иных видов. Материалом исследования послужили работы американских экспертов-практиков в области личностного развития и самосовершенствования, представляющих свои наблюдения о жизни как некие неоспоримые свидетельства объективности и непреложности сообщаемой ими истины, приводятся примеры из книги Б. Проктора «Вы рождены богатыми», служащие иллюстрацией типичного мотивационного дискурса.

The problem of social and ontological status of English motivational discourse is touched upon in the article altogether with its linguistic and style characteristics, which allows to identify its essential orientation among discourses of other types. The material of research are the works of American practitioners in the field of personal growth and self-help who introduce their outlook on life as incontestable evidence of objective and fundamental laws that exist in the world. The examples from Bob Proctor's book «You Were Born Rich» are provided in the article so as to demonstrate typical motivational discourse.

**К л ю ч е в ы е с л о в а:** социальный; мотивационный; дискурс; стиль; самопомощь; саморазвитие.

**К e y w o r d s:** social; motivational; discourse; style; self-help; personal growth.

Стремительное развитие массовой культуры рождает новые формы речетворчества, заимствующие друг у друга их типичные коммуникативные модели. Расширение представлений о мире порождает разнообразие способов его восприятия, осмысления и интерпретации. Современные технологии делают возможным популяризацию научного знания среди непрофессионалов, которые, воспользовавшись ситуацией ослабления (а иногда и полного отсутствия) контроля со стороны органов по надзору за содержанием печатной продукции, манипулируют научными фактами и результатами исследований в целях реализации своих прагматических установок. Современные российские и зарубежные ораторы, риторы и менторы выстраивают свои аргументативные стратегии, мимикрируя

под язык научно-популярной литературы и производя тем самым эффект академического рассуждения, которому свойственна доказательность, непротиворечивость, логическая когерентность.

Встает вопрос об онтологическом статусе широко востребованного ныне мотивационного дискурса и его функционально-стилевой характеристике. Материалом исследования могут служить работы американских авторов, позиционирующих себя экспертами в области личностного развития и самосовершенствования.

Среди множества разновидностей социально-психологических практик особо востребованным в последнее время становится коучинг. Условно его можно отнести к сфере практической психологии. Одной из отличительных черт этого направления стоит назвать индивидуализм, присущий каждой отдельно взятой концепции. Исследователи, занимающиеся данной проблемой [3, 4, 8], указывают на произвольный и субъективный характер критериев, положенных в основу авторских курсов и программ. Как правило, они представляют собой смешение разнообразных методик, техник, тренингов, приемов, позаимствованных как из классической психологии, так и из частных психотерапевтических практик. Интерпретация общеизвестных теорий зачастую изменяет их сущностные свойства, приводя к искажению оригинальной научной методики.

В некоторых источниках наблюдается разделение психотерапевтических практик и коучинга в том смысле, что в первом случае речь идет о коррекции серьезных психоэмоциональных проблем, относящихся к сферам профессиональной деятельности или личного внутреннего пространства, во втором — о преодолении рабоче-творческого кризиса и развитии лидерского потенциала. Таким образом, коучинг рассматривается как профессиональная консультационная услуга [5, 10, 11]. Вместе с тем такое видение проблемы все же не отвечает на вопрос о социально-онтологическом статусе коучинга и схожих с ним явлений, поскольку и коучинг, и психотерапия вместе с психоанализом представляют собой вид социальной деятельности, направленной на достижение практической цели «трансформации психики или, в другой системе координат, — личности» [4, с. 135].

Разбираясь с развивающими практиками и учениями, можно перевести внимание от методологической стороны к стороне языковой, чтобы определить, соответствует ли дискурс психологии саморазвития представлениям о научном изложении и способе презентации мысли. Яркий образец жанра — работа американского мотивационного автора Б. Проктора «Вы рождены богатыми» (*You Were Born Rich*). Текст последнего издания был взят для анализа специфических черт дискурса данного направления.

Структурно любое художественное, равно как и нехудожественное, завершенное и логически связанное произведение представляет собой текстовый массив, разделенный на части и главы, с введением и заключением, отчего данная сторона работы выглядит наименее релевантной для выявления специфики жанра. Ключевые показатели дискурсивных стратегий, используемых автором, определяются в большей степени содержательной стороной структурных элементов. Коммуникативно-прагматический подход следует признать ведущим в анализе речевого оформления работ американских коучей-практиков.

Стилевое своеобразие исследуемого текста проявляется на этапе знакомства с оглавлением. Большинство разделов и глав вместо описательных наименований, традиционных для научных трудов, содержат экспрессивно окрашенные коллокации, употребляемые в разговорной речи (напр., *When Times Get Tough* 'Когда настают трудные времена'). Стоит добавить, что часть из них носит характер призывов, что нехарактерно для научной речи, где основным критерием считается наиболее объективная, т. е. лично независимая констатация фактов. Заглавия, представляющие собой предложения в повелительном наклонении (напр., *Do Not Force It To Happen* 'Не форсируйте ход событий'), типичны для публицистической и художественной литературы, в которой на первый план выходит авторская позиция с тенденцией сообщения и некоторого убеждения в ней реципиента информации, в противном случае при отказе читателя принять навязываемую точку зрения конечные прагматические установки автора-отправителя не будут достигнуты, а содержательная составляющая работы нивелируется как не представляющая морально-нравственной, идеологической или какой-то иной ценности. Примечательно, что отдельные названия глав оформлены в исключительно художественной манере (*The Light Bulb Tale*, *Pat and John's Story* 'Сказка о лампочке, история Пэт и Джона' и др.), а основной текст ряда разделов предваряют стихотворные строки и различные цитаты.

В процессе изложения информации автор постоянно употребляет метафоры и сравнения: «*We are floating in an "ocean" of thought-energy*» 'Мы плаваем в океане мыслительной энергии', «*old pictures just keep flashing back on the screen of their mind*» 'старые изображения по-прежнему высвечиваются на экранах в их голове' [13, с. 15, 16]. Замечено, что научный дискурс старается избегать метафоричности и использует ее по необходимости, в то время как в политическом и смежных с ним видах дискурса, наоборот, акцент ставится на информационную компрессию, разбавленную авторской оценкой, когда «ясная и простая метафора делает политическое выступление запоминающимся» [2, с. 27]. Подмечено, что в современной научной коммуникации наблюдается экспансия образной точности,

а тенденция размывания границы между сниженно-разговорной и официальной нормами речи наряду с возрастанием игровой тональности прослеживается во многих типах дискурса [2, с. 28, 32]. Все вышеописанные признаки свидетельствуют о стилевом смещении дискурса психологии саморазвития в сторону художественно-публицистического способа выражения мысли.

Лингвистами все чаще обсуждается проблема взаимодействия одно- и разноуровневых языковых явлений, систем, образуемых ими, их изоморфизма, методологических и концептуальных взглядов, традиционно ассоциируемых с разными областями научной мысли. Взаимопроникновение стилей и жанровая гетерогенность – одна из таких проблем. Наиболее очевидное решение – подробное и всеохватывающее описание стиле- и жанрообразующих форм, которое предлагают некоторые исследователи, в том числе и В. В. Дементьев, – не дает возможности построения типологии жанро-стилевых разновидностей текстов, а лишь отдаляет от выявления системных признаков стилевой маркированности. Очевидно, что определение стилевой принадлежности дискурса нужно проводить с учетом экстралингвистических показателей всех форм социальной интеракции.

Возвращаясь к анализу содержательной стороны работы Б. Проктора, необходимо заметить, что в ней встречаются образцы практически всех модусов формулирования текста (термин Е. А. Гончаровой). Представленное в виде рассуждения изложение местами напоминает и чисто научно-философское размышление (напр., «*To understand this abstraction better, you must keep in mind that you are living simultaneously on three distinct planes of existence*» ‘Чтобы лучше понять эту абстракцию, вы должны помнить, что живете одновременно на трех разных уровнях своего существования’ [13, с. 21]), и художественный нарратив с элементами разговорного и книжного стиля («*I would be remiss if I concluded this chapter without sharing Paul Hutsey’s story with you*» ‘Меня можно было бы назвать невнимательным, если бы я завершил эту главу, не рассказав вам историю Пола Хатси’ [13, с. 61]), и учебное пособие с инструкциями к действию («*Begin your written statement with: I am so happy. I now see myself with*» ‘Начните писать свое утверждение словами: «Я так счастлив. Я вижу себя с...»’ [13, с. 68]).

Вместе с тем в сочинениях мотивационного характера превалирует эмоционально-оценочный подход в сообщении некоего знания, а суждения и замечания отражают исключительно авторское мировоззрение, проявляющееся в текстовом дейксисе, коммуникативных функциях синтаксических построений, разговорной стилизации самого дискурса.

В. В. Федоров определяет языковой инвариант публицистического стиля как постоянное соотношение рационального и эмоционального

начала. Рационализм повествования строится на элементах текста, формализующих его структуру, стандартизирующих восприятие содержания и позволяющих с определенной степенью легкости декодировать смыслы. Эмоциональное начало публицистики заключается в наличии образных, стилистически маркированных слов и синтаксических коллокаций, актуализирующих экспрессивное, индивидуально-авторское отношение к описываемым явлениям, напрямую соотносимых с осуществлением языковой функции воздействия [9, с. 31].

Яркими примерами публицистического стиля в тексте пособия Б. Проктора могут служить многочисленные случаи «персонализации» знания, переводимого с уровня абстракции на уровень бытовой конкретики в целях усиления убедительности и одновременно доступности сообщаемых сведений, например: «*To obtain a more graphic conceptualization of the idea of Vibration, just stretch out one of your arms straight in front of you...*» ‘Для более наглядного представления идеи колебания просто вытяните перед собой одну из рук’ [13, с. 112]. Данный пример демонстрирует переход от научного способа (модуса) формулирования мысли к популярному, а сочетание двух разноплановых в стилевом оформлении частей предложения в составе одной синтаксической единицы дает основание говорить о промежуточных стилевых вариациях, таких как научно-популярный и научно-публицистический стиль.

Аргументация как форма презентации информации в широком смысле является социальной, интеллектуальной, вербальной деятельностью, имеющей цель оправдать или опровергнуть точку зрения через обоснование позиции, и основывается она на системе заявлений, служащих убеждению целевой аудитории [7, с. 83]. В этом смысле научный и публицистический стили, в которых аргументация применяется в качестве основного инструмента речевого воздействия, проявляют схожие признаки, различаясь при этом самим языковым материалом, а также манерой его оформления.

В поддержку этого положения можно привести точку зрения Дж. Херрика, считающего, что научный дискурс полемичен по своей сути, равно как и другие виды дискурса — политический, юридический, религиозный. Опираясь на мнения других исследователей (в частности, Г. Саймонса), он доказывает, что методология, процедуры и сам язык академических дисциплин риторический по своей природе. Исторически сложившееся представление о науке, отличающейся объективным и рациональным подходом к рассмотрению объектов, оспаривается рядом исследователей академического языка (в том числе и Дж. Херриком). По их мнению, научный дискурс проявляет во всем свою риторическую сущность. Рассуждения и логика, наблюдаемые в гуманитарных и естественнонаучных



дисциплинах, подчас спутанны, иррациональны и оценочны, как и речь политиков. Более того, нейтральность и объективность изложения, по мнению С. Веллс и др., должны настораживать, поскольку рационализирование, лишённое личных мотивов, оценок и мнений, представляет собой «устрашающе объективный взгляд на окружающей мир и самих людей» [12, с. 208–210].

Нельзя не согласиться с мнением Дж. Херрика в том, что любое изложение воплощает собой риторику в широком ее понимании, когда любая позиция или точка зрения требует доказательства или опровержения, а значит, особых приемов убеждения. Ученый приводит мнение другого исследователя, Дж. Лина, который напоминает, что мы живем в век технической доступности любой информации. При таких обстоятельствах научный дискурс становится частью политической, религиозной, образовательной коммуникации, каждый оратор или автор текста старается убедить [12, с. 211].

Еще Н. Ф. Кошанский, выдающийся русский филолог и переводчик XIX в., заметил, что «словесность, расширяя круг свой, неприметно сближается со всеми родами учености. Она срывает плоды наук и искусств и щедрою рукою сыплет их в народе» [6, с. 240]. Понимаемая в таком ключе кажется очевидной связь научного, публицистического и разговорного стилей и модусов формулирования мысли, когда фактически каждый из них содержит схожие риторические стратегии и приемы, а различаются они языковой нюансировкой, способом оформления отдельно взятой единицы смысла.

Пытаясь отыскать истоки данной тенденции, необходимо принять во внимание и культурологический аспект. Направление популярной психологии стало интенсивно развиваться в эпоху постмодернизма, утверждающего многообразие и плюрализм во всех возможных формах. «Постмодерн избегает любых претензий на однозначность и абсолютную истинность. Мир многоцветен, сложен, ризомен» [1, с. 3].

Еще одной важной чертой постмодернизма считается симулятивность. Как справедливо замечает Е. Г. Баранова, тенденция к симуляции наблюдается в сфере культуры, литературы и искусства, идеологии и политики, истории, даже религии и морали. «Поскольку в результате возник повышенный социальный спрос на риторический дискурс, сложился мощный и развитый “рынок языка”» [1, с. 5]. К тому же в стремлении выделиться из разрастающейся с каждым днем массы практикующих экспертов в области личностного самосовершенствования каждый ритор старается задействовать максимальным образом все доступные ему приемы: кейсовый метод, утрирование, рефрейминг и др. В сочетании с трюизмами, речевым связыванием, пресуппозициями, номинализацией все эти

манипуляции сознанием и вниманием реципиента информации приводят к эффекту, на который и рассчитывает отправитель закодированной информации – принятие авторской позиции и, что более важно, его ценностных установок. В этом отношении такую научно-популярную литературу можно назвать литературой пропаганды.

Здесь на передний план выступает проблема этической и моральной ответственности коуча за достоверность представленной информации, полноту и адекватность интерпретации упоминаемых им результатов научных исследований, валидность использования психологических и иных методик, технологий и техник. Если учитывать, что во главу угла автор подобных сочинений ставит персуазивный эффект, даже при допущении искренней заинтересованности помочь кому-либо в разрешении личных и профессиональных проблем потребляемый адресатом продукт речевой деятельности ритора предстает в виде переработки (своеобразного «ремейка» в терминах постмодернистской эстетики) некоего массива знаний и опыта предшественников, а значит, массива, лишённого своей аутентичной ценности и истинности.

Приходя к выводу о стилевой многополярности мотивационного дискурса, представляется верным поиск решения о социально-языковом статусе текстов данного жанра в области их функциональной специфики в проекции коммуникативно-прагматического подхода. Несмотря на наличие в них фактов и данных из различных научных дисциплин, отраслей прикладного знания, доминирующей функцией следует признать воздействие, производимое на адресата не столько самой информацией, сколько авторитетом автора сообщения и занимаемой им позицией в отношении обсуждаемого вопроса. Определение жанра как мотивационного дискурса подтверждает мысль о прагматическом уклоне, наблюдаемом в текстах по саморазвитию и самопомощи. Именно прагматические интенции авторов текстов во многом обуславливают речевое выражение и стилевое оформление конкретного образца мотивационного дискурса.

## Библиографические ссылки

1. Баранова Е. Г. Выбор моделей рынка: между риторическим дискурсом экономики и прагматизмом постмодерна : сб. науч. тр. / Ангар. гос. техн. ун-т. Ангарск, 2007. Т. 2. № 1. С. 3–11.
2. Карасик В. И. Языковая матрица культуры. М. : Гнозис, 2013.
3. Карицкий И. Н. Современные психологические практики: содержание, основания, классификации. Ярославль : МАПН Аверс Пресс, 2002.
4. Карицкий И. Н. Психологические практики в социальном пространстве // Приволж. науч. вестн. Ижевск, 2014. № 11(39). С. 134–139.

5. *Кларин М. В.* Профессиональный стандарт «Коуч»: развитие коучинга как профессии [Электронный ресурс] // Организац. психология. 2014. Т. 4, № 1. С. 6–16. URL: <http://orgpsyjournal.hse.ru/> (дата обращения: 28.02.2016).
6. Риторика / Н. Ф. Кошанский [и др.]. М. : Рус. панорама; Кафедра, 2013.
7. *Сорокина С. Г.* Особенности аргументативной структуры научного текста // Приволж. науч. вестн. 2013. № 3(19). С. 82–88.
8. *Улановский А. М.* Коучинг с оглядкой на науку: практики позитивной жизни // Психология. Журн. Высш. шк. экономики. 2012. Т. 9, № 4. С. 59–80.
9. *Фёдоров В. В.* Инвариантные языковые черты английской публицистики // Вестн. КРАУНЦ. Гуманит. науки. П-К. 2014. № 2(24). С. 19–31.
10. *Brock V.* Is coaching a self-regulating profession or not? [Электронный ресурс] // Организац. психология. 2014. Т. 4, № 1. С. 33–39. URL: <http://orgpsyjournal.hse.ru/> (дата обращения: 28.02.2016).
11. *Cannio S.* Regulating the Coaching Profession [Электронный ресурс] // Организац. психология. 2014. Т. 4, № 1. С. 40–45. URL: <http://orgpsyjournal.hse.ru/> (дата обращения: 28.02.2016).
12. *Herrick James A.* The History and Theory of Rhetoric. An Introduction. USA : Pearson, 2001.
13. *Proctor B.* You Were Born Rich. USA : Proctor Gallagher Institute, 2015.

## ЛИЧНОСТНО-МОТИВАЦИОННЫЙ АСПЕКТ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ

Н. И. Говорова

Анализируется содержание и структура мотивации студента к выполнению самостоятельной работы, затрагивается проблема формирования готовности студента к осуществлению самостоятельной коммуникативно-познавательной деятельности.

The content and structure of the student's motivation sphere as stimulus for the autonomous academic activity in the process of the second language acquisition is considered.

**К л ю ч е в ы е с л о в а:** самостоятельная работа студентов; личность; мотивация; потребность; интерес; познавательная деятельность.

**K e y w o r d s:** student's self-study; personality; motivation; need; interest; cognitive activity.

Поиск эффективных подходов к совершенствованию процесса организации и управлению самостоятельной работой студентов по овладению иностранным языком — одна из актуальных проблем современной лингводидактики. Самостоятельная работа студентов как одно из средств формирования иноязычной коммуникативной компетенции представляет собой высшую специфическую форму учебного познания, внутренним содержанием которого является самостоятельное построение студентом способа достижения поставленной цели. Управление самостоятельной работой понимается как формирование у студента способности к саморегуляции и самоуправлению учебной деятельностью. Это предполагает осознание им структуры собственной учебно-познавательной деятельности, представленной в виде потребностно-мотивационного компонента, учебной задачи, учебных действий, самоконтроля и самооценки. Предметная саморегуляция неразрывно связана с личностной. В результате адекватной организации самостоятельной учебно-познавательной деятельности у студентов формируются такие качества интеллектуальной сферы личности, как самостоятельность, активность, осознанность, обобщенность и системность.

Рассмотрим личностно-мотивационный аспект самостоятельной работы студентов, так как без целенаправленного и педагогически

обоснованного развития мотивационной сферы и формирования познавательных интересов и потребностей в принципе невозможно решить проблему организации и управления самостоятельной работой студентов (СРС). Поскольку деятельность побуждается одновременно несколькими мотивами, попеременно доминирующими, при организации выбора средств и методов управления ею возможно учитывать как комплексный состав, так и динамику развития мотивации. Становление мотивации — это «усложнение структуры входящих в нее побуждений, появление новых, более зрелых, иногда противоречивых, отношений между ними» [1], поэтому, возможно, более полный учет всей структуры мотивационной сферы, а также доминирующего мотива является задачей преподавателя.

Несмотря на вековую историю разработки, проблемы мотивации разными школами и научными направлениями, понятия «мотив», «мотивация», «мотивационная сфера» не разграничены с такими явлениями психики, как потребности, интересы, стремления, установки, убеждения и т. п. До сих пор проблематичным остается место и значение мотивов в структуре деятельности как педагогического явления. Необходимый для этого учет и адекватный анализ мотивационной сферы личности как субъекта учебной деятельности чрезвычайно сложен. Но, как подчеркивают исследователи этой проблемы, именно самостоятельная познавательная деятельность актуализирует все модальности психической деятельности, в том числе мотивацию в виде совокупности побудителей к деятельности (потребность в учении, чувства, желания, интересы, цели и т. п.).

Вовлеченный в самостоятельную работу внешними социальными, коммуникативными мотивами к учению вообще, созданными предварительно родителями и педагогами, студент испытывает потребность деятельности как нужду, необходимость, которая есть лишь предпосылка деятельности, ее энергетический источник. Поскольку сама по себе потребность, однако, не может определить конкретную направленность деятельности и получает свою определенность в предмете деятельности (А. Н. Леонтьев), то проникновение в сущность предмета самостоятельной познавательной деятельности — основополагающий момент в формировании мотивации студента для самостоятельной работы, «...нашедшая себя в предмете потребность», или «опредмеченная потребность» [2], становится внутренним мотивом деятельности. Внутренние мотивы, заложенные в самом характере познавательной деятельности, обладают, как известно, наибольшей степенью педагогического воздействия. Внутренний познавательный мотив субъективно переживается как жажда знаний, нужда в них, их расширении и систематизации, потребность в выявлении причинно-следственных связей, предметов и явлений действительности. Когда учебные действия интересуют человека сами по себе, когда по-

явится познавательный интерес по отношению к ним, тогда процесс выполнения учебных заданий превращается в деятельность как таковую, т. е. мотив деятельности сменяется на цель, совпадает с ней. Сдвиг мотива на цель (А. Н. Леонтьев), т. е. осознание мотива обучающимися, – решающий фактор запуска и реализации СРС.

Если внешний стимул не связан со смыслообразующим мотивом, то нет и самой деятельности. Для педагога это проблема «провоцирования» личностно значимых задач, поиска персонифицированного начала в предъявляемой информации. В процессе СРС должна формироваться не только познавательная и коммуникативная потребность, но и специфическая собственно учебная потребность в усвоении новых знаний, выработке обобщенных способов и приемов учебной деятельности. С этим связано, что проблема формирования готовности к СРС перерастает в проблему предварительного повышения внутренней мотивации к процессу и к результату познавательной деятельности. Нам представляется закономерным предположить наличие взаимозависимости между уровнями развития мотивации и когнитивной самостоятельности на основе общности таких качеств, как активность, личностный смысл и т. п. Сравним динамику развития мотивации и самостоятельности [1, 8]:

Развитие мотивации	Самостоятельная учебно-познавательная деятельность (по П. И. Пидкасистому)	Мотивация (по А. К. Марковой)
Уровни	Воспроизводящая, имитационная	Неявная, бессознательно-интуитивная
	Преобразующая, трансформационная	Познавательная
	Эвристическая, творческая	Личностно-пристрастная, осознанная

Исходя из методологического положения о переходе мотива на цель как системообразующего фактора деятельности, мы хотели бы подчеркнуть необходимость поддержания и развития мотивации на протяжении всей самостоятельной познавательной деятельности вплоть до реализации цели, а также соотнесения внешних и внутренних факторов поведения личности. Безусловно, для запуска деятельности необходим внешний стимул. Это может быть определенный аффект, эмоция, когда задание отвечает существующей у студента потребности или цели и т. п. На достаточно высоком уровне развития субъекта роль ведущего мотива

в учении играет познавательный интерес. От наличия интереса зависит не только продуктивность овладения знаниями и способами познавательной деятельности, но и общий тонус всей учебной деятельности с ее социальным смыслом и установками. Другие же мотивы (долг, ответственность, профессиональные намерения), совпадая с целью предстоящей деятельности, определяя ее смысл, выводят саму деятельность на интерес. Возникнув, интерес действует сам и испытывает на себе результаты развития других мотивов. В этом случае мы можем утверждать интерес системе целей учебного процесса, а также отбирать оптимальные средства его формирования.

Если потребность — объективная биосоциальная необходимость взаимодействия человека с предметами и явлениями действительности, которая обеспечивает оптимальные условия его жизнедеятельности и развития, то преподаватель, организующий СРС, должен искать возможность формирования потребности как устойчивой необходимости. Руководство преподавателя здесь не устраняется и не упрощается, но оно обретает существенно новые черты, главная из которых — побуждение. Термин «стимуляция познавательных интересов» (Г. И. Щукина) достаточно точно отражает направленность и сущность такого типа руководства, не регламентирующего познавательную деятельность, а создающего наиболее благоприятные условия для ее протекания. Учебная мотивация лучше формируется при направлении деятельности на способ ее выполнения, а не на результат. Как показали исследования Ю. М. Орлова [3], наибольшее влияние на академические успехи оказывает познавательная потребность в сочетании с высокой потребностью в достижениях. Изучить условия сочетания внешних и внутренних факторов мотивации в каждом конкретном случае — задача преподавателя при организации СРС по овладению иностранным языком.

Отношение мотива действия к его цели определяет смысл деятельности индивида. В познавательной деятельности смысл — это значимость познавательного объекта для обучающегося. Толкование мотива как личностного смысла выражает специфику мотива как психолого-педагогического феномена — это понимание субъектом значения и необходимости деятельности. Студент должен быть в состоянии объяснить самому себе, зачем он собирается что-то сделать. Осознание смысла действия есть «отражение его предмета как сознательной цели» [4], т. е. предвосхищение в мышлении человека результата деятельности и пути его реализации с помощью определенных средств, которое влечет за собой создание такого предмета или состояния, которые удовлетворили бы потребность, определившую цель [5, с. 56], т. е. конкретную деятельность.

Объективное значение цели деятельности, в том числе учебно-познавательной, заключается, как известно, в получении желаемого продукта деятельности. Рассмотренная с позиции субъекта деятельности цель несет особенно активную нагрузку как идея, сознаваемое содержание, как опережающее отражение будущего результата деятельности, как знание о свойствах желаемого продукта деятельности и как процесс построения и поддержания образа желаемого результата деятельности [7, 4, 6]. В отличие от мотивов, которые не всегда сознаются, существуют в виде стремления к цели, переживания, желания, цель деятельности выступает в виде обязательного осознанного компонента, момента деятельности. Цель как актуальный образ (имеющееся у субъекта представление о заданном продукте отдельного акта деятельности) по своей психологической природе есть вырожденное действие, выполняющее генетическую функцию. Фиксация целевой установки, осознание цели субъектом деятельности означает «сознание смысла действия и... отражение его предмета как сознательной цели», предвосхищение в мышлении результата деятельности и пути его реализации с помощью определенных средств [4].

Потребности студента как активного начала деятельности и выражающие эти потребности цели обуславливают содержание и структуру предстоящей деятельности, а самостоятельное построение студентом способа достижения поставленной цели является внутренним содержанием учебного познания. Учет вышеизложенных данных позволяет адекватно планировать, организовывать и управлять СРС с учетом конкретного содержания и подлежащего усвоению и отработке аспекта изучаемого иностранного языка.

### **Библиографические ссылки**

1. *Маркова А. К.* Формирование интереса к учению у школьников. М. : Педагогика, 1986.
2. *Леонтьев А. Н.* Деятельность, сознание, личность // Избр. психол. произведения/ под ред. В. В. Давыдова. М., 1983. Т. 2.
3. *Орлов О. А.* Потребностно-мотивационные факторы эффективности учебной деятельности студентов вуза : автореф. дис. ... д-ра психол. наук. М., 1984.
4. *Леонтьев А. Н.* Проблемы развития психики. М., 1972.
5. *Трубников Н. Н.* О категориях «цель», «средство», «результат». М., 1968.
6. *Ломов Б. Ф.* Методологические и теоретические проблемы психологии. М., 1984.
7. *Габай Г. В.* Учебная деятельность и ее средства. М. : МГУ, 1988.
8. *Пидкасистый П. И.* Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении. М. : Педагогика, 1980.



## СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ ФАКТОР РЕЧЕВОГО ОБЩЕНИЯ И ВЕРБАЛЬНОГО КОММУНИКАТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ

---

С. А. Дубинко

---

Рассматривается роль межкультурного фактора в речевом общении и коммуникативном поведении представителей различных культур. Анализируются глубинные составляющие концепта культуры: ценностные ориентиры, убеждения, социальная структура и социальный статус, отношение в категории времени в личном и деловом общении.

The article considers the role of cultural awareness in communication and verbal behaviour of representatives of different cultures. It analyses the inside constituents of the concept of culture: values, beliefs, social structure, status, the attitude to the category of time in personal and business communication.

**Ключевые слова:** речевое общение; вербальное коммуникативное поведение; культура; культурные различия; ценностные ориентиры; убеждения; социальная структура; языковой барьер; культурный барьер.

**Keywords:** speech communication; verbal communicative behaviour; culture; cultural differences; views; beliefs; social structure; language barrier; cultural barrier.

**Введение.** Процесс глобализации и все возрастающие социокультурные, научные, политические изменения в современном мире влияют на характер личного и делового общения между людьми на планете. Если раньше общение предполагало в основном выстраивание личных и деловых отношений с кем-то на другой стороне улицы, то сегодня процесс коммуникации призван решать новые задачи и отвечать новым вызовам времени, предполагая эффективное речевое взаимодействие с кем-то в другой точке планеты.

Понятие «речевое общение» сегодня становится емким и приобретает особое значение в контексте личного и делового взаимодействия. Традиционно оно включает языковое общение, знание лексических, грамматических, стилистических тонкостей языка, особенно если речь идет об общении на иностранном языке, эффективное общение на котором изначально предполагает владение фигурами речи, языковыми уловками и обход различных языковых капканов. Но даже прекрасное знание

иностранный язык, приближенное к интуитивному владению иностранным языком на уровне «near native speaker», окажется «вещью в себе», если не учесть важности других составляющих эффективной речевой коммуникации. Успешное речевое общение предполагает уместное употребление и правильное сочетание тех или иных языковых единиц в реальной речи, а сочетая слова разных языков в речи, мы, по сути дела, сочетаем разные миры носителей этих языков, их языковые картины мира. Поэтому важные компоненты эффективного речевого общения – приведение общения в соответствие с социокультурным контекстом, развитие социокультурной и коммуникативной компетенций наряду с языковой. Для этого необходимо принимать во внимание различие культур и миров, в которых функционируют соответствующие языки. Как отмечалось нами ранее, кросс-культурные исследования дискурса в целом могут иметь целью выявление культурно-обусловленной картины мира [1, с. 38]. Важным фактором, способствующим эффективной речевой коммуникации, является владение невербальными средствами общения и знание особенностей их употребления в той или иной культуре. Эффективная речевая коммуникация, включая все свои составляющие компоненты, способствует адекватному коммуникативному поведению членов данного речевого коллектива.

Основная цель работы – проанализировать участие и роль внутренних, глубинных компонентов культуры в дифференциации культур и проследить их влияние на вербальное коммуникативное поведение представителей различных культур в целях устранения культурного и языкового барьеров.

**Основная часть.** Являетесь ли вы новым членом коллектива в глобальной корпорации или ее главным исполнительным директором, от знания межкультурных различий и умения использовать их на благо дела зависит, сможете ли вы создать свой творческий имидж или же вы разрушите его. Незнание тонкостей межкультурного общения приводит к провалам в коммуникации, которые в свою очередь ведут к разрывам деловых отношений и обходятся значительными потерями для компаний и самих участников неуспешного делового общения. Многонациональные компании чаще всего рассматривают в качестве наиболее серьезных проблем культурные, нежели технические или какие-либо другие, относящиеся к их сфере деятельности.

Вопросам дифференциации культур и прогнозированию особенностей ведения бизнеса с представителями разных стран посвящены исследования русскоязычных и зарубежных авторов [2, 3, 4].

В данной работе через призму культурных различий рассматриваются некоторые языковые особенности и тонкости, представляющие скрытые культурно-языковые трудности в изучении иностранного языка.

Существует не только языковой, но и, что не менее важно, культурный барьер. И если языковые ошибки прощаются иностранцам, то ошибки культурные не прощаются никому (и тем более иностранцам) и зачастую приводят к культурным или этническим конфликтам [5, с. 94].

Когда говорят о культуре, то часто упоминают искусство, виды национальной кухни, одежды и т. д. Но они составляют лишь верхнюю часть айсберга. Культура – это нечто более глубокое, нежели этикет и то, как мы представляем делового партнера или вручаем ему свою визитную карточку. Она находится в самой основе общения и включает весомые для человека понятия. К ним относятся ценности, взгляды, религиозные убеждения, отношение к таким важным категориям, как время, пунктуальность, социальный статус, правда, искренность, законы, которые регулируют наше взаимодействие с другими людьми в обществе. Они в свою очередь находят отражение в языке и являются важной составляющей вербального коммуникативного поведения.

В нашем постоянно меняющемся мире люди могут заимствовать привычки представителей других культур. Например, если вы увидели японца в таких же синих джинсах, как у представителя какой-либо западноевропейской или другой культуры, это не повод думать, что внутренняя культура у них одинакова. Первый и верный шаг к развитию культурной чувствительности – это понимание и принятие чужой культуры. Межкультурное взаимопонимание – это улица с двусторонним движением, и если ваш зарубежный партнер выучил ваш язык, он уже находится более чем на половине этого пути. Знание языка создает предпосылку для взаимного доверия и уважения. Заметим, с каким пониманием относятся деловые партнеры к своим зарубежным коллегам, которые выражают готовность освоить их язык, пусть даже они и спотыкаются на первых выученных словах и фразах. При этом носители языка, как правило, всегда с радостью поощряют своих собеседников, делая комплименты по поводу их языковых достижений. Именно знание языка открывает двери к эффективному речевому общению. Но, как мы знаем, необходимо пройти еще половину пути: научиться тонкостям межкультурной коммуникации, правильному вербальному коммуникативному поведению. Поэтому, приступая к деловым сделкам и выстраивая деловое взаимодействие со своими зарубежными партнерами, необходимо ознакомиться еще и с историей, традициями страны, ценностными ориентирами носителей ее языка.

Ценностные ориентиры лежат, как мы подчеркнули выше, в основе культуры. Ценности различаются в соотношении между достижением, карьерой и качеством жизни. Для некоторых культур главной является концепция «жить, чтобы работать», для других – «работать, чтобы жить».

Это может привести к разного рода трениям относительно подхода к рабочей этике между представителями различных культур.

Гармония и сотрудничество — еще один важный ценностный ориентир в культуре. Представители некоторых западных культур мотивированы к соперничеству, в иных культурах, например некоторых восточных стран, предпочтение отдается социальной гармонии во избежание разного рода конфликтов. Культуры разделяются также на две категории: те, для которых важен принцип деятельности (*doing oriented cultures*), и те, которые делают акцент на принципе жизнедеятельности, существования (*being based cultures*). Главный вопрос заключается в следующем: что важнее для представителей данной культуры — личные достижения или семейный статус? В США человек, который в жизни достиг всего сам, без помощи родителей и их благосостояния, пользуется уважением, а в Латинской Америке, например, на него могут смотреть свысока, так как почитаются в первую очередь социальная и классовая принадлежность. Такие различия отражаются в языке. Например, английские слова *ambition*, *ambitious* ‘амбиция’, ‘амбициозный’ имеют положительное оценочное значение, являясь высокой похвалой за личные достижения и активную жизненную позицию человека, в то время как в русском языке они имеют в основном отрицательную коннотацию. В английской и американской культурах, которые ориентированы на принцип достижений в карьере, часто используются метафоры, которые связаны с продвижением в служебных делах и по служебной лестнице: *He has a lofty position* ‘Он занимает высокое положение’, *She'll rise to the top* ‘Она достигнет вершины в своей карьере’, *He's climbing the ladder* ‘Он поднимается по служебной лестнице’, *He has little upward mobility* ‘Он обладает низкой пробивной способностью’, *He is at the bottom of the social hierarchy* ‘Он находится на самой нижней ступени социальной иерархии’, *She fell in status* ‘Она резко упала в социальном статусе’.

Убеждения, в том числе религиозные, взгляды, жизненные установки также принадлежат к глубинным концептам культуры. Концепция судьбы, роль внешних обстоятельств условно разделяют культуры на так называемые высоко контекстуальные и низко контекстуальные [5, с. 73]. В первых, к которым относятся многие восточные культуры, большое значение имеют внешние условия, социальные и контекстуальные факторы, поэтому стиль общения непрямой, имплицитный и допускает чтение между строк. Классическим примером такого типа культуры является Япония. Если ваш японский партнер во время сделки сказал «да», это еще не означает, что он дал окончательно положительный ответ. Возможно, есть некоторые косвенные обстоятельства, которые будут

влиять на ход ваших дальнейших переговоров, о которых он из соображений вежливости не может откровенно сказать сейчас. В низкоконтекстуальных культурах, наиболее яркими представителями которых являются Германия, США, Великобритания, концепции и идеи выражаются в устной и письменной форме прямолинейно, эксплицитно, аргументированно. Незнание различий между представителями этих двух категорий культур может создавать потенциальные проблемы в ходе делового общения. Представители высококонтекстуальных культур могут показаться своим партнерам уклончивыми, беспринципными и, таким образом, не готовыми вести серьезные переговоры. С другой стороны, может сложиться впечатление, что представители низкоконтекстуальных культур агрессивны, непримиримы в отношении принципиальных вопросов и, таким образом, не готовы к переговорам. Знание культурно обусловленных моментов в поведении друг друга поможет обойти культурный барьер и достигнуть компромисса.

Понятие судьбы и степени контроля над своей судьбой и событиями в своей жизни также является важным различительным признаком для категоризации культур. Контролировать судьбоносные события в своей жизни, предсказывать погоду, строить планы на будущее — это удел многих западноевропейских, а также американской культур: *I'm on top of the situation* 'Я абсолютно контролирую ситуацию'. Представители восточных культур, например арабской, считают, что им дано лишь в незначительной степени контролировать ход событий в своей жизни — «будь что будет», поэтому они очень спокойно относятся к такому понятию, как пунктуальность, и могут показаться небрежными в отношении ко времени назначенных деловых встреч. Если в западноевропейской культуре человек — хозяин природы, то для представителя восточной культуры важно жить в мире и гармонии с ней.

Отношение к правилам и законам в обществе также является показателем в разграничении культур. Для американской, а также многих европейских культур закон применим для всех и во всех ситуациях. В латиноамериканской культуре, однако, порой важно уметь сконцентрироваться на исключении из правил и обходить закон в допустимых пределах. Пример тому — бразильский концепт *jeito*, нечто вроде 'чувства гордости за умение обходить препятствия'. В соответствии с европейской концепцией что-то является законным, если оно не запрещено законом, а в латиноамериканской концепции действие является незаконным, если оно не разрешено законом.

Критерием дифференциации культур являются также когнитивные стили и образы мышления. В странах Северной Америки и Северной

Европы преобладает индуктивное мышление: люди делают акцент на фактах и деталях, а затем используют эту информацию, чтобы выстраивать общие выводы. В латиноамериканской культуре наблюдается тенденция к дедуктивному мышлению: люди начинают с общих принципов, а затем используют их для выявления и анализа деталей каждой ситуации в отдельности. Это может привести к некоторым осложнениям в деловом общении и деловых встречах. Так, американцы, например, будут использовать детали для построения формата партнерских взаимоотношений в бизнесе. Их французские партнеры, наоборот, в первую очередь постараются сделать упор на формат, а затем перейти к деталям сделки. Целостный подход находит отражение и в различии подходов к повестке дня деловой встречи. Собрания, организуемые французскими партнерами по бизнесу, отличаются быстрым темпом ведения самой встречи и продолжительной дискуссией, которая позволяет почувствовать реакцию деловых коллег и проявить свое красноречие. Повестка дня, таким образом, существует не как формат встречи, а скорее как стимул для дискуссии и обмена мнениями, часто в форме философских рассуждений. При этом достижение конкретного соглашения может и не являться самоцелью. Для американца, напротив, деловая встреча характеризуется строгой приверженностью к повестке дня встречи для того, чтобы осветить главные моменты, достичь решения и, возможно, наметить формат новой встречи. Здесь нет места для общих дискуссий по второстепенным вопросам, не имеющим прямого отношения к повестке дня. Такой подход может показаться слишком жестким для французских коллег и представителей тех культур, для которых очень важно иметь время для обсуждения многочисленных общих вопросов, возникающих в ходе дискуссии. Важные составляющие в формате дискуссии для представителей культур с жестким отношением к повестке дня — аргументация, убеждение, определение и отстаивание своей позиции. Примером тому служат следующие метафорические высказывания, которые противопоставляют понятия «рациональное» и «эмоциональное»: *The discussion fell to the emotional level, but I raised it back up to the rational plane* 'Дискуссия опустилась до уровня эмоций, но я вернул ее обратно в рациональное русло', *We put our feelings aside and had a high-level intellectual discussion of the matter* 'Мы отложили свои чувства в сторону и провели высокоинтеллектуальную дискуссию по данному вопросу', *He couldn't rise above his emotions* 'Он не смог подняться над своими эмоциями', *Try to pack more thoughts into fewer words* 'Попытайтесь упаковать свои мысли в наименьшее количество слов'.

Важный социокультурный фактор, влияющий на вербальное коммуникативное поведение, — индивидуализм и коллективизм [6, с. 54].

В коллективистских культурах (латиноамериканские, восточные страны) акцент делается на гармонию, сотрудничество в команде, организации, семье, при этом в деловой сфере семейные отношения, взаимоотношения в команде превалируют над задачей. В индивидуалистских культурах, яркими представителями которых являются Великобритания, Германия, личные отношения между индивидуумами в команде не столь тесные. Предполагается, что каждый индивид в отдельности заботится о себе и своей семье, а задача всегда должна превалировать над личными взаимоотношениями в группе, команде, организации. В вербальном общении у представителей английской, американской культур это различие выражается в ряде лексических, грамматических и стилистических приемов. Грамматическая категория артикля в английском (и некоторых других языках) подчеркивает избирательность субъекта и предмета, который должен быть либо одним из других, либо определенным, единственным в своем роде. Написание личного местоимения первого лица единственного числа *I* 'я' с заглавной буквы в английском языке подчеркивает индивидуальность и ответственность говорящего, что соответствует индивидуалистскому подходу в данной культуре. В русском языке, как известно, с заглавной буквы пишется местоимение второго лица единственного числа *Вы*, в то время как в английском языке местоимения *you* 'Вы' и *you* 'ты' пишутся одинаково. В русском научном и официально-деловом стилях принято писать о своих доводах и выводах в форме первого лица множественного числа или в безличной форме: *мы предлагаем, думается, считается, мы обнаружили...*, а в английском языке автор без ложной скромности и не претендуя на излишнюю открытость выразит фразами от первого лица единственного числа: 'I propose', 'I think', 'I believe', 'we found out...' Важность личных взаимоотношений по-разному проявляется в речевом и коммуникативном поведении представителей этих разных культур. В США, например, бизнес основан скорее на цифрах и фактах, нежели на знакомстве и личных взаимоотношениях. Представители же коллективистской культуры непременно захотят узнать как можно больше информации о своем деловом партнере, прежде чем выстраивать партнерские отношения в бизнесе. Это отражается и на вербальном коммуникативном поведении. Так, в китайском языке существует слово *guanxi*, которое обычно переводится как 'деловые взаимоотношения'. В испаноговорящих странах используется слово *simpatico*, которое означает 'личные взаимоотношения и согласие', без которых невозможно благоприятное и успешное ведение бизнеса. Совместимость и согласие в ведении бизнеса порой важнее цен, и поэтому долгие деловые обеды могут быть частью процесса и инструментом для достижения взаимопонимания в общем деле.

Важный критерий разграничения культур — принцип дистанции власти, который определяет индекс равенства или авторитарности [7, с. 93]. В некоторых культурах акцент делается на социальном статусе, иерархии, семейном положении и происхождении (Франция, Бельгия, латиноамериканская и некоторые восточные культуры). В эгалитарных культурах таких стран, как Германия, Великобритания, США, дистанция власти значительно сокращена и босс, по сути, является первым среди равных. Эти культурные различия отражаются в формах обращения. В Китае, Японии, Сингапуре, например, обращение к главному исполнительному директору или другому вышестоящему начальству сопровождается титулом с указанием фамилии, имени (и отчества в русском языке). В деловом обращении жителей Бразилии и Португалии принято называть по имени с использованием вежливого обращения: *Señor Pedro* ‘сеньор Педро’. В Мексике, Италии в деловом общении к имени добавляется название профессии: *Engineer Pedro* ‘инженер Педро’. В Австралии, Англии, Америке, характеризующихся низким показателем индекса власти, культурной нормой в обращении людей независимо от статуса и социального положения является использование имени или уменьшительного варианта имени: *Bill, Hillary* ‘Билл’, ‘Хиллари’. Различия касаются также и роли подчиненных в деловом общении. В культурах, которые характеризуются авторитарным стилем взаимоотношений в деловой сфере (например, в Индии), умение угодить боссу — важная и неотъемлемая часть делового общения, поэтому неприятные новости необходимо «упаковать» в более деликатную форму или отложить их сообщение на время. Отсюда и особое отношение к умению молчать. Известно, что на деловых встречах сотрудники, занимающие более низкое положение на иерархической лестнице, вмешиваются в дискуссию только после босса, что может создать впечатление у представителей эгалитарной культуры, что их партнеры плохо подготовлены к деловой встрече. Американцы посчитали бы уместным употребить в данной ситуации выражение *to open one's face* ‘открыть себя, перестать отмаливаться’.

Отношение к правде и форме ее выражения — еще один важный параметр культурных различий, который находит отражение в вербальном и коммуникативном поведении. Для австралийцев, представителей нордических, а также североамериканских культур правда сродни понятию *scientific truth* ‘научная правда’, *candour* ‘истина’. Отсюда апеллирование к аргументации, средствам убеждения, содержанию своего выступления. В вербальном коммуникативном поведении это часто отражается в метафорическом использовании языковых средств: *Your argument doesn't have much content* ‘Ваш довод не имеет под собой достаточно оснований’,



*That argument has holes in it* ‘Этот довод содержит много дыр (много неясного)’, *You don’t have much of an argument, but his objections still have even less substance* ‘Ваши доводы не очень убедительны, но его возражения имеют под собой еще меньше оснований’ *Your argument is vacuous* ‘Ваш довод носит довольно пространственный характер’, *You won’t find an idea in his argument* ‘Вряд ли Вы найдете в его доводах какой-либо смысл’, *Your argument won’t hold water* ‘Ваш аргумент не выдерживает никакой критики’, *Those points are central to the argument – the rest are peripheral* ‘Эти вопросы находятся в центре данного аргумента, остальные – на периферии (носят второстепенный характер)’, *I still haven’t got to the core of his argument* ‘Я все еще не постиг суть этого аргумента’. Чувствительность во взаимоотношениях с деловыми партнерами, умение щадить их чувства в восприятии неприятностей отражаются в понятии полинезийцев *unspoken truth* ‘правда, которую не высказывают’. Учиность, характерная для китайских деловых взаимоотношений, приводит к понятию *ambiguous truth* ‘двусмысленная правда’, а стремление к гармонии приводит к понятию *white lie* ‘белая ложь’. Лояльность к семейным ценностям и традициям, к интересам команды, группы деловых партнеров выражается в понятии *negotiated truth* ‘правда как предмет переговоров и договоренности’ в итальянской культуре.

Отношение к правде, по сути дела, отражает такой параметр различия культур, как прямолинейность и уклончивость в выстраивании деловых и личных взаимоотношений между представителями различных культур. Открытость и прямолинейность, присущая представителям одной культуры, может показаться агрессивной для представителей другой культуры. Поэтому одним из самых сложных слов с культурологической точки зрения является слово *No* ‘Нет’. В некоторых культурах его стараются избегать, в других есть множество иных способов выразить его значение. В английской культуре отказ принято смягчать вежливыми формулами типа *I’m afraid I can’t* ‘Боюсь, я не смогу’, *I’m sorry I’m busy at the moment, I have other fish to fry* ‘Прошу прощения, я сейчас занят, у меня другие дела’. Прямолинейность или уклончивость, отношение к правде находят отражение не только в вербальном коммуникативном поведении, но и в языке жестов и других невербальных средствах коммуникации, знание которых не менее значимо для успешного делового общения.

Отношение ко времени – чрезвычайно важный параметр культурных различий в деловом общении. Через призму категории времени преломляются такие важные понятия в деловом общении, как пунктуальность, назначение деловой встречи, конечные сроки сделки и т. д. Так же как в разных частях планеты существуют различные временные зоны,

различно и восприятие времени в личном и деловом общении представителями различных культур. Во многих культурах люди живут в настоящем времени. Для представителей арабской культуры, например, несколько чуждым может показаться некоторое раболепие, как им представляется, перед категорией времени и ее ролью в личной и деловой жизни. Одним из важных факторов в различии культур является понятие долгосрочного и краткосрочного планирования во всех аспектах жизнедеятельности. В американской культуре, например, бизнес носит поквартальный характер планирования результатов и составления бизнес-планов. В японских корпорациях цели могут простираться на период в 500 лет. Известен пример, когда западноевропейский бизнесмен, ведя дела на Ближнем Востоке, указал *deadline* ‘конечные сроки’ выполнения строительных работ. Его арабский партнер по бизнесу отметил, что соблюдение этих сроков необязательно, мотивируя это тем, что уже несколько тысяч лет они живут без этих сооружений и могут прожить без них еще несколько недель, не испытывая никаких трудностей. Необходимость спешить отсутствует во многих культурах. Крайние сроки — это лишь линии на песке, всегда есть завтра. В некоторых культурах Ближнего Востока крайние сроки деловых мероприятий носят неоднозначный характер в силу присутствующих им культурных ценностей, религиозных убеждений, культурных традиций. В испанском языке также нет четкого, однозначного перевода слова *deadline* ‘крайний срок’.

Задача, запланированное мероприятие и время — еще один важный аспект делового общения и различий культур. В большинстве западноевропейских культур время рассматривается как нечто фиксированное в природе, чего нельзя избежать. В американской культуре время представляется как дорога или лента, простирающаяся в пространство будущего, по которой каждый человек продвигается вперед. Будущее обозримо и предсказуемо. Поэтому в американском варианте английского языка выражение *in the future* ‘в будущем’ всегда употребляется с определенным артиклем: *The future will be better* ‘В будущем все сложится лучше’, *Your status should be higher in the future* ‘Твой статус должен повыситься в будущем’. Дорога времени имеет несколько отдельных участков — одно событие в единицу времени. Те, кто не может четко планировать свои деловые мероприятия, не пользуются уважением. Опоздания на деловую встречу, отвлекающие беседы и телефонные разговоры во время деловых встреч недопустимы для представителей линейных культур, в то время как для представителей мультиактивных культур (Греция, Мексика и др.) неукоснительное следование графику необязательно. Американское высказывание *I have to rush, my time is up* ‘Я должен поспешить, мое

время истекло' вряд ли вызовет абсолютное понимание и сочувствие с их стороны. Время рассматривается в английском языке как движущийся объект, стимулирующий людей к действию: *The time will come when...* 'Наступит время, когда...', *The time for action has arrived* 'Наступило время действий', *I am looking forward to our meeting* 'Я с нетерпением буду ждать нашей встречи', *the face of things to come* 'характер предстоящих событий'. Выражения *ahead of us, before us* 'впереди нас' ориентируют на уважение к людям и их действиям во временном континууме, в то время как глаголы *precede, follow* 'предшествовать, следовать' ориентируют на уважение ко времени.

Ритм и скорость жизни также могут быть различны из-за несходства в восприятии времени. Если в западноевропейских культурах за договором, деловой сделкой немедленно должны последовать конкретные действия, то в некоторых других культурах требуется время, чтобы все взвесить и поближе узнать своих деловых партнеров. Кроме бюрократических факторов на этот процесс влияют также особенности аналитического подхода в принятии решения (например, в латиноамериканской культуре). Важно поэтому ознакомиться заранее с особенностями культуры ведения переговоров и бизнеса в целом и проявлять толерантность и взаимопонимание.

В категории времени, которая, как мы отметили, по-разному воспринимается носителями разных культур, важным фактором культурных различий является также правильное использование времени. Так, деловая встреча в Бразилии может начинаться с беседы и кофе. Для немецких партнеров любые формы мероприятий, относящиеся к *ice-breaking* 'раскалыванию льда', предваряющие деловую встречу и призванные ближе познакомиться с вашим деловым партнером и предупредить некоторые разногласия и различия, являются неприемлемыми и затратными во времени. В некоторых культурах такого рода предварительные встречи и беседы за чашкой кофе сами по себе являются целью, так как рассматриваются как компонент возможных далеко идущих совместных планов.

Пунктуальность – важная составляющая культурных различий в деловом общении. В деловой сфере используются выражения *allowable waiting scale* 'допустимая шкала ожидания' и *insult period* 'период обиды, оскорбления'.

В линейных культурах начало этого периода составляет максимум 15 минут опоздания (немецкая пунктуальность не допускает и этой цифры). В мультиактивных культурах шкала ожидания может быть значительно растянута. Обозримость будущих событий, пунктуальность, отношение к категории времени как к важному ресурсу находят вербальное

выражение в английском языке: *All upcoming events are listed in the paper* 'Все предстоящие события перечислены в этой публикации', *What's coming up this week?* 'Что предстоит сделать на этой неделе?'

В английском языке отношение к категории времени выражено концептами *Time is money* 'Время – деньги', *Time is a resource* 'Время – ресурс', *Time is a valuable commodity* 'Время – ценный товар'. Это особое отношение ко времени отражается и в ряде метафорических выражений: *I don't have the time to give you* 'У меня нет времени, чтобы уделить тебе', *That flat fire cost me an hour* 'Эта спущенная шина стоила мне целый час времени', *He's living on borrowed time* 'Он живет на время, взятое в долг (он ничего не успевает сделать)', *make time* 'спешить, пытаться наверстать упущенное', *to sell time* 'предоставлять время для выступления по радио или телевидению'.

Подчеркнем, что классификация культур по тем или иным принципам отражает лишь тенденции, к которым тяготеют те или иные культуры, и порой трудно провести четкую грань между ними. И еще важно подчеркнуть, что нет плохих или хороших тенденций в проявлении культурных различий. Нужно помнить, что все мы хорошие, но разные. Важно отметить также, что любая научная классификация такого рода необходима как руководство, некий путеводитель, с которым нужно обращаться осторожно, рассматривая каждый случай речевого общения, каждого представителя культуры индивидуально. Поведенческие характеристики могут быть присущи представителям различных культур как личные качества, поэтому оценки этим поведенческим характеристикам необходимо давать по иным правилам, с позиции индивидуального подхода, а не только с позиции другой культуры. Наряду с общенациональной культурой существуют, как известно, культуры локальные и социальные. Ведь даже у граждан одной страны, говорящих на одном языке, могут наблюдаться значительные различия культур, которые объясняются географическим местом проживания, социальной принадлежностью. Эти культурные различия могут приводить к так называемым локальным конфликтам культур.

**Выводы.** Изучение глубинных составляющих культуры весьма важно для классификации культур как в теоретическом, так и практическом плане. Знание языковых особенностей, которые носят социокультурный характер, необходимо с двух позиций. Оно весьма важно для преодоления языкового барьера, понимания и чувствительного отношения ко многим тонкостям языка, которые обусловлены не только грамматическими, лексическими и стилистическими особенностями и правилами. Важно не только то, что мы говорим, но и то, как мы говорим. Знание культурно-языковых трудностей необходимо также для преодоления культурного барьера. Поэтому при обучении языку сегодня следует говорить

о преодолении культурно-языкового барьера, так как речевое общение и вербальное коммуникативное поведение имеют социокультурную обусловленность. В вузовских программах по иностранным языкам недостаточно уделять внимание традиционным аспектам языка и видам речевой деятельности. В них должны по праву найти свое место вопросы изучения межкультурных различий в личном и деловом общении. Изучение глубинных составляющих концепта культуры необходимо для понимания сути классификации культур. Данная классификация важна для определения параметра ожиданий от наших деловых партнеров в таких серьезных вопросах, как повестка дня, крайние сроки, назначение деловой встречи, пунктуальность и др. Изучение этих культурных особенностей, которые проецируются на вербальное коммуникативное поведение, способствует взаимопониманию, предупреждению провалов в коммуникации и культурных конфликтов.

### Библиографические ссылки

1. *Дубинко С. А.* Метафоричность как средство риторического воздействия в англоязычном дискурсе (кросс-культурный аспект) // Актуальные вопросы филологии, педагогики и методики преподавания иностранных языков. Минск, БГУ, 2014. Вып. 2. С. 35–45.
2. *Виссон Л.* Синхронный перевод с русского на английский. М. : Р. Валент, 2001.
3. *Lakoff G., Johnson M.* Metaphors we live by. Chicago ; London : University of Chicago Press, 2003.
4. *Lewis Richard D.* When Cultures Collide : leading across cultures. Boston ; London, 2008.
5. *Теп-Минасова С. Г.* Война и мир языков и культур. М. : Слово/Slovo, 2008.
6. *Hall Edward T., Reed Hall M.* Understanding Cultural Differences: Germans, French, Americans. Yarmouth (ME) : Intercultural Press, 1983.
7. *Hofstede G.* Cultures and Organizations: Software of the Mind, Intercultural Cooperation and Its Importance for Survival. Maidenhead : McGraw-Hill, 1991.

## РАЗВИТИЕ ПЕРЕВОДЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ СПЕЦИАЛЬНОСТИ «МЕЖДУНАРОДНОЕ ПРАВО»

---

**Я. Р. Зинченко, А. Ч. Гирина**

---

Рассматривается роль и место перевода в образовательном процессе подготовки студентов отделения «Международное право» (факультет международных отношений, Белорусский государственный университет), в частности практические вопросы организации учебного процесса, методические и дидактические аспекты обучения переводу в рамках преподавания первого иностранного языка.

The article deals with the role and place of translation and interpretation in the set of programs on German as a first foreign language, developed for the students of the Faculty of International Relations of the Belarusian State University. The authors focused in particular on the organizational, methodological and practical aspects of teaching.

**К л ю ч е в ы е с л о в а:** образовательный стандарт; учебная программа; переводческая компетенция; перевод для специальных целей.

**К e y w o r d s:** educational standard; educational program; translators and interpretations' competence; translation for special purposes.

Беларусь, как и весь мир, переживает смену парадигм в образовании, поэтому особенно остро встает вопрос о квалификации выпускников высших учебных заведений и их конкурентоспособности не только на национальном рынке труда. Сохранение национального компонента и внедрение нового, а именно переход на общеевропейские стандарты, является насущной проблемой как национальной образовательной политики, так и преподавателей, обеспечивающих реализацию национальных образовательных стандартов.

В статье представлен опыт преподавания перевода в рамках обучения иностранному языку студентов, изучающих специальность «Международное право». Авторы останавливаются на месте и роли перевода в обучении иностранному языку студентов нелингвистической специальности. Помимо теоретических рассуждений в статье представлена схема поэтапного обучения переводу как особому виду речевого посредничества в рамках обучения иностранному языку.

В связи с присоединением Беларуси к Болонскому процессу *компетентностно-деятельностный* подход становится определяющим при создании образовательных стандартов и учебных программ [1, с. 118–161]. Термин «компетенция» в системе высшего образования Беларуси определяется как «знания, умения, опыт и личностные качества, необходимые для решения теоретических и практических задач» [2, с. 142]. При этом предполагается, что процесс формирования и развития компетенций должен проходить на двух уровнях: общеобразовательном и профессионально ориентированном.

В образовательных стандартах Республики Беларусь и учебных программах высших учебных заведений данная модель оформлена в виде групп компетенций: академических (АК), профессиональных (ПК) и социально-личностных (СЛК) [1, 2]. Например, согласно профилю выпускника специальности «Международное право» предполагается, что он кроме всего прочего, что определяет его профессиональную компетенцию, должен «иметь лингвистические навыки (устная и письменная коммуникация)» [2, с. 8]. Данное положение раскрывается в подробном перечне определенных лингвистических знаний и умений, которые также включают умение переводить и обрабатывать тексты по профессиональной тематике (ограниченный перечень) [2, с. 20–21].

Согласно образовательному стандарту для специальности «Международное право», которым также определен перечень дисциплин, в рамках изучения первого иностранного языка установлены две учебные программы [2, с. 11–13]: УП «Иностранный язык (первый)», «Языковая (производственная) практика». К сожалению, в стандарт данного поколения не включена такая дисциплина, как «Теория и практика перевода» (которая, надо сказать, осталась в перечне программ других специальностей), что позволило бы ознакомить студентов с теоретическими и практическими основами современного переводоведения. Тем не менее содержание лингвистической компетенции, которое подробно раскрывается в учебной программе по дисциплине [3], позволяет интегрировать развитие переводческой компетенции непосредственно в содержание обучения иностранному языку.

Так, перевод для профессиональных целей является одной из задач обучения [3, с. 3]. Это позволяет выделить перевод как особый вид речевой деятельности, а уровень развития компетенции определить как перечень следующих переводческих умений: «устно реферировать неадаптированные информационные и учебные тексты по специальности на языке оригинала; составить текст письменного информативного

реферата на немецком языке в соответствии с принятой моделью данного вида текста; делать полный письменный перевод информационных и учебных текстов по специальности с немецкого языка на русский в учебных целях» [3, с. 27–28].

На практике речь идет о самостоятельном интегративном модуле языка специальности, где перевод выделяется как одна из основных задач. В данном конкретном случае обучение переводу условно разделяется на базовый и продвинутый этапы, что связано прежде всего с уровнем развития лингвистической компетенции студентов.

Переводческая компетенция при отсутствии общепринятой трактовки подразумевает наличие развитых лингвистических навыков, владение технологией перевода, знание профессиональной сферы [4, с. 12], [5, с. 19–27]. Как уже было сказано выше, в аспекте обучения иностранному языку специалиста в области международного права речь идет о том, что его профессиональная компетенция включает в себя и переводческие умения. Следовательно, при **организации процесса обучения** учитывается как развитие *языковой компетенции*, так и обучение *технологии перевода*, что наглядно видно из таблицы.

Работа в целях осуществления перевода подразделяется на переводческий анализ, непосредственно перевод и сопоставительный анализ текста оригинала и текста перевода. Например, переводческий анализ текста предполагает определение дискурсивных особенностей: коммуникативной направленности текста и его структуры, специфики лексического состава и частотности использования в нем грамматических структур.

Так, работая с текстом закона, мы должны определить со студентами общую коммуникативную направленность текста, область регулирования данного закона, адресата. Например, необходимо определить коммуникативную цель, которую преследует конкретная формулировка правовой нормы, это может быть формулировка правила, прав, запретов или требований. Проводя лексический и грамматический анализ текста, мы определяем, какими лексическими средствами достигается точность и однозначность формулировки, а какие лексические и грамматические средства позволяют выразить необходимую допустимость или неопределенность.

В соответствии с проведенным анализом разрабатывается стратегия как работы с текстом, так и его перевода. В частности, это выявление терминов, понятий, клише, грамматических конструкций, имеющих или не имеющих соответствий в целевом языке, составление перечня необходимых словарей и вспомогательной литературы (текстов того же вида на целевом языке).



### Организация процесса обучения переводу

Название этапа	Развитие языковой компетенции	Развитие аналитических умений	Развитие умения интерпретировать тексты	Развитие переводческих умений
Базовый (уровень развития лингвистической компетенции – В1)	<ul style="list-style-type: none"> <li>– введение специальной лексики;</li> <li>– терминология и фразеологические выражения (клише), реалии;</li> <li>– морфология (время глагола, наклонение, залог, лицо подлежащего и другие события его выражения)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>сопоставительный анализ текстовых жанров (типов) в русскоязычной и немецкоязычной правовой традиции (структура текста и распределение информации)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– толкование терминов и правила поиска соответствий на родном языке;</li> <li>– правила выявления главной и дополнительной информации в текстах</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– работа со словарями и справочниками;</li> <li>– составление двуязычных тематических и терминологических глоссариев;</li> <li>– обучение приемам и приемам реферирования</li> </ul>
Продвинутый (уровень развития лингвистической компетенции – В2–С1)	<ul style="list-style-type: none"> <li>– грамматические конструкции, содержащие неопределенную форму глагола, оба причастия, модальные глаголы;</li> <li>– правила номинализации и вербализации;</li> <li>– сложные слова;</li> <li>– обучение лексическим, грамматическим и лексико-грамматическим трансформациям внутри одного языка (немецкого)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– функционально-стилистический анализ текстов и выявление языковых средств оформления информирования, директивности и нормативности;</li> <li>– правила создания одноязычных письменных рефератов, докладов</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– одноязычное устное реферирование информационных текстов;</li> <li>– толкование отдельных положений/фраз/сложных для понимания предложений;</li> <li>– устные комментарии</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– двуязычное устное реферирование информационных текстов;</li> <li>– полный письменный перевод специальных текстов</li> </ul>

Формы работы со студентами включают аудиторские занятия и самостоятельную работу. Аудиторная работа имеет множество вариаций: от индивидуальных заданий до работы в малых группах. В целях развития переводческих знаний и умений используется **переводческий практикум**, который представляет собой симбиоз аудиторной и управляемой контролируемой самостоятельной работы. В рамках практикума выделяются *переводческий тренинг* и *проектная работа*.

*Переводческий тренинг* проводится независимо от этапа и включает в себя: перевод отдельных текстовых фрагментов, сравнительный анализ перевода и оригинала, выявление и обсуждение ошибок и неточностей.

*Проекты* выполняются как индивидуально, так и в малых группах с тем лишь отличием, что осуществляется данный вид работы на продвинутом этапе. В качестве проектов студентам предлагается:

- составление многоязычных терминологических глоссариев по международному праву;
- сопоставительный анализ официальных текстов международных конвенций и их переводов;
- реферирование и/или реферативный перевод нескольких информационных текстов (пресс-релизов, новостей), взятых с официальных сайтов международных организаций, внешнеполитических ведомств и т. д.

Обязательным компонентом образовательного процесса является **контроль и оценка**. Здесь мы говорим не только о роли преподавателя в осуществлении контроля/оценки работы студентов. Речь идет об обучении учащихся и студентов различным учебным стратегиям, необходимым для осуществления самостоятельной учебной деятельности. В частности, умение проводить проверку перевода и его редактирования. В данном случае проводится сопоставительный анализ текстов оригинала и перевода:

- на соответствие полученного перевода поставленной задаче (полный письменный перевод, реферативный, аннотация и др.);
- соответствие формы текста (текстовых конвенций), полноту содержания и информации;
- адекватность использованных переводческих методов и приемов;
- проверку на соответствие (используемых в текстах) языковых и узальных норм целевого языка;
- устранение неточностей выражений и пр.

Итоговый контроль и оценка сформированности переводческой компетенции осуществляется в рамках государственного экзамена, где мы контролируем умение реферировать немецкоязычный информационный текст (пресс-релиз или новость, содержащие специальную лексику в том числе) на немецком языке, устный перевод с листа текста по специальности

и полный письменный перевод. Критерии отбора текстов, выносимых на экзамен, а также оценки включают как уровень развития лингвистических навыков (языка права), так и переводческих умений (владение технологиями языкового посредничества и специального перевода).

В заключение необходимо сказать несколько слов о критериях отбора **учебного материала**. Для каждой специальности определяется конкретный перечень видов письменных и устных иноязычных текстов, которые имеют практическую значимость для специалистов данной области, с тем чтобы студенты могли во время учебного процесса получить необходимый практический опыт работы с ними. Для студентов специальности «Международное право» такими текстами были определены тексты правовых норм, административных актов, комментарии к правовым нормам, решения и постановления судов, решения казусов, тексты из учебников по специальности и специальной научной литературы, тексты пресс-релизов и новостей сайтов международных организаций или ведомств.

Исходя из опыта обучения чтению специальных текстов студентов факультета международных отношений, можно сделать вывод, что оптимальны для учебного процесса тексты из различных областей изучаемой специальности, для понимания которых у студентов имеются необходимые базовые знания. При этом уровень научности и специализации текстов должен соответствовать уровню аналогичных специальных текстов на родном языке. Такие тексты интересны студентам и помогают им критически оценить, систематизировать и пополнить уже имеющиеся знания по изучаемым специальным предметам. Наш многолетний опыт свидетельствует о том, что студенты предпочитают работать на занятиях с текстами, имеющими для них практическое значение, даже если эти тексты сложны для понимания и содержат большое количество языковых трудностей.

Мы считаем нецелесообразным использование популярных и научно-популярных текстов, так как это тексты для непрофессионалов, где информация из конкретной области знаний излагается упрощенно и описательно. Но на начальном этапе обучения тем не менее стоит использовать тексты, не перенасыщенные специфическими трудностями, свойственными большинству профессиональных текстов. В качестве таковых можно рассматривать тексты новостей и/или пресс-релизов, взятых с сайтов международных организаций (Европейский союз, Совет Европы и др.) или специальных ведомств (например, Европол, Интерпол).

Несмотря на то, что развитие переводческой компетенции интегрировано в содержание учебной программы по иностранному языку, сама переводческая компетенция не может быть сформирована полностью.

В первую очередь это продиктовано переходом на двухуровневую модель образования. Во-вторых, образовательным стандартом и учебными программами, которые предписывают иностранному языку сопроводительную функцию (академическую) в профиле выпускника специальности «Международное право». В-третьих, содержание переводческой компетенции в целом гораздо шире и предполагает более высокий уровень владения (С1–С2) как родным, так и иностранным языком, а также знания теоретического характера и профессиональной сферы (переводческой профессии). В рамках же наших программ обучение и языку, и переводу (как общему, так и специальному) протекает одновременно, обучение ведется на аутентичном материале, но перечень учебных текстов строго ограничен, обучают не только переводу, но и особым видам обработки текстов, в том числе и на иностранном языке.

### Библиографические ссылки

1. *Макаров А. В.* Болонский процесс: европейское пространство высшего образования : учеб. пособие. Минск : РИВШ, 2015.
2. ОСВО 1-24 01 01-2013 Международное право.
3. *Гирина А. Ч., Зинченко Я. Р.* Учебная программа учреждения высшего образования по учебной дисциплине для специальности 1-24 01 01 «Международное право. Иностранный язык (первый) (немецкий)». [Электронный ресурс]. № УД-42/уч., 2015 г. URL: <http://elib.bsu.by/handle/123456789/120981> (дата доступа: 27.02.2016).
4. *Латышев Л. К.* Технология перевода : пособие для студентов лингв. вузов и факультетов. 2-е изд., перераб. и доп. М. : Академия, 2005.
5. *Kautz Ulrich.* Handbuch Didaktik des Übersetzens und Dolmetschens / Ulrich Kautz. Goethe-Institut. 2. Aufl. München : Iudicium, 2002.

## К ВОПРОСУ О ТЕХНОЛОГИИ САМОРАЗВИТИЯ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В СОВРЕМЕННОМ ВУЗЕ

---

**Т. С. Коротюк**

---

Обосновывается актуальность и значимость технологии саморазвития студентов в процессе обучения иностранным языкам. Рассмотрены вопросы тесного сотрудничества педагога и студента в процессе управления саморазвитием, что способствует осознанию студентом себя в окружающем мире как саморазвивающейся системы и помогает наметить индивидуальную программу саморазвития в процессе изучения иностранного языка в вузе.

Relevance and importance of technology of students' self-development in the course of foreign languages training is proved in the present work. The author also considers the questions of close cooperation of the teacher and student in the process of management of self-development that promotes understanding by the student himself/herself in the world around as self-developing system and helps to plan the individual program of self-development in the course of foreign language learning in higher education institution.

**К л ю ч е в ы е с л о в а:** технология саморазвития; модель обучения; индивидуальные особенности; иностранный язык; коллективно-индивидуальная деятельность.

**Key words:** technology of self-development; learning model; individual characteristics; foreign language; collective and individual activity.

В настоящее время с повышением роли иностранного языка особую важность приобретает вопрос подготовки высококвалифицированных специалистов. Речь идет о необходимости перехода на принципиально новую направленность подготовки специалистов по всем дисциплинам, в том числе и по иностранному языку, которая обеспечит общее и профессиональное общение. Большую роль в этом должна сыграть профессиональная направленность всей системы обучения иностранным языкам в целом.

Программа обучения иностранному языку в вузе подчеркивает, что в условиях научно-технического прогресса практическое владение иностранным языком приобретает особое значение и является одним

из компонентов подготовки высококвалифицированных специалистов. Появляется необходимость по-новому взглянуть на процесс обучения вообще и на процесс обучения иностранным языкам в частности, используя при этом новые подходы и методы изучения языка во всем его многообразии.

Технология саморазвития – это результат поиска новых моделей обучения. В то же время она является одной из технологий обновленного содержания образования. Задача организаторов процесса – создать ситуацию, в которой студент осознает себя в окружающем мире как саморазвивающуюся систему: понимает, какими индивидуальными особенностями он обладает, какие из них функционируют, что ему необходимо развивать в ближайшее время. Намечается его индивидуальная программа саморазвития в учебном заведении. Осознав себя в окружающем мире, хорошо представляя потребительскую сферу своей деятельности, студент готовится к переходу в производственную среду, т. е. учится жить в конкретных сферах жизни, выбранных им. Доминантой технологии саморазвития является управление процессом усвоения студентом культуры самопознания, общечеловеческой культуры. В ходе этого процесса развиваются внутренние потребности, способности, готовность к самостоятельности, к самопознанию и рефлексии.

Проблема развития самостоятельности – одна из главных, решаемых учеными различных отраслей наук. Рассматривая самостоятельность как личностное качество, ученые отмечают необходимость ее формирования и дальнейшего развития для полноценного становления человеческой личности. Данная проблема находит отражение в работах современных отечественных и зарубежных психологов. По С. Л. Рубинштейну, самостоятельность субъекта никак не исчерпывается способностью выполнять те или иные задания. Она включает более существенную способность самостоятельно, сознательно ставить перед собой те или иные задачи, цели, определять направления своей деятельности. Это требует большой внутренней работы, предполагает способность самостоятельно мыслить. Личность всегда сама ставит перед собой цели, выбирает пути для их достижения и приходит к определенным результатам. В самом деле, самодеятельность есть обязательное условие саморазвития личности, поскольку, во-первых, они связаны, а во-вторых, в состав самодеятельности включается привычка самостоятельно формулировать задачи, искать способы их успешного решения и с их помощью добиваться результата.

Однако проблемы саморазвития характерны не только для психологии, свою актуальность они проявляют и при работе студентов над иностранным языком. Цели, содержание, способы развития определяются

педагогом и студентами совместно, с учетом их интересов и способностей. Основная цель технологии саморазвития – обучение студентов системе деятельности: целеполагание – средства и методы – результат – рефлексия – постановка новых целей. Преподаватель иностранного языка, отражаясь в студентах, выступает как деятельное начало, способствующее изменению их взглядов и отношений, их самореализации, развитию склонностей и способностей к иностранному языку, саморазвитию. Педагог организует взаимодействие обучаемых в познавательном процессе, создает при этом такую социальную инфраструктуру (жизненные ситуации), которая вызывает у них необходимость действовать в соответствии с культурными нормами общественных отношений, вести себя цивилизованно: использовать право высказать свою точку зрения, доказать ее при помощи убедительной аргументации. Но в то же время они должны бесконфликтно выслушать другого, терпимо относиться к чужому мнению, извлекая из него рациональное. Технология воплощается в режиме коллективно-индивидуальной деятельности, где участники функционально связаны друг с другом общим познавательным интересом, но при этом каждый добивается удовлетворения собственной потребности. Коллектив становится механизмом развития человека. С другой стороны, на уроках иностранного языка студент в процессе взаимодействия с другими студентами, с преподавателем овладевает системой испытанных способов деятельности по отношению к себе, социуму, миру, т. е. усваивает различные механизмы поиска знаний. Поэтому знания, полученные студентом, когда он сам, а не только преподаватель является субъектом деятельности, одновременно являются инструментом для их добывания. Таким образом, использование активных форм обучения – неотъемлемая часть технологии саморазвития студентов в процессе изучения иностранных языков.

Активное обучение представляет собой такую организацию и ведение учебного процесса, которая направлена на всемерную активизацию учебно-познавательной деятельности обучающихся посредством широкого, желательного комплексного использования как педагогических (дидактических), так и организационно-управленческих средств. Цель активного обучения – это создание психологических условий, условий комфортности, в которых студент сам будет открывать, приобретать и конструировать знания.

Выделяют следующие принципы активного обучения, реализуемые при организации учебного процесса:

✓ *индивидуализация* – создание системы многоуровневой подготовки специалистов, учитывающей индивидуальные особенности обучающихся, позволяющей избежать уравниловки и предоставляющей каждому

возможность максимального раскрытия способностей. Индивидуализация обучения может осуществляться:

- по содержанию, когда студент имеет возможность корректировки направленности получаемого образования;
- объему учебного материала, что позволяет способным слушателям более глубоко изучать предмет в познавательных, научных или прикладных целях. Для этих целей должно проводиться снижение доли обязательных занятий и увеличение самостоятельных, основанных на индивидуализации обучения по времени и объему, с возможностью для способных студентов более глубоко изучить предмет, пока менее способные или более медлительные изучают обязательный материал;
- времени усвоения с изменением в определенных пределах регламента изучения определенного объема учебного материала в соответствии с темпераментом и способностями студента;

✓ *гибкость* – сочетание вариативности подготовки, предусматривающей деление на специальности и специализации с учетом пожеланий обучающихся. Варианты подготовки должны появляться и изменяться уже в процессе обучения с учетом изменений, происходящих на рынке труда, что позволяет обучающимся изучать предмет в соответствии с развитием профессиональных интересов;

✓ *элективность* – предоставление слушателям максимально возможной самостоятельности выбора образовательных маршрутов, отвечающих индивидуальным склонностям обучающихся, специфике планируемой ими будущей профессиональной деятельности или просто познавательным интересам;

✓ *контекстный подход* – подчинение содержания и логики изучения учебного материала исключительно интересам будущей профессиональной деятельности, в результате чего обучение приобретает осознанный, предметный, контекстный характер, способствуя усилению познавательного интереса и познавательной активности;

✓ *развитие сотрудничества* – практическое осознание необходимости перехода на принципы доверия, взаимопомощи, взаимной ответственности обучающихся и преподавателя, реализация на практике принципов педагогики сотрудничества. Оказание обучающимся помощи в организации их учебной деятельности в сочетании с сохранением требовательности к ее результативности. Развитие уважения, доверия к обучающемуся с предоставлением ему возможности для проявления самостоятельности, инициативы и индивидуальной ответственности за результат.

Технология саморазвития студентов применяет методы активного обучения – совокупность педагогических действий и приемов, направленных на организацию учебного процесса и создающихся специаль-



ными средствами условия, мотивирующими обучающихся к самостоятельному, инициативному и творческому освоению учебного материала в процессе познавательной деятельности, которые характеризуются следующими признаками:

1. *Проблемность*. Основная задача при этом состоит в том, чтобы ввести обучаемого в проблемную ситуацию, для выхода из которой (для принятия решения или нахождения ответа) ему не хватает имеющихся знаний, и он вынужден сам активно формировать новые знания с помощью преподавателя и других слушателей, основываясь на известном ему чужом и своем профессиональном опыте, логике и здравом смысле. Оптимальный вариант проблемной задачи – та задача, решение которой неоднозначно даже для специалиста, преподавателя.

2. *Соответствие учебно-познавательной деятельности* характеру будущих практических задач и функций обучаемого. Наиболее полно подходы к реализации этого признака изложены в теории контекстного обучения. Поэтому этот признак трактуется также как осуществление контекстного обучения.

3. *Взаимообучение*. Стержневым моментом многих форм проведения занятий с применением методов активного обучения является коллективная деятельность и дискуссионная форма обсуждения. Этот признак не отрицает индивидуализации обучения, но требует его разумного сочетания и умелого использования. Многочисленные эксперименты по развитию интеллектуальных возможностей студентов показали, что использование коллективных форм обучения оказывало даже большее влияние на их развитие, чем факторы чисто интеллектуального характера.

4. *Индивидуализация*. Требование организации учебно-познавательной деятельности с учетом индивидуальных способностей и возможностей обучающегося. Признак также подразумевает развитие у студентов механизмов самоконтроля, саморегулирования, самообучения.

5. *Исследование изучаемых проблем и явлений*. Реализация признака позволяет обеспечить формирование отправных начальных моментов навыков, необходимых для успешного самообразования, основанного на умении анализировать, обобщать, творчески подходить к использованию знаний и опыта.

6. *Непосредственность, самостоятельность взаимодействия обучающихся с учебной информацией*. При традиционном обучении преподаватель сам преподносит всю учебную информацию. При активизации обучения он отходит на уровень обучающихся и в роли помощника участвует в процессе их взаимодействия с учебным материалом, в идеале преподаватель становится руководителем их самостоятельной работы, реализуя принципы педагогики сотрудничества.

7. *Мотивация.* Активность индивидуальной, коллективной, самостоятельной и регламентируемой учебно-познавательной деятельности обучающихся развивается и поддерживается системой мотивации. При этом к числу используемых преподавателем мотивов обучающихся относятся:

- профессиональный интерес;
- творческий характер учебно-познавательной деятельности;
- состязательность, игровой характер проведения занятий;
- эмоциональное воздействие. В условиях проблемности содержания, творческого характера и состязательности деятельности происходит быстрый, резкий ввод в действие резервов организма. Возникающие при этом эмоции активизируют, побуждают человека, инициируют его направленность на совершение деятельности.

Таким образом, в процессе применения технологии саморазвития:

- создаются условия для развития взаимоотношений преподавателя и студента, что в будущем позволит создать взаиморезультативную систему общения;

- у студентов вырабатывается целостное представление об изучаемом предмете;

- создаются оптимальные условия для самовыражения, саморазвития личности;

- совершенствуются структура и содержание психолого-педагогического компонента в образовательном процессе;

- формируются и развиваются профессиональные способности студентов, будущих специалистов.

## Библиографические ссылки

1. *Вербицкий А. А.* Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. М., 1991.

2. *Вербицкий А. А.* Игровые формы контекстного обучения. М. : Знание, 1983.

3. *Клюева Н. В.* Активные методы обучения в системе образования взрослых: метод, рекомендации. М. : Педагогика, 2002.

4. *Рубинштейн С. Л.* Основы общей психологии. СПб. : Питер, 1999.

5. *Маслоу А.* Самоактуализация. Психология личности / под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, А. А. Пузыря. М. : МГУ, 1982.

## КУРАТОРСТВО КАК ВАЖНОЕ ЗВЕНО В СИСТЕМЕ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СО СТУДЕНТАМИ

---

**О. В. Соколовская**

---

Исследуется процесс совершенствования института кураторства в высших учебных заведениях, прослеживается изменение роли, задач и обязанностей куратора с момента его становления до настоящего времени, систематизируется опыт работы вузовских наставников в Академии управления при Президенте Республики Беларусь, выделяются приоритетные направления деятельности куратора на младших и старших курсах, представлена структурно-функциональная модель организационно-педагогической деятельности куратора.

The article under consideration deals with improving group supervisors' activity in higher educational establishments as well as analyzing an alteration of the role, tasks and duties of group supervisors from the onset to date. The author systematizes practical experience of group supervisors at the Academy of Public Administration under the aegis of the President of the Republic of Belarus, highlights the main directions of their activity in junior and senior courses and presents a functional model of group supervisors' educational activity.

**Ключевые слова:** воспитательная работа; формирование личности; кураторство; учебная группа; сотрудничество; эффективность; самообразование.

**Keywords:** educational activity; shaping personality; group supervisors; academic group; cooperation; efficiency; self-education.

Сегодня очевидно, что воспитательная работа в вузе — важнейшая составная часть подготовки профессионально пригодных, социально зрелых специалистов, отвечающих требованиям времени, специалистов с высоким чувством гражданского долга и патриотизма. Кураторство — одно из важнейших звеньев данного процесса, а его воспитательный потенциал огромен. Целесообразность существования в вузах института кураторства подтверждается практикой, которая раскрыла его большие возможности и перспективы в воспитании студенческой молодежи и подготовке ее к активному участию в трудовой и общественной жизни страны.

Задача исследования — выделить основные этапы становления кураторства, факторы, влияющие на его развитие, проанализировать изменение роли куратора, его функциональных задач и обязанностей по мере

совершенствования института кураторства, систематизировать опыт организации кураторской деятельности в Академии управления при Президенте Республики Беларусь, определить приоритетные направления работы куратора на младших и старших курсах.

Кураторство как важная форма работы со студенческой молодежью получило широкое развитие в 60-е гг. XX в. Это было вызвано объективными причинами. Научно-технический прогресс повысил требования к качеству подготовки специалистов с высшим образованием, которые смогли бы управлять процессами общественного развития.

Создание института кураторства решало две принципиальные задачи: обеспечивало массовое включение преподавательского состава в дело воспитания студентов и охватывало студенчество воспитательной работой, организуемой в академической группе.

Изучение процесса становления и развития кураторства в высших учебных заведениях страны позволило выделить два основных организационных этапа, различаемых по месту и роли института кураторства в системе управления вузом и по структуре управления деятельностью кураторов. Переход от одного организационного этапа к другому зависел от состояния внутривузовской воспитательной работы.

На первом этапе кураторство существовало изолированно от общей системы управления вузом. Курирование рассматривалось как общественное поручение, не закреплённое документально, а единое методическое и организационное управление кураторами осуществляли деканы и их заместители. На втором этапе кураторство становится составной частью учебно-воспитательного процесса в вузе. Курирование включается в состав основных видов деятельности профессорско-преподавательского состава по воспитанию студентов, что значительно повышает их ответственность за ведение учебно-воспитательного процесса в группе. Вузовские коллективы приступают к разработке документации и рекомендаций для кураторов, организуется учеба кураторов, устанавливается система отчетности и контроля за их деятельностью. Новая форма работы со студенческой молодежью включается в индивидуальный план преподавателя. Поиски более усовершенствованных форм руководства деятельностью кураторов приводят к созданию таких органов их управления, как учебно-методические секции (на уровне кафедр) и советы кураторов (на уровне деканатов).

Однако отсутствие единства и согласованности в организации института кураторства препятствовало становлению единой модели управления деятельностью вузовских наставников, созданию целостной научно обоснованной системы методического обучения кураторов, налаживанию должного контроля за их работой.

В разных вузах можно было наблюдать существенные различия в процедуре организации кураторства, в характере закрепления преподавателей за учебными группами, в определении сроков курирования (например, в 80-е гг. XX в. в ряде вузов было отменено кураторство на старших курсах) и т. д. Главными ошибками в вузовской практике считались следующие: необоснованная передача кураторам функций деканатов, отход кураторов от сугубо педагогической деятельности и переход на путь администрирования, проявление формализма в работе, распыление сил на второстепенные дела, подмена воспитательных задач контрольными.

Объективные тенденции общественного развития и вузовской практики требовали не только дальнейшего совершенствования существующей формы наставничества, но и изменения роли куратора в воспитательной работе с группой.

В зависимости от характера задач, стоящих перед высшей школой на конкретно-историческом этапе общественного развития, роль куратора претерпевала значительные изменения. На начальном этапе роль куратора сводилась лишь к проведению агитационной работы в группе. Включение кураторства в педагогическую систему вуза привело к необходимости расширения его роли в жизнедеятельности студенческой группы. В его обязанности вменялось дидактическое руководство и профессиональная подготовка студентов, их нравственно-эстетическое воспитание, организация досуга, т. е. руководство всеми сферами жизнедеятельности студенческой группы. На следующем этапе роль куратора выражалась в усилении воспитательных функций в процессе становления и развития студенческого коллектива и органов его самоуправления.

Соотнесение материалов теоретического анализа проблемы и вузовского опыта работы позволило сделать следующие обобщения.

Поскольку теория и практика находятся в постоянном взаимодействии друг с другом, процесс совершенствования института кураторства тесно связан с теоретической разработанностью данной проблемы.

Анализ теоретических источников показал, что исследуемой проблеме уделялось значительное внимание. Вместе с тем отсутствие нормативного документа о кураторах и, как следствие, противоречивость суждений относительно целесообразности кураторства, бессистемность и фрагментарность в публикациях, недостаточное внимание к научному обоснованию творческих находок, экспериментально-опытному исследованию, методической обоснованности сдерживали эффективное развитие кураторства в вузах. Такое положение дел в значительной степени усугублялось несовершенством и разнобразием его организационных основ.

Однако несмотря на вышеизложенные недостатки постоянно шел процесс совершенствования института кураторства. Успех его развития во многом определяется той важной задачей, которую он призван выполнять — обеспечивать эффективность вузовского учебно-воспитательного процесса по формированию типа личности, который соответствует социальному заказу на данном этапе исторического развития. На современном этапе на первый план выдвигается задача формирования «разносторонне развитой, нравственно зрелой, творческой личности обучающегося» [1, с. 24], личности, способной к самоопределению, саморазвитию, быстрой социальной адаптации и полноценной реализации. В выполнении данной задачи отражена объективно сложившаяся в нынешних условиях роль куратора. Сегодняшние кураторы имеют дело с молодыми людьми, выросшими в период интенсивного развития технологий и, следовательно, привыкшими быть информационными пользователями, а не аналитиками и исследователями. Нынешнему поколению, которое формируется в условиях серьезного спада мировой экономики, смещения приоритетов моральных ценностей, обострения идеологической борьбы и мощнейшего давления на суверенные государства, сложно понять и правильно интерпретировать исторические и современные явления политической, экономической и социальной жизни, от которых зависит будущее страны и человечества в целом. С этим связано возникновение острой необходимости усиления идеологической и воспитательной работы со студентами, а это в свою очередь обязывает кураторов создать такие условия взаимоотношений со студентами, при которых они хотели бы и могли эффективно развиваться как личности и формироваться как профессионалы.

В Академии управления при Президенте Республики Беларусь кураторству отводится важная роль, так как кураторы имеют дело с молодыми людьми, готовящимися пополнить ряды специалистов-государственников. Следовательно, особый акцент в работе куратора ставится на формирование управленцев, людей творческих, нравственно и социально зрелых, с активной гражданской позицией, для которых интересы страны стоят на первом месте.

Все вышеизложенное обуславливает необходимость корректировки организационно-педагогической деятельности куратора в соответствии с присущими ему и выполняемыми в условиях изменившейся общественно-политической ситуации ролью и задачами. Организационно-воспитательную работу в группах кураторы Академии управления осуществляют, руководствуясь Законом Республики Беларусь «Об основах государственной молодежной политики» (2009), Кодексом Республики Беларусь об образовании (2011), Программой непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь (2011–2015), Положением

о высшем учебном заведении, Положением о кураторе учебной группы, приказами Министерства образования Республики Беларусь и другими законодательными и нормативными актами в области государственной идеологии и молодежной политики.

Многолетний опыт работы показывает, что наиболее эффективной является следующая структурно-функциональная модель организационно-педагогической деятельности куратора: 1) работа куратора с составом учебной группы; 2) педагогическое сотрудничество куратора с теми, кто причастен к обучению и воспитанию студентов группы; 3) общение куратора с родителями студентов; 4) работа по совершенствованию своего педагогического мастерства.

Работа куратора с составом учебной группы, несомненно, выступает главным компонентом данной модели. Организационно-педагогические задачи, которые призван выполнять куратор, обуславливаются его функциональными обязанностями, главными из них являются: *воспитательная* – выбор форм и методов воспитательного воздействия на каждого студента и коллектив группы в целом; *развивающая* – определение способов воздействия на студентов в целях развития умений и навыков учебно-познавательной, управленческой и других видов деятельности; *обучающая* – передача информации, знаний и умений, приобщение студентов к самостоятельному поиску решений, анализу результатов деятельности; *регулирующая* – анализ и корректировка содержания и форм работы в группе, взаимоотношений в ней, установление дружеских контактов и отношений; *стимулирующая* – определение путей, побуждающих студентов к непрерывному развитию и самосовершенствованию; *контролирующая* – выбор форм учета и контроля за деятельностью студентов, сроков отчетности, установление мер воздействия в случае невыполнения студентами требований. В инструктивно-методическом письме об организации работы классного руководства и куратора учебной группы четко прописаны задачи и обязанности куратора в целом [2, с. 2–3]. Вместе с тем задачи куратора на младших и старших курсах существенно разнятся.

Исследуя особенности кураторской деятельности на младших курсах, особенно первом, самом важном и ответственном этапе воспитания и обучения студенческой молодежи, следует отметить следующее. На этой стадии происходит превращение школьника в студента: закладывается фундамент личности будущего специалиста; вырабатываются навыки и модели учебного, научного и общественного поведения, которые на старших курсах существенно не меняются; создается научная база для творческого овладения специальными дисциплинами на следующих этапах обучения; закладывается профессиональная подготовка студентов,

а также идет процесс формирования студенческой группы как учебного коллектива и становление его самоуправленческих начал. Это обязывает куратора помочь студентам быстрее и с наименьшими издержками преодолеть адаптационный период, самоутвердиться и самореализоваться в вузовской среде, сформировать нужные компоненты учения и поведения, сплотиться в дружный коллектив. На выполнение этих задач должна быть направлена деятельность куратора, работающего на младших курсах.

Опыт работы показывает, что в вуз приходят молодые люди с высокой мотивацией учебно-профессиональных намерений. Вместе с тем следует отметить, что многие первокурсники психологически не готовы к учебной деятельности в вузе, имеют слабую профессиональную направленность, не владеют навыками самоорганизации и самоуправления. Это обуславливает необходимость реальных шагов, которые следует предпринять куратору: всесторонне и глубоко изучить индивидуальные и возрастные особенности студентов, состав группы в целом, жилищно-бытовые и материальные условия, взаимоотношения в коллективе, что поможет установлению педагогически целесообразного воздействия на каждого студента и коллектив группы в целом; провести большую ознакомительно-разъяснительную работу, связанную с особенностями учебно-воспитательного процесса в вузе, с профессиональным ориентированием; внимательно относиться к запросам и нуждам студентов, оказывая им помощь в организации учебного труда и жизнедеятельности, а также проводить в группе разъяснительную работу по выполнению требований вуза, правил внутреннего распорядка и поведения; установить четкую систему учета и контроля за академической успеваемостью студентов и посещаемостью ими учебных занятий, а также меры воздействия в случае невыполнения студентами требований; вооружить первокурсников недостающими умениями учебно-познавательной деятельности и необходимыми навыками организации своей жизнедеятельности. Помочь кураторам в выполнении данных задач призван проект «Студенческий куратор», который успешно действует в Академии управления последние годы. Согласно данному проекту студенческими кураторами становятся старшекурсники аналогичных специальностей, которые в течение первого семестра берут шефство над новичками и помогают им адаптироваться к новым социальным условиям, новой обстановке, коллективу, системе обучения. Причем у каждого шефа-куратора есть как свой план работы с подопечными, так и возможность приобщения первокурсников к участию в различного рода мероприятиях. Полезным проект оказался не только для первокурсников, но и для старшекурсников, которые понимают, что работа с коллективом — это уникальный и бесценный опыт для будущего управленца в плане поиска новых путей взаимодействия и работы над собой.



На втором курсе куратору следует повысить учебно-профессиональную и общественную активность студентов, привлекая их к научной работе, к общественным делам, прививая навыки самоуправления; обогатить их опыт и управленческую компетенцию путем реального включения студентов в органы студенческого самоуправления; создать условия для развития потребности в приобретении знаний и опыта, а также сформировать такие качества личности, как инициатива, самостоятельность и ответственность; умело сочетать коллективные и индивидуальные формы и методы работы.

Успешное решение воспитательных задач в группе во многом определяется содержанием и характером педагогической помощи со стороны куратора. На практике эта помощь выражается в следующем: постоянное деловое общение со студентами, постановка проблемных вопросов, одобрение ценных предложений студентов, практические замечания, предостережения от возможных ошибок, массовый инструктаж и индивидуальная работа со студентами, передача личного организаторского опыта и т. д.

По мере накопления студентами недостающего социального и жизненного опыта и проявления ими личной самостоятельности и инициативы позиции куратора и студентов меняются, т. е. на старших курсах осуществляется переход от организационно-воспитательной работы со студентами к творческому сотрудничеству с ними, которое характеризуется совместным решением учебных и других задач, взаимопониманием и эмоциональной удовлетворенностью результатами совместной деятельности и общения.

Как показывает опыт работы, предоставление студентам прав и выражение доверия в решении вопросов их жизнедеятельности, усложнение функциональных обязанностей, повышение ответственности за решение поставленных задач, поощрение самостоятельности и инициативы создают благоприятные условия для социальной адаптации, самоопределения, самореализации, правильного формирования межличностных отношений.

Таким образом, воспитательная работа куратора представляет собой процесс, развивающийся по мере расширения и углубления взаимодействия педагога и студентов. Решающее условие повышения эффективности такого рода деятельности — демократизация педагогического руководства до уровня творческого сотрудничества со студентами.

Следующий компонент структурно-функциональной модели организационно-педагогической деятельности куратора — сотрудничество куратора с теми, кто причастен к обучению и воспитанию студентов группы. Цель такого сотрудничества — обеспечить согласованность действий всех звеньев учебно-воспитательного процесса в работе со студентами. Так,

кураторы Академии управления тесно сотрудничают с преподавателями, ведущими учебные занятия в студенческой группе, деканами факультетов по вопросам соблюдения студентами учебной дисциплины, правил внутреннего распорядка, норм поведения и общения; с Центром социально-психологической работы по оказанию помощи в адаптации первокурсников, организации в группе тренингов (профессионально-личностного роста, сплочения коллектива, выявления лидеров и т. д.); со студенческими объединениями по вопросам проведения совместных мероприятий на курсе и факультете; со студенческим научным обществом и с профилирующими кафедрами по вопросам формирования профессиональных компетенций и подготовки к трудовой деятельности; с Центром воспитательной работы и молодежных инициатив по вопросам правового просвещения, профилактики противоправных действий и т. п.

Общению куратора с родителями студентов придается особое значение. Его цель – обеспечение единства воспитательного воздействия на студентов со стороны вуза и семьи. Основные формы контактов: индивидуальные беседы с родителями студентов; консультации для родителей об особенностях вузовского учебно-воспитательного процесса; информирование родителей об учебных успехах студентов, их поведении, творческой и общественной активности.

Работа по совершенствованию педагогического мастерства проводится главным образом в рамках методико-педагогического обучения кураторов. Значимость такого обучения обусловлена тем, что преподаватели профилирующих кафедр специально не обучались научным основам воспитательной работы с молодежью и поэтому слабо знакомы с вопросами педагогики и психологии. Наиболее эффективные формы учебы следующие: ежемесячные информационно-методические совещания с кураторами, проводимые методистами управления идеологической и воспитательной работы; инструктивные совещания по текущим вопросам учебно-воспитательной работы, проводимые администрацией вуза, деканатом; семинары-практикумы с включением вопросов психолого-педагогического и методического характера, проводимые Центром социально-психологической работы. Процесс самосовершенствования педагогического мастерства кураторов осуществляется путем обмена опытом работы, анализа результатов собственной деятельности, а также путем изучения методической и педагогической литературы (в помощь куратору подготовлены методические материалы «Памятка куратору», «Уроки общения» «Нравственный выбор» и многие другие). Индикаторами оценки эффективности работы куратора могут служить учебные и научные успехи студентов, уровень их социальной активности, подготовленность к самоорганизации и самоуправлению.

На основании вышеизложенного в целях дальнейшего совершенствования кураторской деятельности целесообразно сделать следующее:

- научно-методическим учреждениям органов народного образования разработать связующую концептуальную идею, которую можно было бы положить в основу всей воспитательной системы;
- вузовским коллективам совершенствовать работу кураторов на мониторинговой основе, привести деятельность вузовских наставников в соответствие с требованиями настоящего времени, создать условия и научно-методическую базу для их работы;
- кураторам переориентироваться на новые формы и методы работы с учетом задач, стоящих перед высшей школой на современном этапе, постоянно совершенствуя свое мастерство через установленные в вузе формы методико-педагогического обучения и самообразование.

### Библиографические ссылки

1. Кодекс Республики Беларусь об образовании : Закон Респ. Беларусь от 13 января 2011 г. № 243-З. Минск, 2011. С. 24.
2. Инструктивно-методическое письмо об организации работы классного руководства и куратора учебной группы в учреждениях образования : утв. постановлением М-ва образования Респ. Беларусь от 29 нояб. 2012 г. № 11-01-07/ П – 755. С. 2–3.
3. Кураторы студенческих академических групп : обзорная информ. М-ва высш. и сред. спец. образования СССР / под ред. Б. Н. Викторова [и др.] М. : Информ. центр высш. шк., 1972.
4. Кураторство в педагогической деятельности преподавателя высшей школы : учеб.-метод. пособие / В. В. Макошко [и др.] ; под ред. Л. С. Кожуховской, В. В. Макошко. Минск : РИВШ, 2013.
5. *Макошко В. В., Шингирей Т. А.* Профессионализм куратора: становление и стратегии развития : програм.-метод. комплекс по курсу повышения квалификации специалистов высш. шк. Минск : РИВШ, 2008.
6. *Пионова Р. С., Лазарь Т. И., Артеменко З. В.* Куратору академической группы : метод. пособие. Минск, 2004.

## «КРИТИКА ЯЗЫКА» И КОНЦЕПЦИЯ САТИРЫ В ТВОРЧЕСТВЕ КАРЛА КРАУСА

Т. А. Федяева

Анализируется малоизученная в отечественном литературоведении концепция сатиры в творчестве классика австрийской литературы XX в. К. Крауса и ее связь с австрийской философией «критики языка», очерчивается круг новаторских идей писателя в области эстетики и поэтики сатиры.

The article analyzes a little-studied in the domestic literature the concept of satire in the works of classics of Austrian literature of the twentieth century Karl Kraus in its relation to Austrian philosophy «critique of language», outlines a range of innovative ideas writer in the field of aesthetics and poetics of satire.

К л ю ч е в ы е с л о в а: критика языка; сатира; идеал; комизм; изолированная цитата; символ; монологическое сознание.

К e y w o r d s: language critique; a satire; an ideal; a comic; an isolated quote; symbol; monologic consciousness.

Концепция сатиры знаменитого австрийского публициста и драматурга К. Крауса (1874–1936), тесно связанная с его философскими представлениями о языке, до сих пор остается малоизученной в отечественном литературоведении. За последнее тридцатилетие творчеству К. Крауса была посвящена лишь одна кандидатская диссертация Н. С. Шалгиновой «Художественный мир К. Крауса» (2007). Произведения Крауса остаются недоступными русскоязычному читателю, так как на русский язык переведена лишь подборка афоризмов австрийского сатирика (перевод А. В. Белобратова). Цель данной статьи – прояснить связь идей Крауса в области языка с эстетикой его сатирических произведений.

Известный австрийский философ А. Кайзерлинг в монографии «Венский стиль мышления» (1965) писал о развившемся в Вене на рубеже веков «своеобразном виде философствования». Этот вид философствования основывался на представлении о совпадении сущности и явления в элементах действительности. Зачинателем его Кайзерлинг считал знаменитого австрийского философа Э. Маха (1839–1916). Мах создал теорию ощущений, согласно которой высшие ценности растворены в потоке ощущений. Говоря другими словами, дух и материя, считал Мах, слиты воедино, и, познавая действительность, мы познаем одновременно

сущностную структуру мира. Именно это положение взяли на вооружение австрийские представители неопозитивизма, или логического позитивизма. Объектом их критического внимания стал язык как данная нам в опыте действительность, за которой стоят философские сущности. Неопозитивисты считали, что философия возможна только как деятельность по анализу языка, т. е. изучая язык, мы изучаем законы, по которым существует мир. Австрийская форма философии неопозитивизма носит название «критика языка» — «Sprachkritik».

Предметом изучения «критики языка» являлся язык в его связи с мышлением. Представители «критики языка» считали, что у нас нет другого мышления, кроме языка, между языком и мышлением ставился знак равенства. Считалось, что, изменив язык, произведя в нем революцию, можно изменить мышление, а затем и сознание человека. Революция в языке влекла за собой революцию в жизни. Слову и литературному произведению в качестве основных инструментов преобразования жизни и человека отводилась, таким образом, первостепенная роль.

Авторы фундаментального исследования «Вена Витгенштейна» (1976) А. Яник и С. Тоулмин выделяют в критике языка три основных направления, создателями которых были Ф. Маутнер, К. Краус и Л. Витгенштейн. Термин «критика языка» ввел в широкое употребление Ф. Маутнер (1849–1923) в философском сочинении «Доклады о критике языка» («Beiträge zu einer Sprachkritik» 1901–1902). Критику языка Ф. Маутнера называют негативной теологией. Его критика языка — это крайняя форма языкового нигилизма. Он называл язык «ложным вождем», от которого мы обязаны освободиться. Маутнер боготворил людей, не занимающихся словесными изысками, людей действия. Прообразом человека дела был для него О. Бисмарк.

В отличие от Ф. Маутнера К. Краус верил в преобразующий потенциал слова, в силу убеждения и в способность языка передавать смысл происходящего. Краус был основателем своего рода «религии языка». Он относил язык наряду с такими понятиями, как мораль, религия, природа, к категории «первоисточника» мироздания. Краус, как и Маутнер, не был академическим философом. Это был великий австрийский сатирик и публицист, одна из самых ярких фигур австрийской литературы первой трети XX в. Он во многом определил развитие австрийской литературы в первой половине века.

Главным детищем Крауса был журнал «Факел», который он основал в 1899 г. и издавал до своей смерти в 1936 г., причем с 1911 по 1936 г. Краус был единственным автором журнала. «Факел» отличался исключительным богатством стилистических и жанровых форм. Журнал содержал публицистические сообщения, обращения, афоризмы, письма, куплеты, драмы и драматические сцены, эпиграммы, эссе, стихотворения, глоссы,

заметки, пародии, загадки и пр. Краус издавал его на свои деньги и на протяжении многих лет противопоставлял свою оценку происходящего официальной позиции, которая находила отражение на страницах венских газет, в первую очередь газеты «Neue freie Presse». Мнение Крауса подчас играло для венской общественности большую роль, чем официальное.

Краус не создал, как Маутнер, философских трудов по критике языка, его наследие составляют публицистические работы, но его взгляды на язык отличались удивительной цельностью, и многие исследователи рассматривают их как единое философское учение. Языку, считал Краус, присуща врожденная правда. Поэтому язык был для него «последним гарантом» сохранения неязыковых ценностей. Краус противопоставлял язык распаду ценностной системы общества как некое единство, которое доступно познать каждому человеку. В сочинении «Язык» (1932) он писал: «Какой стиль жизни развился бы, если бы немец не подчинился ничему другому, кроме требований языка!.. Язык — это единственная химера, сила фантазии которого бесконечна, а его неисчерпаемое богатство не дает иссякнуть жизни. Человек, учись служить ему!» [1, с. 396].

Через слово, считал Краус, осуществлялась связь с понятиями в их первоначальном, определенном Богом значении. Орфография и грамматика были для Крауса не просто системой правил, а божественным законом, этическим императивом. Грамматические ошибки, опечатки приобретали статус преступления. Язык он считал зеркалом морали: «Нет ничего глупее, — писал Краус, — чем предположить, что потребность достижения языкового совершенства имеет эстетическую природу» [1, с. 395]. Упадок морали он оценивал по степени упадка языка.

Идеальным языком, т. е. словом, которое было «в начале», Краус считал не только текст Библии, но и произведения Шекспира, позднего Гете, Жан Поля и Нестроя. Их язык был, по мнению Крауса, эталоном, он называл его «die Sprache». Как образец идеального языка он приводит в своем сочинении «Язык» строчки из «Пандоры» Гете и призывает современников «видеть пропасти за общими, избитыми фразами — это было бы освобождением добродетелей жизни от пут журнализма и политики» [1, с. 395]. Гармоническое соединение эстетического — выразительного и этического — сущностного могут, считал Краус, осуществить только поэты, творцы языка, которые в своей деятельности приравнивались им к Богу. Ответственность художника перед жизнью состояла в том, чтобы на новом историческом этапе их хаоса понятий и представлений создать новый язык и тем самым сотворить новый мир. Носителем и гарантом истин был для Крауса писатель-сатирик, которому было предоставлено право высшего суда над действительностью.

Литературному языку совершенных произведений прошлого он противопоставлял речь своего времени («das Sprechen»). В собрании

афоризмов «Ночью» Краус пишет: «Обиходная речь возникает, когда с языком обходятся походя, когда его обходят как обходят закон, как обходят врага... Я не хотел бы брать ее в свой обиход, я хотел бы обойтись без нее...» [2, с. 311]. В целом ряде статей 20-х гг. XX в., названных им «Обучение языку», Краус критикует язык в его историческом состоянии, прежде всего язык толпы, повседневную речь и язык средств массовой информации, так называемый «*Zeitungsdeutsch*».

Официальная пресса, считал Краус, разорвала связь между человеком и словом как посланником Божьим и, оперируя словом как товаром, взяла на себя функции религии и литературы, стала формировать сознание человека. Пресса превратила язык в инструмент лжи и обмана. Язык прессы, по мнению Крауса, способствовал формированию массового сознания, а оно явилось главной предпосылкой развязывания войны. В эпилоге к антивоенной драме «Последние дни человечества» (1918) шеф-редактор главного органа венской печати, газеты «Новая свободная пресса», выступает как Антихрист, а слово прессы трактуется как слово конца мира.

Сатирическое искусство Крауса — это искусство срывания масок не с людей, а со слов. Слова он считал высшей действительностью. Чтобы добраться до сущности слова, нужно очистить его от наслоений времени. Как Фрейд создал систему толкования сновидений, так Краус создал систему толкования языковых ошибок, за которыми он видел не просто неграмотность, оговорки, но скрытые намерения, преступные цели, ложь и т. д. Сатирический образ строился Краусом как образ слова, попавшего в контекст этического вакуума.

Например, Краус часто цитирует брачные объявления, показывает коммерческий характер брачных отношений и полную утрату представлений о роли любви в создании семьи. Текст диалогов и монологов драмы «Последние дни человечества» почти полностью представляет собой цитатный монтаж из высказываний исторических лиц и сообщений прессы. Они были так подобраны, чтобы пробуждать в человеке «генетическую память» о первоначальном смысле слова, наполненном этическим содержанием.

Главной формулой творчества, которую он неоднократно декларировал, был тезис: «Этика и эстетика едины». Краус, как и многие европейские писатели, мировоззрение которых сложилось на рубеже веков, в эпоху модерна, не избежал опасности чрезмерной эстетизации этических ценностей. Автор фундаментального труда «Культурная и духовная история Австрии» У. Джонстон справедливо констатирует, что «в своем преклонении перед языком Краус превзошел венский эстетизм: слова были для него высшей, если вообще не единственной реальностью» [3, с. 214]. В 20-е гг. XX в. борьба за чистоту языка приобрела в творчестве Крауса маниакальный характер. На этой концептуальной основе сложились взгляды мыслителя и писателя на сатиру.

Конфронтация идеальных представлений «первоисточника» и исторического времени, которое предало природу, — главные силы, формирующие идеологическую составляющую сатирического творчества Крауса. Идеалы помещались в прошлое, с которым соотносилось настоящее. Речь при этом шла не о развитии положительных тенденций настоящего, а о восстановлении коррумпированных ценностей прошлого. Главная ценность для Крауса — искусство. Настоящее, по его мнению, сделало искусство «средством рекламы», а «идеалы — достоянием рынка» [4, с. 21].

Известный исследователь творчества Крауса Э. Тиммс называет три основные парадигмы в творчестве Крауса: это парадигма «маскарада и карнавала» [5, с. 93], выделяя критику австрийского маскарада, парадигма суда — восприятие жизни как судебного процесса, подобного тому, который Кафка изобразил в романе «Процесс», и парадигма приговора, т. е. Апокалипсиса. Примечательно, что у Крауса диалогическая категория карнавала введена в сферу монологического завершения, связана с мотивом суда и приговора.

Событийная природа слова, ответственность за слово — это, по Краусу, ответственность автора не перед другими субъектами, а перед идеей, перед высшим, чем человек, безличным началом. Для Крауса ответственность за слово имеет больший вес, чем ответственность за человека. Художник для него — «служитель слова» [6, 44, с. 251]. Слова принадлежали высшей действительности, которым противостояли не относящиеся к области идеалов межличностные отношения, возникающие в процессе коммуникации, речи. Язык для него — не средство коммуникации: «Человеку, живущему в согласии с природой, язык тем ближе, чем дальше он от убеждения, что язык — это средство коммуникации» [6].

Области ангажированного использования языка, которое снижает язык до уровня материала, Краус противопоставляет подход к языку в сфере художественной фантазии, т. е. незаинтересованное использование языка. Краус различал язык как сообщение (Mitteilung) и язык как средство художественного изображения (Gestaltung) [6, 1, с. 885]. На протяжении всего творчества он анализирует процессы «слияния духовного с информативным» [6, с. 329]. Он обличает в первую очередь индустрию словопроизводства прессы. Информирование словом прессы, по Краусу, отлучено от своего первоначального смысла. Слово прессы представлялось ему крайне опасным, так как оно стало порождать события. События жизни Краус рассматривает как продолжение текста. Так, Первая мировая война в его понимании вызвана словом прессы, проливаемая на войне кровь — это чернила.

В статье «Гейне и последствия» Краус рассматривает творчество Гейне как прообраз слияния «духовного с информативным» [7, с. 175]. Оно представляется ему «журнализмом с элементами духовности» [7, с. 173]. Гейне, считает Краус, именно информирует, как информирует



пресса, которая «заменяет бедность фантазии обилием фактов» [7, с. 175]. Гейне «делает вечность актуальной» [7, с. 176], язык для него – средство для воплощения больших тем, тогда как «художник запечатлевает день, час, минуту» [7, с. 176]. Если «для настоящего поэта слово – событие» [7, с. 191], то у Гейне слово было «не поступком и не событием, а намерением или случайностью» [7, с. 191].

Гейне Краус противопоставляет классика австрийской народной пьесы И. Нестроя. Главной причиной высокой оценки творчества Нестроя было его отношение к языку. Краус в статье «Нестрой и потомки» пишет, что Нестрой «освобождает язык от застывших форм и наполняет пустые фразы смыслом» [8, с. 158]. Нестрой для него – это «первый немецкий сатирик, в творчестве которого язык сам размышляет о вещах» [8, с. 158]. Основным способом языкового размышления Краус называет шутку, которая уничтожает клише и разрушает «демагогический пафос» [8, с. 159]. Смеховая сатира Нестроя противопоставляется пафосной сатире Гейне, который, по его мнению, принадлежал к «профессионалам от идеала» [8, с. 161]. Пафосная сатира Гейне связана с «засильем фраз», шутливая сатира Нестроя – с «народной фантазией» [8, с. 164]. Однако в интерпретации Крауса шутка, фантазия стали областью символического понимания искусства, которое существенно снижает диалогические потенции любого образа. Настоящая сатира, по Краусу, «полна подлинной символики, которая из примет найденного безобразия взывает к утраченной красоте и дает символы понятию мир» [8, с. 157]. Если Шиллер относил смеховую сатиру к области прекрасного, а бичующую – к области возвышенного, то Краус сделал прекрасное императивом, шутка в качестве должествующей нормы стала средством бичующей сатиры. Комизм, таким образом, ставился Краусом на службу идее, приобретал авторитарный, монологический характер. Сатирический образ у Крауса возникает из взаимодействия символики и комизма.

Краус разработал методику объективации повествования в сатирическом произведении, т. е. довел до совершенства умение автора говорить языком героев. Его сатиры строились на использовании средств языкового мимесиса. И публицистика, и драматургия Крауса базируются на том, что он зафиксировал тысячи голосов своего времени, прежде всего в журнале «Факел» и пьесе «Последние дни человечества» (1918). Однако голоса времени воспроизводятся Краусом не в целях представить мир как полифоническое единство, а в целях сатирического осуждения.

Краус широко применяет метод не комментированной, изолированной цитаты. В предисловии к драме «Последние дни человечества» он пишет: «Самые невероятные события, о которых здесь написано, произошли на самом деле... Самые невероятные разговоры, которые здесь ведутся, переданы буквально; самые яркие вымыслы являются цитатами» [9, с. 5].

При помощи некомментируемой цитаты Краус доводит метод объективации текста до высочайшей степени. Часто он применяет монтаж цитат, сталкивая цитаты из газет и литературных произведений. Возникающий сатирический эффект и является способом авторской оценки. Вот типичный пример такого цитирования: «Иоганн Файгель, гофрат и вице-президент Венского суда, в качестве председателя Венского суда присяжных присудил 10 марта 1904 года к пожизненному заключению в особо тяжелых условиях двадцатитрехлетнего молодого человека, который в подвыпившем виде пристал к женщине на Рингштрассе и пытался отобрать у нее 1 крону 20 грошей» [10, 1, с. 157]. Это сообщение, взятое Краусом из газеты «Новая свободная пресса», он предваряет цитатой из Гамлета. Таким образом, в роли высшего судьи выступает не сатирик, а сама литература, область идеального. Так цитата у Крауса становится частью символической структуры образа. Фраза при этом «понимается как зеркало или образ действительности, в котором реальность находит свое фальшивое отражение» [10, с. 230]. Символический план вводится, чтобы выявить эту фальшь.

Тысячи голосов, названных по именам и безымянных, которые запечатлены в драме «Последние дни человечества», составляют, как пишет Краус, «мелодию жизни» [12, с. 5], предстают с точки зрения высших духовных ценностей, носителем которых является ее главный герой Нерглер, изначально мертвыми, т. е. лишенными личностного начала. Сознание и воля героев поглощены стереотипным словом, которое выступает и как литературный язык образованных слоев населения (образ Оптимиста), и как язык массы. Словесные клише и для литературного языка, и для разговорного языка масс поставляет пресса. Краус уже в предисловии к пьесе говорит о героях как о призраках, о масках, под которыми нет живого лица, показывает мнимую живую жизнь. Активность героев — мнимая, их судьба предрешена заранее, образ предельно овеществлен.

Голоса, зафиксированные в «Последних днях человечества», не соотнесены диалогически. При сохранении Краусом принципа разноголосицы они лишены индивидуального звучания, в конечном счете представляя собой варианты одной смысловой позиции — позиции прессы, которая также не самостоятельна в своих суждениях и проводит идеологическую линию правящего класса. Готовность послушно принять чужую точку зрения, занять чужую позицию, идущую вразрез со здравым смыслом, делает всех участников драмы массой, партией войны, которой противостоит один голос — голос писателя Нерглера, хрониста и комментатора событий. Он является носителем живого, образного слова, но в пьесе его сознание «монологически завладевает ситуацией и репликами ее участников... Диалог как бы разыгрывается в “режиссерском” сознании его свидетеля и оказывается вполне одноголосым при многочисленности говорящих» [13, с. 72]. Диалоговая техника в запечатлении разноречия

сочетается у Крауса с формой монологического завершения при отсутствии полифонии.

Позиция автора в пьесе строится на представлениях Крауса о себе как хронисте времени в его движении к Апокалипсису. Краус писал в предисловии к «Последним дням человечества»: «Документ — это фигура: сообщения возникают как образы, образы снижаются до передовиц; фельетон получает голос, который звучит монологически... Интонации несутся и грохочут через время, сливаясь в хорал дьявольского действия» [14, с. 5]. Вместе с тем голос сатирика — это голос пророка, провидца. Э. Тиммс в книге «К. Краус — сатирик Апокалипсиса» устанавливает многочисленные примеры обращения Крауса к библейской стилистике, когда Краус перенимает стиль, тон, язык библейских пророчеств.

Краус не допускал сведения своей сатиры до определенных поводов и имен. Назначение конкретных личностей Краус видит в том, чтобы они возбуждали фантазию. Сатирик, по мнению Крауса, не фиксирует факты, он — провидец и работает с их возможным развитием. Материал сатиры — не конкретный человек, а «возможность». Сатира в отличие от любой актуальной полемики монологична, не ждет ответа: «Как только жалоба стала искусством, она перестала ждать ответа. Сатира не знает изменения мира... Сатира не оскорбляет и не осведомляет, она живет, не зная раскаяния, а то, что господа жертвы крадут, отказываются от профессии или могут умереть, так это не более, чем фатальная ситуация, о которой через пятьдесят лет начисто забудут» [15, 27, с. 347].

Краус обезличивает образы через введение в субъектную сферу сатирического произведения символического плана: «Не обращая внимания на личность, я реагирую на шумы и не интересуюсь, откуда они взялись. Что мне с того, что галлюцинации и видения имеют имена, живут и отвечают за что-то? Что мне с того, что какой-то Мюнц существует в реальности?.. Если бы он сам был объектом, я сделал бы по-другому. Если он будет обижаться на сатиру, он обидит сатиру. Вне ее он может существовать, но не быть оправданным. Его репутация может быть в порядке, но это сатиру не интересует. Мотивы и намерения меня не касаются... Для сатиры нет ничего более безразличного... Таким образом, сатира далека от чувства вражды и означает стремление к идеальной общности, к которой она пристраивается не против, но через посредство реального человека» [15, 1, с. 338]. Идеальная общность, по мнению исследователя творчества Крауса Р. Меркеля, это не сообщество людей, а «проекция нормативного горизонта» сатиры [16, с. 346]. Герои для него — объекты, они полностью овеществлены и являются негативной проекцией авторского «я», которое не видит в них полноправного «ты», другого субъекта. Автор не ждет ответа от героя. Сатирик, по определению Крауса, это «моральный судья». Его сатира, «защищая нормы, игнорирует интересы жертвы» [16, с. 359].

Сатира Крауса, таким образом, в целом остается образцом непреодоленного эстетизма и идеалистического восприятия мира и человека. Тем не менее новаторские идеи Крауса в области эстетики и поэтики сатиры, базирующиеся на его представлениях о языке, были чутко восприняты многими значительными немецкоязычными авторами. Феномен сатиры Крауса и его концепция языка до сих пор остается предметом осмысления не только писателей и литературоведов, но и философов.

### Библиографические ссылки

1. *Kraus K.* Die Sprache. Wien: Verlag «Die Fackel», 1937.
2. *Kraus K.* Nachts. Magie der Sprache. Frankfurt am Main : Suhrkamp, 1974.
3. *Jonston W. M.* Österreichische Kultur und Geistesgeschichte. Wien ; Köln ; Weimar : Böhlau Verlag, 1992.
4. *Krolop K.* Sprachsatire als Zeitsatire bei K.Kraus. Berlin : Akademie, 1987.
5. *Timms E. K.* Kraus. Satiriker der Apokalypse. Wien : Deuticke, 1995.
6. Die Fackel. Die Zeitschrift. Herausgeber Karl Kraus. Wien, 1899 – 1936.
7. *Kraus K.* Heine und die Folgen. Magie der Sprache. Frankfurt am Main : Suhrkamp, 1974.
8. *Kraus K.* Nestroy und die Folgen. Magie der Sprache. Frankfurt am Main : Suhrkamp, 1974.
9. *Kraus K.* Die letzten Tage der Menschheit. München : Hanser, 1964.
10. Die Fackel. Die Zeitschrift. Herausgeber Karl Kraus. Wien, 1899–1936.
11. *Niehoff R.* Die Herrschaft der des Textes. Tübingen : M. Niemeyer Verlag, 1991.
12. *Kraus K.* Die letzten Tage der Menschheit. München : Hanser, 1964.
13. *Tiona B. И.* Аналитика художественного. М. : Лабиринт, 2001.
14. *Kraus K.* Die letzten Tage der Menschheit. München : Hanser, 1964.
15. Die Fackel. Die Zeitschrift. Herausgeber Karl Kraus. Wien, 1899–1936.
16. *Merkel R.* Strafrecht und Satire im Werk von K. Kraus. Baden-Baden : Nomos, 1994.

## СЛОВО *НЕТ* И ЧАСТИЦА *НЕ* В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ

---

**В. В. Чурик, И. И. Лапуцкая**

---

Представлена лингвистическая сущность и коммуникативная значимость слова *нет* и частицы *не* в практике преподавания русского языка как иностранного (РКИ). Рассмотрены особенности функционирования слов *нет* и *не* в русском языке. Проанализирована реализация коммуникативных возможностей слов *нет* и *не* в речи иностранцев с учетом морфологических и синтаксических позиций. Описаны возможные ошибки, вызванные недостаточным пониманием иностранцами контекстного значения слов *нет* и *не* в речевой ситуации.

The article presents a linguistic essence and communicative importance of the words *net* 'no' and Particle *ne* 'not' in teaching Russian as a foreign language and considers peculiarities of its functioning in the Russian language. Realization of communicative capabilities of the words *net* and *ne* in foreigners' speech subject to morphological positions is analyzed. Possible mistakes caused by lack of understanding of the words *net* and *ne* contextual meaning in a speech situation by foreigners are described.

**К л ю ч е в ы е с л о в а:** русский язык как иностранный (РКИ); слово *нет*; частица *не*; семантизация; контекстное значение; коммуникативная задача; речевой образец; речевая ситуация.

**Key words:** Russian as a foreign language; word *net*; particle *ne*; semantization; contextual meaning; communicative task; speech pattern; speech situation.

Усвоение коммуникативных возможностей слова очень сложно для иностранцев, поэтому должно проводиться с учетом конкретных речевых ситуаций. Следует помнить, что «язык как коммуникативное средство выступает во всех видах языкового общения как единая система, составные части которой подчинены целям выражения тех или иных мыслительных форм и категорий» [1, с. 11]. Изучая конкретную лексическую единицу, иностранец должен получить полное представление об особенностях ее лексического значения, грамматических параметрах, прагматических и культурологических возможностях семантики слова, его тематической принадлежности, потенциальных парадигматических и синтагматических партнерах, способности соотноситься с определенными ситуациями общения и др. Цель данной работы — описать особенности освоения иностранцами лексического значения слов *нет* и *не* в различных коммуникативных ситуациях.

Актуальность нашего исследования состоит в ориентации методики изучения многозначных слов на формирование полноты восприятия лексических единиц в реальных коммуникативных ситуациях. При подаче материала иностранцам предлагается учитывать ономаσιологический (от смысла к средствам его выражения) и семасиологический (от формы к значению) принципы. Это позволит не только правильно семантизировать рассматриваемые единицы, но и переосмыслить их на новой основе, углубить и расширить свои знания. В качестве языкового материала предлагаются аутентичные фразы, в которых реализуется семантика слов *нет* и *не*.

Вопросам полисемии посвящены работы многих лингвистов (Ю. Д. Апресян [2, 3], А. А. Зализняк [4], Ф. А. Литвин [5], И. А. Стернин [6] и др.). Широко освещается также методика изучения лексики в иностранной аудитории (Ю. А. Бельчиков [7], М. И. Васильева [8], Е. И. Зиновьева [9], А. Ф. Колесникова [10], Я. Б. Коршунова [11], В. И. Половникова [12], И. П. Слесарева [13] и др.). Учеными-практиками создан ряд учебников по грамматике русского языка как иностранного, в основу которых положен коммуникативный подход (их можно назвать учебниками по коммуникативной грамматике). В таких пособиях грамматические явления представлены через призму выражения смысловых категорий, таких как возможность, необходимость, наличие, отсутствие, желательность и т. д. (например, Н. А. Лобанова [14], Г. И. Володина [15], М. Н. Лебедева [16]). В данной статье авторами обобщен и систематизирован имеющийся опыт РКИстов и изложены личные наблюдения. Особенности восприятия и освоения слов *нет* и *не* иностранцами, ошибки, возникающие в процессе обучения, будут описаны в практике преподавания РКИ впервые.

В связи с тем, что очень часто полисемия нарушает полноту восприятия тех или иных лексических единиц или провоцирует ошибки, целесообразно обращать внимание иностранцев на реализацию коммуникативной задачи слова с учетом его семантики и синтагматических связей. Исследование семантики с учетом выполнения словом различных коммуникативных задач представляется важным в практике преподавания РКИ. Частое отсутствие эквивалента в родном языке разговорной фразы с рассматриваемыми словами создает лакуны в лексической системе, что приводит к непониманию, недопониманию или неправильному пониманию коммуникативной ситуации.

Коммуникативные задачи, реализуемые в речи словами *нет* и *не*, многообразны, хотя иностранцы, изучающие русский язык, чаще всего воспринимают эти слова только в значении отрицания, тем самым не понимая большое количество коммуникативных ситуаций, содержанием которых является *нет* или *не*.

Лексическое значение слов *нет* и *не* представляет собой многокомпонентную модель. Многокомпонентность и взаимоопределяемость

макрокомпонентов этих слов имеют принципиальное значение для решения основных вопросов обучения РКИ. Из такого понимания следует, что лексическое значение должно изучаться с учетом функций. Так, для точного анализа лексической семантики рассматриваемых слов необходимо изучать коммуникативную ситуацию.

Рассмотрим контексты, в которых иностранцы часто семантизируют слова *нет* и *не* неправильно: *Я ему принёс три книги, а ему всё мало. Нет, ты только посмотри, как он говорит. / — Я приду. — Нет, в самом деле? / Вы не знаете, который час? / Я забыл ручку. У тебя нет лишней?*

Ограниченное понимание семантики слов *нет* и *не* провоцирует возникновение ошибок во всех видах речевой деятельности: говорении и письме (ономасиологический аспект), чтении и аудировании (семасиологический аспект). В активных видах речевой деятельности (говорение и письмо) это приводит к использованию слов *нет* и *не* в ограниченных речевых ситуациях. В большинстве случаев иностранцы используют слова *нет* и *не* в диалогах при отрицательном ответе на вопрос или при определении отсутствия чего-либо, хотя значение рассматриваемых слов значительно шире. В пассивных видах речевой деятельности (чтение и аудирование) ограниченное понимание смыслового содержания слов *нет* и *не* влечет разрыв коммуникации, неадекватное восприятие ситуации общения в результате неверной перекодировки высказываний.

Трудности восприятия иностранцами *нет* и *не* в определенных контекстах связаны с тем, что реальное значение данной лексической единицы в коммуникативном акте отличается или противопоставлено значению, взятому вне коммуникативного акта. «Виртуальное понятие в речи актуализируется, соотносится с реальным представлением говорящего субъекта, что является его индивидуализацией» [13, с. 78], тогда как иностранец зачастую не соотносит актуализированное значение с реальным представлением.

Иностранцам сложно понять имплицитные семы слов *нет*, *не*, значение которых выявляется только при помощи контекста. Инофон ограниченно актуализирует семантические признаки значения данных слов, а в случае восприятия на слух или при чтении неизвестных смыслов не понимает или неверно понимает значение всей фразы.

«Значение-компетенция» [6] приспособливается к коммуникативным условиям конкретного речевого акта, таким образом выражаются образованные в ситуации общения «актуальные смыслы» [6]. Коммуникативная задача конкретного речевого акта определяет вариант сем *не*, *нет*, подлежащий актуализации.

Основные значения слов *нет* и *не* (отрицание и отсутствие) могут быть выражены синтаксически, т. е. структурно, и семантически. Рассмотрим значения слова *нет* и частицы *не* в конкретных речевых образцах,

регулярно встречающихся в речи носителей языка, и возможные трудности, с которыми сталкивается иностранец, изучая русский язык.

1. Отрицание может быть общим и частным. Это зависит от позиции отрицательного слова. Иностранцы должны понимать особенности порядка слов в данных конструкциях: 1) если отрицательная частица не относится к предикату, то все предложение становится отрицательным, т. е. отрицается вся ситуация: *Здесь **нет** студентов. Он **не хочет** идти в кино. Завтра **не будет** занятий. Отец **не был** на даче;* 2) если отрицательная частица не стоит перед другими членами предложения, то предложение становится частноотрицательным, т. е. отрицается не вся ситуация, а только то слово, перед которым стоит отрицание: *Я читал **не эту** статью. Сестра просила **не говорить** об этом. На остановке я встретил **не Анну**, а Ольгу.*

Как правило, студенты-иностранцы хорошо усваивают модели с союзами *не..., а... / не только..., но и... : Я читал **не учебник**, а конспект. Я читал **не только учебник**, но и конспект.*

2. Слова *нет* и *не* употребляются в вопросе и ответе на вопрос.

А. *Нет* и *не* употребляются при отрицательном ответе на вопрос, не содержащий отрицания: — *Ты знаешь, когда конференция?* — *Нет, не знаю.* / — *Он пойдет в кино?* — *Нет, не пойдет. Он болен.* / — *Это твоя сумка?* — *Нет, не моя.* / — *Это новая машина?* — *Нет, не новая.* / — *Этот синий костюм новый?* — *Нет, не новый.*

Б. *Нет* употребляется при утвердительном ответе на вопрос, содержащий отрицание: — *Ты не знаешь, когда семинар?* — *Нет, знаю.* / — *Это не твоя книга?* — *Нет, моя.* / — *Это не новая машина?* — *Нет, новая.* Данная модель используется для несогласия, возражения. В представленных речевых образцах *нет* является антонимом *да* в утвердительном значении. В данном случае *нет* можно опустить, но нельзя начинать утвердительный ответ слова *да*: — *Это не новая машина?* — *Да, новая.*

В. *Нет* употребляется при отрицательном ответе на вопрос, содержащий отрицание: — *Ты не понял вопрос?* — *Нет, не понял.* / — *Ты не знаешь, когда зачет?* — *Нет, не знаю.*

В данных конструкциях слово-предложение *нет* выступает в функции слова-предложения *да*: — *Ты не понял вопрос?* — *Нет, не понял.* (= *Да, не понял.*)

Иностранцы быстро понимают модели А и В. Значение их не вызывает трудностей. Поэтому студенты начинают сразу использовать неполное предложение *Нет* в том случае, когда хотят выразить отрицательный ответ или отказ. В дальнейшем это может привести к следующим ошибкам:

1) уже на начальном этапе не будут закреплены особенности сегментации и интонирования этих моделей;

2) в дальнейшем, знакомясь с моделью Б, студенты будут также употреблять в речи неполное предложение *Нет*, что спровоцирует создание



ошибочной ситуации, так как в данном случае ответ должен иметь утвердительный характер: — *Ты не знаешь, когда семинар?* — *Нет, знаю*. Неполный ответ подразумевает полное отрицание: — *Ты не знаешь, когда семинар?* — *Нет*. (= *Нет, не знаю*. ≠ *Нет, знаю*). Отсутствие же в ответе слова *нет* не лишает модель утвердительного характера: — *Ты не знаешь, когда семинар?* — (*Нет,*) *знаю*.

Заметим, что в модели В слово *нет* выступает в функции слова-предложения *Да* (хотя и выражает отрицание) и, соответственно, допускает два ответа: — *Нет, не понял*. / — *Да, не понял*. Однако неполным ответ может быть только с лексемой *нет* (выражается отрицание), так как употребление неполного предложения *Да* предполагает полное утверждение: — *Ты не понял вопрос?* — *Нет, не понял*. ≠ *Да*.

Поэтому в диалогической речи, особенно на начальном этапе изучения русского языка, необходимо обрабатывать полные конструкции ответов на вопрос. Это будет способствовать прочному усвоению семантики данных конструкций.

3. Слова *нет* и *не* используются в конструкциях со значением отсутствия: *Нет (не было, не будет) любви*. *Нет (не было, не будет) урока*. *Нет (не было, не будет) студентов*. Этот семантический потенциал реализуется иностранцами в полном объеме. С данной безличной конструкцией студенты знакомятся на начальном этапе изучения русского языка (тема «Родительный падеж»). Модель *У меня нет + чего? кого?* актуализируется на элементарном уровне как антонимичная модели *У меня есть + что? кто?*

Грамматически данная конструкция достаточно сложна для инофонов: 1) существительное, к которому относится отрицание, всегда в родительном падеже, формы которого с трудом усваивают студенты-иностранцы; 2) непонимание у студентов может вызвать требуемая форма глагола *не было / не будет*, так как формы числа логического субъекта и предиката часто не совпадают (чего не скажешь о личном предложении): Студентов нет на лекции. ***Студентов не было на лекции / Студенты не были на лекции. Студентов не будет на лекции / Студенты не будут на лекции.***

Выражение отсутствия лица может быть передано безличным и личным предложениями: *Я не был там*. — *Меня там не было*. / *Она вчера не была на лекции, потому что заболела*. — *Ее вчера не было на лекции, поэтому я не отдал словарь*. Следует помнить, что в большинстве случаев эти предложения имеют разные смысловые оттенки. Нужно обращать внимание иностранцев на то, что личным предложением высказывание оформляется с позиции говорящего (или другого лица), для которого отсутствующий является объектом, а безличным делается акцент на место (ситуацию), где (в которой) что-то происходит [16], [14]: *Игоря не было на лекции* (т. е. Игорь отсутствовал) — *Игорь не был на лекции* (т. е. Игорь

не ходил на лекцию; ситуация показана с позиции Игоря как субъекта этой ситуации).

Если же речь идет об отсутствии предмета или явления, то предложение может быть только безличным (*нет (не было, не будет) + чего? у кого?, где? когда?*): *У друга нет учебника. / У друга не было учебника. / Учебник не был у друга.*

Иногда представленные модели вызывают трудности у инофонов, потому что в родном языке отсутствуют эквиваленты данных конструкций, а при пословном переводе значение фразы не представляется ясным. Для усвоения данных конструкций и успешной реализации их коммуникативного потенциала необходимо понимание коммуникативной ситуации.

4. После переходных глаголов с отрицанием возможно употребление родительного и винительного падежей. Данное правило в учебниках по РКИ часто формулируется следующим образом: «Абстрактные имена существительные употребляются, как правило, в форме родительного падежа, конкретные – в форме родительного и винительного падежей» [14] (например, *Я не видел понимания. Я не видел свою сестру. Я не видел своей сестры.*). Однако противопоставление форм родительного и винительного падежей в одной и той же позиции может выполнять смысловоразличительную и стилистическую функции:

1) смысловоразличительная: *Я не получил письмо* (его послали, я его ждал). – *Я не получил письма* (никакого, у меня нет о нем никакой информации). / *Мы так и не получили письмо* (я его ждал). – *Это вам принесли письмо?* – *Нет, мы не получали письма* (мы ничего не ждем). Винительный падеж используется для обозначения определенного предмета, а родительный – для обозначения неопределенного предмета или подобных предметов вообще, для обозначения действия, которое не ожидалось. Заметим, что в позиции начала предложения объект преимущественно имеет форму винительного падежа. Это объясняется правилами порядка слов в русском языке: обычно начальную позицию занимают слова, называющие известный предмет [17]: *Книгу он не принес* (книгу, о которой шла речь). – *Он даже книги не принес* (вообще никакой книги);

2) стилистическая: для разговорной речи характерен винительный падеж конкретных существительных, родительный падеж имеет книжную окраску. В современном русском языке формы родительного падежа все реже употребляются в речи, однако еще часто встречаются в литературе.

Если же отрицание стоит не перед переходным глаголом, а относится к другому слову, то обязательно употребление только винительного падежа: *Она не очень любит шоколад. Мы не совсем поняли статью.*

5. Слово *нет* может иметь значение сказуемого. При противопоставлении оно обозначает действие, состояние, противоположное тому, которое названо в первой части сообщения. *Все устали, а я нет. Тебе весело, а ему*

*нет. Идёшь или нет?* Для понимания модели иностранцам необходимо привести пример полной формы сказуемого: *Все устали, а я нет.* (= *Все устали, а я не устал*).

6. Разговорная частица *нет* используется для усиления отрицания *совсем нет, никого нет, нигде нет*. Особое внимание следует обращать на конструкции с двойным отрицанием *никого нет, нигде нет*. После грамматического и семантического комментария данные модели становятся активными в речи иностранцев.

7. *Нет* часто используется в лозунгах, рекламных текстах: *Нет наркотикам. Нет равнодушию*. Такие предложения имеют значение отказа, категорического несогласия. Обычно на базе известного активного значения слова *нет* и благодаря языковой догадке такие модели понятны иностранцам. В целях предупреждения ошибок, связанных с употреблением правильных грамматических форм структуры, необходим грамматический и синтаксический комментарий представленных моделей.

8. *Нет* при вопросе выражает удивление, недоверие, сомнение: — *Я согласен. — Нет, в самом деле? / — Он придет. — Нет, серьезно?* Актуализация доминирующего значения слова *нет* — отрицательный ответ — приводит к образованию коммуникативной лакуны в ситуациях общения с использованием представленных речевых образцов. Чтобы такие конструкции перешли в активный словарь, необходимо понимание значения и использование моделей в собственной речи.

9. Слово *нет* подчеркивает переход к новой мысли, теме: *Нет, и что будем делать? / Нет, ты посмотри на него*. Эти модели требуют комментария, чтобы структуры были верно семантизированы (это предупредит возможные ошибки).

10. *Нет* может выступать синонимом союзам *однако (ж), при всем том: Я ему всё объяснил. А он нет, спрашивает дальше*. Данные конструкции носят разговорный характер, поэтому инофоны могут слышать их в речи носителей языка. Знакомятся с ними инофоны, как правило, на продвинутом этапе.

11. Трудности у студентов-иностранцев вызывает конструкция *Почему бы и нет?* Актуализация доминирующего значения — отрицательный ответ — может привести к разрыву коммуникации и непониманию основного значения — согласие на какое-либо предложение, поэтому необходим комментарий на примере конкретной речевой ситуации.

12. Некоторые конструкции с *нет* следует рассматривать как неразрывные, так как они имеют самостоятельную семантику (часто она зависит от интонирования). Отдельного внимания заслуживает частотная в русскоязычной речи конструкция *да нет*. В зависимости от контекста этот оборот может выражать: 1) мягкое, «успокаивающее» возражение, т. е. частица *да* в названной ответной реплике часто используется

для смягчения отрицания (— *Вы устали?* — *Да нет, совсем не устала.*); 2) «горячее», решительное (эмоционально окрашенное) возражение (— *Все в порядке?* — *Да нет, о чем вы говорите?! Какой порядок?!*).

Конструкция *Да нет, наверное* ‘отрицание в сочетании с неуверенностью’ также требует пояснения иностранцам. Сочетание в одной реплике утверждения и отрицания (+ неуверенность) вызывает у них недоумение и требует отдельного комментария.

13. Устойчивые выражения, пословицы и поговорки, содержащие слово *нет* и выражающие значение отрицания или отсутствия, должны комментироваться иностранцам как единое целое, иначе студент ошибочно будет пытаться семантизировать каждую лексему изолированно: *На нет и суда нет* ‘если нет чего-нибудь, ничего не поделаешь, приходится примириться’; *А то нет?* ‘разве не так? *Ты оказался прав*’; *На нет свести* ‘уменьшая до конца, до края, до полного исчезновения’; *На нет сойти* ‘исчезнуть совсем, потерять всякое значение’; *Нет как нет* ‘совсем нет; исчез надолго или неизвестно куда’; *Нет-нет да (и)... (нет-нет и...)* ‘изредка, иногда случается’; *Нет ничего лучше (хуже и др.) как...* ‘самое лучшее (худшее)’; *Нет так нет* ‘если нет, если нельзя, то приходится согласиться, примириться’; *Скажи нет* ‘выражение уверенности, неспоримости сказанного’; *Нет числа* ‘очень много’; *Чего только нет!* ‘всё есть, всего много’; *Кого только нет!* ‘есть всякие, разные люди’; *Ну уж нет!* ‘категорическое несогласие’; *На тебе лица нет* ‘выглядишь очень плохо’; *Сил нет* ‘нет возможности сделать что-то’ и др.

14. Отдельного комментария требуют экспрессивные формы выражения отрицания, в которых не присутствуют слова *нет* или *не*: *Я буду с ним советоваться* (намерение). — *Буду я с ним советоваться!* (отказ) / *Есть что посмотреть* (положительная оценка). — *Есть что посмотреть!* (отрицательная оценка) / *Где там понял!* (не понял) / *Зачем вам это делать?* (не следует делать) / *Где ему это понять?* (не может понять). Отсутствие в таких выражениях привычных маркеров отрицания *нет* и *не* провоцирует непонимание студентами-иностранцами основного значения фразы, которое выражается только интонационно.

Рассмотренные конструкции относятся к разговорному стилю речи. Знание их семантики позволит иностранцу понимать аутентичную речь.

На практических занятиях преподаватель должен уделять достаточное внимание отработке конструкций со словом *нет* и *не*. Учитывая, что языковой материал пособий содержит образцы употребления слова *нет* без лингвистического комментария, преподаватель при необходимости должен давать нужные пояснения (объяснять значение слова *нет* в различных контекстах, обращать внимание на интонирование и сегментацию речевого потока со словом *нет*). Кажущаяся простота значения слова *нет* приводит к ошибкам в речи иностранцев при использовании, а также неправильному пониманию содержания высказывания.

Можем сделать выводы:

- преподаватель РКИ должен семантизировать лексему *нет* в различных речевых образцах, учитывая все возможные варианты значения;
- необходимо обращать внимание инофонов на контекстное значение слова *нет*, которое реализуется в конкретном коммуникативном акте;
- нужно способствовать формированию в сознании иностранца возможных вариантов смыслов, которые актуализируются в различных речевых ситуациях;
- преподаватель РКИ должен учитывать возможные ошибки, связанные с употреблением и пониманием изучаемого слова.

### Библиографические ссылки

1. *Колшанский Г. В.* Коммуникативная функция и структура языка. М. : Рус. яз., 1984.
2. *Апресян Ю. Д.* Избранные труды : в 2 т. М. : Языки рус. культуры, 1995. Т. 1.
3. *Апресян Ю. Д.* Языковые аномалии: типы и функции // *Res Philologica*. М., 1990. С. 50–70.
4. *Зализняк А. А.* Многозначность в языке и способы ее представления. М. : Языки славян. культур, 2006.
5. *Литвин Ф. А.* Многозначность слова в языке и речи (на материале английского языка). М. : КомКнига, 2005.
6. *Стернин И. А.* Лексическое значение слова в речи. Воронеж : Изд-во Воронеж. ун-та, 1985.
7. *Бельчиков Ю. А.* Лексическая стилистика: проблемы изучения и обучения. М. : КомКнига, 2005.
8. *Васильева М. И.* Формирование коммуникативных умений в процессе усвоения лексической полисемии иностранными студентами-филологами : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Л. : ЛГПИ, 1985.
9. *Зиновьева Е. И.* Основные проблемы описания лексики в аспекте русского языка как иностранного. СПб., 2005.
10. *Колесникова А. Ф.* Проблемы обучения русской лексике. М. : Рус. яз., 1977.
11. *Коршунова Я. Б.* Обучение лексике : пособие по методике преподавания русского языка как иностранного. М. : Просвещение, 1984.
12. *Половникова В. И.* Лексический аспект в преподавании русского языка как иностранного на продвинутом этапе. М. : Рус. яз., 1982.
13. *Слесарева И. П.* Проблемы описания и преподавания русской лексики. М. : Рус. яз., 1990.
14. *Лобанова Н. А., Слесарева И. П.* Учебник русского языка для иностранных студентов-филологов. Систематизирующий курс (3-й год обучения). М. : Рус. яз., 1988.
15. *Володина Г. И.* А как об этом сказать? Специфические обороты русской разговорной речи. М. : Рус. яз. Курсы, 2014.
16. *Лебедева М. Н.* Вопросы русской грамматики: от смысла к форме. Характерные трудности. М. : Рус. яз. Курсы, 2015.
17. *Хавронина С. А., Крылова О. А.* Обучение иностранцев порядку слов в русском языке. М. : Рус. яз., 1989.

**«РОЗЫ ЛЮБВИ И СЕМЯ СОМНЕНИЙ»:  
«РАСТИТЕЛЬНЫЕ» МЕТАФОРЫ  
ВНУТРЕННЕГО МИРА ЧЕЛОВЕКА**

---

**О. Ю. Шиманская**

---

Рассмотрены метафоры внутреннего мира человека, в основе которых лежит номинация или характеристика чувств и эмоций человека и их проявления в поведении через обращение к образам растительного мира – растений, их частей, свойств и т. д. В структуре регулярной метафорической модели «растения → чувства» автор выделяет ряд частных моделей, обладающих высокой степенью продуктивности в современных языках. Сравнительно-сопоставительный анализ узуальных метафор русского, белорусского и английского языков позволяет вывести универсальные метафорические модели, а также зафиксировать примеры уникальных метафор, характерных только для одного языка.

The article is devoted to emotion metaphors where the names of plants their parts and related words appear as the source of metaphorisation and serve to denote emotions, both inner ones and those expressed outwardly. The author investigates a regular metaphorical model “plants → emotions” and manifests a range of particular sub-models within it which possess productiveness in modern languages. Comparative and contrastive analysis brings out examples of metaphorical universals within the investigated sphere as well as unique and specific metaphors in Belarusian, Russian, and English.

**Ключевые слова:** метафора; метафорическая модель; языковая метафора; окказиональная метафора; эмоции; природа.

**Keywords:** metaphor; metaphorical model; conventional metaphor; novel metaphor; emotion; nature.

**Введение.** Языковая картина мира имеет антропоморфный характер: каждое явление или событие окружающего бытия человек словно пропускает через себя, переживает и познает как событие внутреннее. Не случайно внутренние переживания человека наиболее часто сравниваются с явлениями природного мира, которые представляют собой естественную среду его существования. В узусе каждого языка существуют слова – наименования предметов и процессов растительного мира, которые помимо первичного имеют в речи метафорически переосмысленное переносное значение и используются для яркой, образной характеристики явлений психического мира – чувств, эмоций, мыслей и поведения человека.

Метафорическая модель «мысли – это растения» манифестируется во многих исследованиях Дж. Лакоффа, М. Джонсона [1], Г. Складаревской [2] и др. Компоненты лексико-семантической группы «растения» активно выступают в качестве источника вторичных номинаций, большей частью основываясь на семах «зарождение, развитие, увядание». В классификации Г. Складаревской растения включаются в семантическую сферу «предмет» [2], однако, на наш взгляд, наиболее целесообразно рассматривать данную модель в контексте семантической сферы «природа», в частности «растительный и животный мир» [3, с. 28–29].

Целью данной статьи является сопоставительный анализ различных метафорических переносов в русском, белорусском и английском языках, имеющих сферой референции растительный мир, и выявление на его основе общего и специфического в способах метафорической номинации и характеристики эмоций в названных языках с опорой на регулярные и окказиональные метафорические проекции.

Основой для выборки послужили существительные и субстантивированные лексические единицы, метафорическое значение которых зафиксировано в академических словарях языков, а также примеры узуальных и окказиональных метафор из корпусов текстов и аутентичных текстов из интернет-источников [4–8].

Помимо общей типологической характеристики метафорических моделей с референцией к семантической сфере «растение» в узуальном пласте языков автор ставит задачу рассмотрения окказиональных (авторских) метафор и оценку их соответствия универсальным языковым моделям.

**Основная часть.** В семантическую сферу «растительный мир» включаются названия растений и их частей, а также наименования процессов, происходящих в растительном мире (цветение, разрастание, увядание). Классификация лексико-семантических вариантов по источнику номинации позволяет выделить некоторые частные модели, характеризующиеся общностью элементов семантических структур и, следовательно, общностью в характере развития производных значений.

1. Зачатки и семена растений → зарождающиеся чувства. Слова *зерно, семя, ростки, парасткі, насенне, grain, bean, seed* и др. обозначают зарождающиеся чувства, мысли, свойства человека, а также дополнительную сему 'вращенность' и могут иметь как положительную, так и отрицательную коннотацию: *Грехи, соблазны и суеверия – это та земля, которая должна покрывать семена любви для того, чтобы они могли взойти* (Л. Толстой). *Тот, у кого помышление... всегда в Боге, отгоняет от себя бесов и искореняет семя злобы их* (св. Игнатий Брянчанинов). *Ранейшыя кпінкі Сцяпана і жартаўлівья намёкі маці не прайшлі бяследна, яны накінулі ў душы парасткі непрыязнасці, і гэтая непрыязнасць знайшла ця-*

пер місяця (А. Савіткі). Падумалася, што і я некалі пасеяў добрае **насенне** ў сэрцы Уладзіміра (П. Кавалёў). [Нявідны] поўнаю жменью сее **насенне** буры і нянавісі да класавых ворагаў (Я. Колас). *The seeds of his great ideas were planted in his youth* 'Зерна яго великих идей были посеяны еще в детстве'<sup>1</sup>.

В контексте данные полисеманты могут приобретать дополнительное квантитативное значение, называя частное проявление чувства, его интенсивность: *There is not a single **bean** of substance in the report* 'В его докладе нет ни капли (дословно — фасолинки) смысла'. *There wasn't a **grain** of truth in what he said*. 'В его утверждении нет ни крупинки правды'. *The conversation sowed a tiny **seed** of doubt in his mind* 'Разговор посеял в его душе семя сомнения'.

2. Цветы и плоды растений → результаты психической и социальной активности человека. Полисеманты *цвет, плод, flower* и др. обозначают результат какого-либо психического процесса или состояния, а также яркие, значимые проявления чувств: ...*Откуда студент Серединский мог получить такое неправильное понятие о Слове Божиим, — вина ли это его собственная или **плод** внушений сторонних* (Г. Флоровский). *Цветы* красноречия. Так, *будзе дождж, і снег, і іней — Ніколі ж **цвет** жыцця не згіне* (Н. Чарнушэвіч). *It will take years for that idea to come to full **flower*** 'Уйдут годы на то, чтобы эта идея расцвела пышным цветом'.

Некоторые метафоры лексико-семантической группы «растения» являются универсальными для неродственных языков в силу того, что исторически они основаны на аллюзиях к одним и тем же выражениям из литературных источников (здесь референционально метонимический характер переноса): *лавры, фиговый листок (фігавы лісток, лаўры, laurels, fig leaf, carrots)*. *Увенчать **лаврами** победителя*. *She has rightly won **laurels** for this brilliantly perceptive first novel* 'Она заслуженно получила одобрение (лавры) за первый роман'. *Carrots will promote cooperation over the environment far more effectively than sticks* 'Морковка (ср.: пряник) поможет наладить сотрудничество по охране окружающей среды гораздо лучше, чем палка (ср.: кнут)'.

3. Синестезия. Иногда возникновение метафорического значения мотивировано синестезией: в символ метафоры полагается чувственно воспринимаемый признак (вкус, запах, осязательные ощущения). Метафоры *чэмер, дурман* основаны на переосмыслении горечи вкуса (как тягостного душевного состояния) и пьянящего запаха (как потери контроля над собой): *Религиозный дурман*. "Дабранач" буркнуўшы сабе пад нос, Шаціла знік адразу ў нетрах ночы. Ён нават не зірнуў у твар дзявоцы, І горкі **чэмер** ён у сэрцы нёс (А. Зарыцкі). На осязательных ощущениях основаны метафоры *колючки, шипы, колкость, prickliness*, поскольку в наивной же картине мира их денотаты осмысляются как проявление агрессии, вспыльчивости:

---

<sup>1</sup> Здесь и далее перевод с английского — автора.



*Говорить колкости. — Змоўк ваш бог, Нахамчык, — з калючкай пад’ехаў... Лейба* (Р. Мурашка). В английском языке полисемант *prickle* ‘шип’ имеет дополнительный лексико-семантический вариант ‘волнение’: *Kathleen felt a prickle of excitement* ‘У Катлин по телу побежали мурашки возбуждения’.

4. Части растений → конкретные проявления чувств, поведения. Метафорическое переосмысление названий частей растений связано с принятым в языковой картине мира значением исходных денотатов для существования и развития растения как организма. Некоторые метафоры данной метафорической модели являются более частной проекцией широкой метафорической модели «сила природных явлений и процессов → внутренние духовные силы», поскольку в них фокусом метафоры выступает именно «жизнеутверждающий» признак внутренней силы. Так, полисемант *корень, корань, root* обозначает причину, основу, источник чувств и мотивов человека, полисеманты *сердцевина, фибры, kernel, fibre* — внутреннюю сущность человеческой души, метафоры *сок, клёк, juice, juiceness, sap* — эмоциональный и духовный потенциал человека: *Корни ревности и злобы, разрушивших счастье кроткой Нади, идут оттуда* (И. Ефремов). *У него гнилая сердцевина. Страх пронизывал все фибры его существа. Корань зла. Корань недохопяў. Ненавідзец усімі фібрамі души. She wanted him with every fibre of her being* ‘Она нуждалась в нем всеми фибрами своей души’. *She has no juice left* ‘Из нее вытянули все соки’. *The hot, heady days of youth when the sap was rising* ‘Горячие дни молодости, когда кровь кипела (дословно — соки поднимались)’.

Особую подгруппу в лексико-семантической группе «части растений» образуют наименования внешней оболочки растений и их частей. Здесь рассматриваемая модель метафоризации является проекцией обобщенного концепта «оболочка», который может актуализировать две семы — ‘защита’ и ‘пустота’. Так, полисемант *кора* характеризует «защитную оболочку» человеческой души, закрытость внутреннего мира: *Дрымота і здранцвеласці цяла туманіла нам галовы і зацягвала сэрца карою абьякавасці* (К. Чорны). Сема *пустота* высвечивается в метафорах *шелуха, шалупінне, chaff*: *В целом же возобновленный «Князь Игорь», лишенный прежней экспериментаторской шелухи, вполне подтверждает высказывание знаменитого сатирика... («Известия»).* [Міцкевіч] *адкідаў бруд і шалупінне папоўскіх нагавораў* (А. Лойка). *In his proposals there was too much chaff* ‘В его предложениях было много шелухи’.

5. Свойства растений → свойства чувств и их проявление у человека. Наблюдая за жизнью растений, человек устанавливал сходство этих процессов со своей жизнью, создавая экзистенциальные метафоры, описывающие рождение, существование и смерть человека. Такие метафоры также широко применяются для описания динамики возникновения, развития и угасания чувств, эмоций, мыслей, настроений. Исходные

ЛСВ данной подгруппы – чаще всего акциональные субстантивы, связанные с действием, движением (*разрастание, перерастание*): *Страницы, посвященные восприятию залом премьеры, постепенное перерастание недоумения в протест... читаются как захватывающий детектив* («Театральная жизнь»). Полисеманты *расцвет, зрелость, bloom, fruitfulness* и др. обозначают обычно позитивные эмоции и чувства, овладевающие человеком, богатство эмоциональной сферы, а также достижение расцвета, высшей степени проявления чего-либо, проявление в поведении человека чистоты, открытости: *Портрет был написан в пору расцвета таланта художника* («Культура»). *Главная героиня... отличается потому идеальной зрелостью* («Известия»). *Her face has lost its usual bloom* ‘Ее лицо уже не выглядело таким цветущим’. *Fruity hopefulness on someone’s face* ‘Искренний (дословно – фруктовый) оптимизм на чьем-либо лице’.

Метафоры *увядание, вырождение, blight (болезнь растений), decay* несут негативную коннотацию и обозначают угасание, истощение чувств, возникновение отрицательных настроений человека: *Тяжелее всех чувствует увядание жизни молодой помощник аптекаря* (Н. Тэффи). *Еврей... и сегодня остается таким, каким был всегда, не обнаруживая ни следов упадка... ни увядания своего живого и подвижного ума* (В. Матлин). *Всё душевное может рано начать своё увядание и долго, долго вянуть; но одно не может в нас умереть – это живое сердце* (митр. Антоний Блум). *Her remorse could be a blight on that happiness* ‘Угрызения совести могли омрачить ее счастье’. *His speech was all rot* ‘Его речь была сплошной гнилью’. *Decay of the spirits* ‘упадок (дословно – гниение) духа’.

В художественной речи образы растительного мира находят, пожалуй, самое яркое применение, рождая неповторимые оттенки и сочетания значений. Особенность таких метафор – сочетание в их семантической структуре метафорического и символического значения, опора на культурные традиции и фольклор народа. Часто авторы прибегают к приему «нанизывания» метафор, употребляя лексико-семантические варианты различных семантических сфер, часто даже антонимичные, для передачи противоречивости, быстрой смены чувств, создавая живые, яркие образы человеческих переживаний: *Розы любви и фиалки разлуки, Я собирал вас на разных лугах* (И. Полянская). *Люттик жалости, ящерица тщеславия, змея ревности – эта флора и фауна должна быть изгнана из жизни нового человека* (Ю. Олеша). *Мы лавр находим там // Иль кипарис печали, // Где счастья роз искали, // Цветущих не для нас* (К. Батюшков). *Ашукаўшы злыя халады, // Ласкаю чаканага світання // Абнадзеіць сэрца назаўжды // Сонцакрылы жаўранак каханя // Абляціць пажоўклы ліст журбы. // Колас шчырасці нальцеца сілай* (Р. Барадулін). *My love is like a red, red rose That’s newly sprung in June. My love is like a melody, that’s sweetly played in tune* (R. Burns) ‘Моя

*любовь, словно роза, распустившаяся в июне. Моя любовь, как мелодия, что с сердцем звучит в унисон’.*

**Заключение.** Таким образом, анализ полисемантов семантической сферы «растение», используемых для номинации и характеристики феноменов внутреннего мира человека – чувств, эмоций, поведения, мыслей, – позволяет выделить несколько метафорических моделей, обладающих высокой степенью продуктивности в разных языках. Наиболее значимые из них – переносы, основанные на переосмыслении зарождения, роста, плодоношения растений (лексико-семантические варианты связаны с развитием мыслей и чувств) и на синестезии (перенос значений на основе тактильных, слуховых и обонятельных ощущений). Метафорические переосмысления названий растений обладают меньшей продуктивностью, но могут выступать активным источником метафор в поэтической речи.

Изучение и сравнительно-сопоставительный анализ метафор внутреннего мира человека в различных языках открывает широкие горизонты познания скрытых механизмов метафоризации, помогает установить общее и специфическое в семантике метафор с референцией к сфере «растительный мир» в родственных и неродственных языках, что необходимо для полноценного диалога культур, осуществления грамотного перевода, успешной повседневной коммуникации.

## Библиографические ссылки

1. *Лакофф Дж., Джонсон М.* Метафоры, которыми мы живем : пер. с англ. / под ред. и с предисл. А. Н. Баранова. М., 2004.
2. *Склярёвская Г. Н.* Метафора в системе языка. 2-е изд. СПб., 2004.
3. *Шыманская В. Ю.* Метафарычная рэпрэзентацыя псіхалагічнай сферы чалавека ў беларускай і англійскай мовах (на матэрыяле субстантываў) (з электронным дадаткам). Мінск : РІВШ, 2016.
4. Национальный корпус русского языка [Электронный ресурс]. Национальный корпус русского языка. Режим доступа: <<http://ruscorpora.ru>> (дата доступа: 20.01.2016).
5. *Ожегов С. И.* Словарь русского языка. 18-е изд. / под ред. Н. Ю. Шведовой. М. : Рус. яз., 1986.
6. Тлумачальны слоўнік беларускай мовы : у 5 т. / пад рэд. К. К. Атраховіча (Кандрата Крапівы). Мінск : БелСЭ, 1977–1979.
7. *ABBYU Lingvo 12* [Электронный ресурс]. Электронный словарь : ABBYY Software, 2006. – 1 диск (CD-ROM).
8. *Oxford Dictionary of English / ed. by C. Soanes, A. Stevenson.* Oxford University Press, 2003.

## СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

**АРСЕНТЬЕВА Мария Федоровна**, заведующий кафедрой германских языков факультета международных отношений Белорусского государственного университета, кандидат педагогических наук, доцент; тел.: 209-57-58; e-mail: arsentsyeva@mail.ru.

**ВИХРИЕВА Инесса Васильевна**, заведующий кафедрой иностранных языков Санкт-Петербургского государственного аграрного университета, кандидат филологических наук, доцент; тел.: 8-911-966-67-56; e-mail: inessa-vikhrieva@rambler.ru.

**ГИЛЯСЕВ Юрий Владимирович**, доцент кафедры английской филологии АОУ ВПО «Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина», кандидат филологических наук, доцент; тел.: +7(812)465-81-26; e-mail: sweatled@front.ru.

**ГОВОРОВА Нина Ивановна**, доцент кафедры английского языка экономических специальностей факультета международных отношений Белорусского государственного университета, кандидат филологических наук, доцент; тел.: +375 17 362 52 26; e-mail: govorova\_nina@tut.by.

**ДУБИНКО Светлана Алексеевна**, заведующий кафедрой английского языка экономических специальностей факультета международных отношений Белорусского государственного университета, кандидат филологических наук, доцент; профессор кафедры; тел.: 209-57-57; e-mail: svetlanadubinko@gmail.com.

**ЗИНЧЕНКО Янина Родионовна**, старший преподаватель кафедры германских языков факультета международных отношений Белорусского государственного университета; тел.: 209-57-58; e-mail: yanina\_zinchenko@mail333.com.

**ГИРИНА Анна Чеславовна**, старший преподаватель кафедры германских языков факультета международных отношений Белорусского государственного университета; тел.: 209-57-58; e-mail: annagirina@rambler.ru.

**КОРОТЮК Татьяна Сергеевна**, старший преподаватель кафедры германских языков факультета международных отношений Белорусского государственного университета; тел.: 209-57-58; e-mail: Geest@yandex.ru.

**ЛАПУЦКАЯ Ирина Иосифовна**, старший преподаватель кафедры белорусского и русского языков Белорусского государственного экономического университета; тел.: 209-88-94; e-mail: ice-le@tut.by.

**СОКОЛОВСКАЯ Ольга Викторовна**, доцент кафедры иноязычной коммуникации ИУК Академии управления при Президенте Республики Беларусь, кандидат педагогических наук, доцент; тел.: 229-52-49; e-mail: volhasokol@mail.ru.

**ФЕДЯЕВА Татьяна Анатольевна**, профессор кафедры иностранных языков Санкт-Петербургского государственного аграрного университета, доктор филологических наук, доцент; тел.: 812-476-47-77; e-mail: fedjaew58@mail.ru.

**ЧУПИК Виктория Васильевна**, старший преподаватель кафедры теории и методики преподавания русского языка как иностранного Белорусского государственного университета; тел. 200-71-13; e-mail: viktoriya-chupik@mail.ru.

**ШИМАНСКАЯ Ольга Юрьевна**, доцент кафедры английского языка экономических специальностей факультета международных отношений Белорусского государственного университета, кандидат филологических наук, доцент; тел.: 209-57-57; e-mail: shimans@tut.by.

## ПАМЯТКА АВТОРАМ

Сборник научных трудов «Актуальные вопросы филологии, педагогики и методики преподавания иностранных языков» – научное издание с периодичностью выпуска 1 раз в год.

Автор, желающий опубликовать статью в издании, должен представить в редакцию:

текст научной статьи по филологии, педагогике или психологии (объем 14–20 тыс. печатных знаков без пробелов) на бумажном и электронном носителях (по электронной почте) с файлом статьи (имя файла – по фамилии автора); формат статьи – А4, шрифт 14 пт (для компьютера), поля – по 2,5 см с каждой стороны, расстояние между строками – 1 интервал, абзацный отступ 1 см, гарнитура Times New Roman, формат А4 (210 × 297 мм). Статья должна содержать следующие обязательные структурные компоненты:

– **введение** (в котором дается обзор литературы со ссылками на источники, указывается цель статьи);

– **основная часть**;

– **заключение** (с четкими выводами);

– **библиографические ссылки**.

Языковые примеры даются курсивом; значения слов (морфем, предложений) заключаются в одинаковые кавычки. Иллюстративный материал на иностранных языках должен сопровождаться семантизацией (раскрытием значений) слов и предложений на белорусском или русском языке; семантизация заключается в одинарные кавычки (a table 'стол'). Статья сопровождается УДК; резюме статьи на русском (белорусском) и английском языках не превышает объема в 8 строк; ключевые слова на русском (белорусском) и английском языках – по 2 строки; библиографические источники располагаются в конце текста, ссылки нумеруются согласно порядку цитирования в тексте. Порядковые номера ссылок должны быть заключены в квадратные скобки (напр.: [1, с.15]);

- выписку из протокола заседания кафедры (научного отдела или другого структурного подразделения, где выполняется работа) о рекомендации статьи к печати в сборнике научных трудов «Актуальные вопросы филологии, педагогики и методики преподавания иностранных языков»;

- внешнюю рецензию;

- следующие сведения: ФИО автора (на русском и английском языках), название статьи на английском языке, место работы и должность, ученая степень, звание, контактные телефоны, домашний адрес, адрес электронной почты. Аспиранты и соискатели также сообщают фамилию, ученую степень и звание научного руководителя.

Обращаем внимание авторов, что они несут ответственность за направление в сборник ранее уже опубликованных статей или статей, принятых к печати другими изданиями.

Кроме того, в сборнике научных трудов «Актуальные вопросы филологии, педагогики и методики преподавания иностранных языков» предоставляется возможность первоочередного опубликования статей, представленных лицами, осуществляющими послевузовское обучение (аспирантура, докторантура, соискательство) в год завершения обучения.

В сборнике научных трудов «Актуальные вопросы филологии, педагогики и методики преподавания иностранных языков» не взимается плата за опубликование научных статей.

Материалы подаются лично по адресу: Минск, ул. Ленинградская, 20, к. 915 (кафедра германских языков). Адрес электронной почты редакции: [fmo.sborniklingua@mail.ru](mailto:fmo.sborniklingua@mail.ru). Телефон для справок: + 375-29-751-59-52 (Коротюк Татьяна Сергеевна, ответственный секретарь).

Решение о публикации статьи принимается редакционным советом издания на основании поданных документов и результатов рецензирования.

После доработки рекомендованной на заседании редакционного совета статьи автор возвращает в редакцию первоначальный и окончательный варианты рукописи.

## СОДЕРЖАНИЕ

ПРЕДИСЛОВИЕ .....	3
<i>Арсентьева М. Ф.</i> Работа с литературными текстами в европейском языковом пространстве: творческий подход.....	5
<i>Вихриева И. В.</i> Прочтение «Алисы» в советском кинематографе.....	13
<i>Глясев Ю. В.</i> Социально-онтологический статус англоязычного мотивационного дискурса.....	20
<i>Говорова Н. И.</i> Личностно-мотивационный аспект самостоятельной работы студентов .....	28
<i>Дубинко С. А.</i> Социокультурный фактор речевого общения и вербального коммуникативного поведения .....	33
<i>Зинченко Я. Р., Гирина А. Ч.</i> Развитие переводческой компетенции у студентов специальности «Международное право».....	46
<i>Коротюк Т. С.</i> К вопросу о технологии саморазвития студентов в процессе обучения иностранным языкам в современном вузе.....	53
<i>Соколовская О. В.</i> Кураторство как важное звено в системе воспитательной работы со студентами .....	59
<i>Федяева Т. А.</i> «Критика языка» и концепция сатиры в творчестве Карла Крауса.....	68
<i>Чупик В. В., Лапуцкая И. И.</i> Слово <i>нет</i> и частица <i>не</i> в практике преподавания РКИ.....	77
<i>Шиманская О. Ю.</i> «Розы любви и семя сомнений»: «растительные» метафоры внутреннего мира человека .....	86
СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ .....	92
ПАМЯТКА АВТОРАМ .....	94



Научное издание

**АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ  
ФИЛОЛОГИИ, ПЕДАГОГИКИ  
И МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ  
ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ**

**СБОРНИК НАУЧНЫХ ТРУДОВ**

**Выпуск 4**

В авторской редакции

Ответственный за выпуск *Е. А. Логвинович*

Художник обложки *Т. Ю. Таран*

Компьютерная верстка *К. В. Ждановой*

Корректоры *Е. В. Гордейко, Е. И. Бондаренко*

Подписано в печать 05.07.2016. Формат 60×84/16. Бумага офсетная.

Ризография. Усл. печ. л. 5,58. Уч.-изд. л. 5,3.

Тираж 100 экз. Заказ 467.

Белорусский государственный университет.

Свидетельство о государственной регистрации издателя, изготовителя,  
распространителя печатных изданий № 1/270 от 03.04.2014.

Пр. Независимости, 4, 220030, Минск.

Республиканское унитарное предприятие

«Издательский центр Белорусского государственного университета».

Свидетельство о государственной регистрации издателя, изготовителя,  
распространителя печатных изданий № 2/63 от 19.03.2014.

Ул. Красноармейская, 6, 220030, Минск.