

БЕЛОРУССКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ФАКУЛЬТЕТ СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ КОММУНИКАЦИЙ

**ИНОСТРАННЫЕ ЯЗЫКИ:
ИННОВАЦИИ,
ПЕРСПЕКТИВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ
И ПРЕПОДАВАНИЯ**

**Материалы VI Международной
научно-практической конференции**

**Республика Беларусь
Минск, 23–24 марта 2023 г.**

Научное электронное издание

Минск, БГУ, 2023

ISBN 978-985-881-465-6

© БГУ, 2023

УДК 811.1/8(06)
ББК 81.2я431

Редакционная коллегия:

кандидат филологических наук, доцент *Е. А. Пригодич* (гл. ред.);
кандидат филологических наук, доцент *Н. К. Зубовская*;
кандидат филологических наук *О. Е. Супринович*;
В. П. Буко; *А. Н. Воробьева*; *Т. Г. Давидович*; *А. В. Зеленовская*;
И. Е. Ковалева; *И. Н. Козелецкая*; *В. Ю. Рабцевич*;
С. А. Трофименко; *Е. Г. Фоменок*; *О. П. Шабан*; *О. Л. Тегина*

Рецензенты:

кандидат педагогических наук, доцент *И. И. Петрашевич*;
кандидат филологических наук, доцент *С. С. Котовская*

Иностранные языки: инновации, перспективы исследования и преподавания [Электронный ресурс] : материалы VI Междунар. науч.-практ. конф., Респ. Беларусь, Минск, 23–24 марта 2023 г. / Белорус. гос. ун-т ; редкол.: Е. А. Пригодич (гл. ред.) [и др.]. – Минск : БГУ, 2023. – 1 электрон. опт. диск (CD-ROM). – ISBN 978-985-881-465-6.

Рассматриваются современные проблемы отечественного и зарубежного языкознания, традиции и инновации в обучении иностранным языкам, лингвистические аспекты межкультурной коммуникации; освещаются вопросы литературоведения, переводоведения и практики перевода.

Минимальные системные требования:

PC, Pentium 4 или выше; RAM 1 Гб; Windows XP/7/10;
Adobe Acrobat

На русском, белорусском, немецком языках

Оригинал макет подготовлен в программе Microsoft Word

В авторской редакции

Ответственный за выпуск *С. А. Трофименко*

Подписано к использованию 30.05.2023. Объем 3,25 МБ

Белорусский государственный университет.
Управление редакционно-издательской работы.
Пр. Независимости, 4, 220030, Минск.
Телефон: (017) 259-70-70.
e-mail: urir@bsu.by
<http://elib.bsu.by>

СОДЕРЖАНИЕ

РАЗДЕЛ 1

СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОТЕЧЕСТВЕННОГО И ЗАРУБЕЖНОГО ЯЗЫКОЗНАНИЯ

<i>Агеева А. В., Гимадиева Д. А.</i> ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ МОВА-СЛЕНГА В РУССКОМ И АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКАХ	7
<i>Подтележникова Е. Н.</i> ОКУЛЕСИЧЕСКОЕ КОММУНИКАТИВНОЕ ПОВЕДЕНИЕ КАК СПОСОБ ВЫРАЖЕНИЯ ЭМОЦИЙ В СОВРЕМЕННОЙ АНГЛОЯЗЫЧНОЙ ПРОЗЕ.....	17
<i>Нячай М. А.</i> ФРАЗЕАСЕМАНТЫЧНАЕ МІКРАПОЛЕ «БЫЦЬ ПСІХІЧНА ЗДАРОВЫМ» Ў БЕЛАРУСКАЙ І НЯМЕЦКАЙ МОВАХ	22
<i>Воловод А. В., Зеленовская А. В.</i> РЕЧЕВЫЕ АКТЫ ОДОБРЕНИЯ, ПОХВАЛЫ, КОМПЛИМЕНТА И ЛЕСТИ В ДИАЛОГИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ СОВРЕМЕННОГО НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА (НА ПРИМЕРАХ ИЗ РОМАНА Э. М. РЕМАРКА «ТРИУМФАЛЬНАЯ АРКА»)	28
<i>Борзенец С. Е., Кошелева Е. Р.</i> ОСОБЕННОСТИ ВЕРБАЛИЗАЦИИ ПОНЯТИЯ «ПРЕКЛОННЫЙ ВОЗРАСТ» В РУССКОМ ЯЗЫКЕ.....	36
<i>Воронович Е. С., Зеленовская А. В.</i> АНТРОПОНИМЫ В НЕМЕЦКОЙ ФРАЗЕОЛОГИИ.....	40
<i>Глотова Ж. В.</i> ОСОБЕННОСТИ ЯЗЫКОВОЙ ПОЛИТИКИ ГЕРМАНИИ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ.....	49
<i>Зеленовская А. В., Чехович М. Д.</i> ВЛИЯНИЕ ИСТОРИЧЕСКИХ СОБЫТИЙ НА ПОЯВЛЕНИЕ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ В НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ И ТРУДНОСТИ ИХ ПЕРЕВОДА НА РУССКИЙ ЯЗЫК.....	54
<i>Кавалёва І. Я.</i> МАТЫВАВАНАСЦЬ І ІДЫЯМАТЫЧНАСЦЬ ЯК УЛАСЦІВАСЦІ СКЛАДАНАГА СЛОВА.....	60
<i>Трофименко С. А., Симоненко Е. К.</i> ПЕРСУАЗИВНЫЕ СРЕДСТВА В НЕМЕЦКОЙ ПОЛИТИЧЕСКОЙ РЕКЛАМЕ	68
<i>Шкурская Н. М.</i> ТЕОРИЯ РЕЧЕВЫХ АКТОВ КАК ОДНО ИЗ НАПРАВЛЕНИЙ ПСИХОЛИНГВИСТИКИ.....	74
<i>Прыгодзіч А. А.</i> САСТАЎНЫЯ ТАПОНІМЫ З УДАКЛАДНЯЛЬНЫМІ КАМΠΑНАЕНТАМІ ВЯЛІКІ / МАЛЫ (KLEIN / GROB)	77
<i>Прыгодзіч А. А.</i> НАЗВЫ ГЕАГРАФІЧНЫХ АБ'ЕКТАЎ ЛАНДШАФТНАЙ СЕМАНТЫКІ Ў БЕЛАРУСКАЙ І НЯМЕЦКАЙ ТАПАНІМЦЫ	82

<i>Щелок Т. И.</i> ТЕМАТИЧЕСКАЯ КЛАССИФИКАЦИЯ ГЛАГОЛОВ С ПРЕФИКСОМ ВЕ- В СОВРЕМЕННОМ НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ	86
<i>Ульянова У. А.</i> РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ СТРАТЕГИИ «ЧУЖИЕ» В АНГЛОЯЗЫЧНОМ ВОЕННО-ПОЛИТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ.....	90
<i>Фоменок Е. Г.</i> МЕТАФОРЫ, ВЕРБАЛИЗУЮЩИЕ КОНЦЕПТ «КОРОНАВИРУС» В ПУБЛИЦИСТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ ГЕРМАНИИ	97

РАЗДЕЛ 2

ИНОСТРАННЫЕ ЯЗЫКИ СКВОЗЬ ПРИЗМУ ЛИНГВОДИДАКТИКИ

<i>Домбровская И. В., Зацепина С. М.</i> ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКИХ ВУЗОВ ПОСРЕДСТВОМ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ АУТЕНТИЧНЫХ МАТЕРИАЛОВ	104
<i>Аксёнова Н. В., Шенетовский Д. В.</i> ОПЫТ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ABANDONWARE В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ	111
<i>Vorobeva A. N.</i> ZENTRALE BEZIEHUNGEN IM FREMDSPRACHEN UNTERRICHT ...	116
<i>Samkina T. A.</i> DIE ZWEITE FREMDSPRACHE DURCH DAS PRISMA DER SPRACHDIDAKTIK	119
<i>Бода Л. А.</i> КОНЦЕПЦИЯ ОБРАТНОГО ДИЗАЙНА В ПРОЕКТИРОВАНИИ КУРСА ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ	125
<i>Игнаткина А. Л.</i> МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ ЮРИДИЧЕСКИХ ЦЕЛЕЙ С УЧЕТОМ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ И ПОВЕДЕНЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ ТИПА ЛИЧНОСТИ ОБУЧАЮЩЕГОСЯ	129
<i>Седова Н. Б.</i> РОЛЬ «ЯЗЫКА ПРОФЕССИИ» В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ	137
<i>Босак А. А.</i> ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ	141
<i>Значенок В. С.</i> РАЗВИТИЕ КОМПЕТЕНЦИИ В ИНОЯЗЫЧНОЙ ДЕЛОВОЙ КОММУНИКАЦИИ У СТУДЕНТОВ ПОСРЕДСТВОМ РОЛЕВОЙ (ДЕЛОВОЙ) ИГРЫ	147
<i>Молчанова Е. В.</i> МЕТОД ГРУППОВОЙ ГОЛОВОЛОМКИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ	151
<i>Родион С. К.</i> СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ В ОБУЧЕНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОМУ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ	155
<i>Молчанова Е. В.</i> МЕТОДЫ КООПЕРАТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОМУ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ	159
<i>Шабан О. П., Давидович Т. Г., Козелецкая И. Н.</i> МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ИСТОРИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ	164

<i>Vorobeva A. N.</i> FREMDSPRACHENUNTERRICHT ALS INDIVIDUELLER UND SOZIALER PROZESS.....	169
<i>Риммар А. И.</i> РАЗВИТИЕ КОМПЕТЕНТНОСТИ «САМОМЕНЕДЖМЕНТА»	172

РАЗДЕЛ 3

ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

<i>Петрашевич И. И., Рабцевич В. Ю.</i> РАЗВИТИЕ УНИВЕРСАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ ПОСРЕДСТВОМ ОНЛАЙН-ОБУЧЕНИЯ.....	176
<i>Кручинина К. А.</i> РОЛЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ В ВИРТУАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ	182
<i>Босак А. А.</i> ВЫКАРЫСТААННЕ СІСТЭМЫ MOODLE Ў ПРАЦЭСЕ НАВУЧАННЯ ЗАМЕЖНЫМ МОВАМ	187
<i>Samkina T. A.</i> INNOVATIVE TECHNOLOGIEN FÜR DEN FREMDSPRACHENUNTERRICHT AN DER UNIVERSITÄT	191
<i>Шуша Н. В.</i> ПРИМЕНЕНИЕ ЦИФРОВЫХ МЕДИА НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ	195
<i>Зубовская Н. К.</i> ФОРМИРОВАНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ СЕНСИБИЛИЗАЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ	199
<i>Васючкова О. И., Ковалёнок Т. В.</i> ИНТЕГРИРОВАНИЕ ВИДЕОМАТЕРИАЛОВ В КУРС АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА ДЛЯ СТУДЕНТОВ ЗАОЧНОЙ ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ.....	203

РАЗДЕЛ 4

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

<i>Буко В. П.</i> ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ	207
<i>Пригодич Е. А.</i> СУЕВЕРИЯ И ПРИМЕТЫ КАК КОД МЕЖКУЛЬТУРНОЙ СЕНСИБИЛИЗАЦИИ	211
<i>Dawidowitsch T. G., Koselezkaja I. N., Schaban O. P.</i> INTERKULTURELLES LERNEN IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT	216
<i>Давидович Т. Г., Козелецкая И. Н., Шабан О. П.</i> СПОСОБЫ ВЫРАЖЕНИЯ КАУЗАТИВНОСТИ В НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ.....	222
<i>Грицкевич Н. П.</i> ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКОЕ ПОЛЕ ПОНЯТИЯ «HOTEL» В ТЕКСТАХ ТУРИСТИЧЕСКОГО ИНТЕРНЕТ-ДИСКУРСА	227
<i>Супринович О. Е.</i> СУБЪЕКТИВНАЯ МОДАЛЬНОСТЬ В НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ	234

РАЗДЕЛ 5

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЯ, ПЕРЕВОДОВЕДЕНИЯ И ПРАКТИКИ ПЕРЕВОДА

<i>Барамыкова Г. М.</i> ПЕРЕВОД ХРОНОТОПОВ В ЛИТЕРАТУРНЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЯХ ЖАНРА ФЭНТЕЗИ	238
<i>Липустина О. М.</i> СРЕДСТВА ВЫРАЖЕНИЯ ИРОНИИ НА УРОВНЕ СИНТАКСИСА	245
<i>Луценко А. Ю., Подтележникова Е. Н.</i> ЭЛЕМЕНТЫ ПОСТФОЛЬКЛОРА В РАССКАЗАХ Е. НЕКРАСОВОЙ.....	251
<i>Арсентьева М. Ф.</i> ПРОБЛЕМЫ ПЕРЕВОДА: ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКИЕ ТРАНСФОРМАЦИИ	257
<i>Бояркина А. В.</i> РЕСУРСЫ МАШИННОГО ПЕРЕВОДА В СФЕРЕ КУЛЬТУРЫ И ИСКУССТВА.....	266
<i>Десятова О. В.</i> РАЗВИТИЕ ПЕРЕВОДЧЕСКИХ НАВЫКОВ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ КАК ПРИКЛАДНАЯ ЗАДАЧА ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ..	274
<i>Занковец О. В., Жвырблевская М. Н.</i> ПСЕВДОИНТЕРНАЦИОНАЛЬНАЯ ЛЕКСИКА В ПРАВОВЫХ ДОКУМЕНТАХ: ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ И ПЕРЕВОД.....	279
<i>Володько С. М., Сидельникова Е. С.</i> ПЕРЕВОДЧИК КАК ВТОРИЧНАЯ ЯЗЫКОВАЯ ЛИЧНОСТЬ, ВЛАДЕЮЩАЯ КОМПЕТЕНЦИЯМИ МЕЖЪЯЗЫКОВОЙ И ИНТЕРЛИНГВОКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ.....	284
<i>Фоменок Е. Г.</i> СПОСОБЫ ПЕРЕВОДА НЕМЕЦКИХ СЛОЖНЫХ ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ НА РУССКИЙ ЯЗЫК.....	291

РАЗДЕЛ 1

СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОТЕЧЕСТВЕННОГО И ЗАРУБЕЖНОГО ЯЗЫКОЗНАНИЯ

А. В. Агеева, Д. А. Гимадиева

*Казанский (Приволжский) федеральный университет
Казань, Российская Федерация
e-mail: anastasia_ageeva@mail.ru*

ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ МОБА-СЛЕНГА В РУССКОМ И АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКАХ

Настоящая статья предполагает описание структурно-семантической организации сленга онлайн-игр жанра МОБА на материале русского и английского языков. В статье уточняется понятие «сленг», приводятся дифференциальные характеристики МОБА-сленга. На основании компонентного анализа лексических единиц авторы предлагают их лексико-семантическую классификацию и делают некоторые выводы о функционировании англо-русских лексических параллелей.

Ключевые слова: русский язык; английский язык; сленг; гейм-сленг; лексико-семантическая группа; корреляция; заимствование; перевод; калька.

A. V. Ageeva, D. A. Gimadieva

*Kazan Federal (Volga region) University
Kazan, Russian Federation
e-mail: Anastasia_ageeva@mail.ru*

LEXICAL AND SEMANTIC ORGANIZATION OF MOBA-SLANG IN RUSSIAN AND ENGLISH

This article assumes a description of the structural and semantic organization of MOBA-games slang based on the material of the Russian and English languages. The article clarifies the concept of "slang", provides differential characteristics of MOBA-slang. Based on the component analysis of lexical units, the authors propose their lexical-semantic classification and draw some conclusions about the functioning of English-Russian lexical parallels.

Key words: Russian; English; slang; game slang; lexico-semantic group; correlation; borrowing; translation; calque.

Игровой сленг (или гейм-сленг) – это условный язык, используемый в различных играх для внутриигрового общения пользователей [1; 2, с. 18-19]. Появление и развитие гейм-сленга связывают с появлением массовых онлайн-игр и расширением круга их пользователей. Среди основных со-

циолингвистических параметров сленга пользователей онлайн-игр следует выделить, краткость и эмоциональность, обусловленные динамикой игрового процесса, высокой интенсивностью командных взаимодействий и необходимостью обеспечить быструю реакцию на игровые события [3, с. 77-78].

Существует как общеигровой сленг, т. е. общая для всех онлайн-игр лексика, так и специфический сленг определенных игр, который используется только в одном типе игр или одной игре. В случае с подразрядом игр МОВА (Multiplayer Online Battle Arena) следует заранее оговорить, что данный жанр компьютерных игр объединяет несколько важных элементов: стратегию в реальном времени, компьютерные ролевые игры и характерную пользовательскую карту [4, с. 159]. Сам термин был предложен компанией Riot Games для названия своей игры и схожих с DotA играми. Главной целью игры является победа над вражеской командой, т. е. разрушение их основного здания. Игроки управляют выбранными до матча персонажами с определенными характеристиками и особенностями, улучшая и усиливая их способности.

Большая часть сленга МОВА-игр существует только в пределах данного жанра и характеризует процессы и предметы, которые существуют исключительно в характерных для МОВА-игр реальностях. Т. е. в большинстве своем это лексические единицы, описывающую карту, умения персонажей, их персонажей и статистические показатели игры.

С функциональной точки зрения, одной из важнейших характеристик любого лексического пласта является тематический спектр, обслуживаемых языковыми единицами, принадлежащими к данному пласту. МОВА-сленг, будучи довольно широкой лексической подсистемой, исключением не является, и ниже мы представим его лексико-семантическую классификацию, которая, как это видно из рис. 1, совпадает в обоих языках.

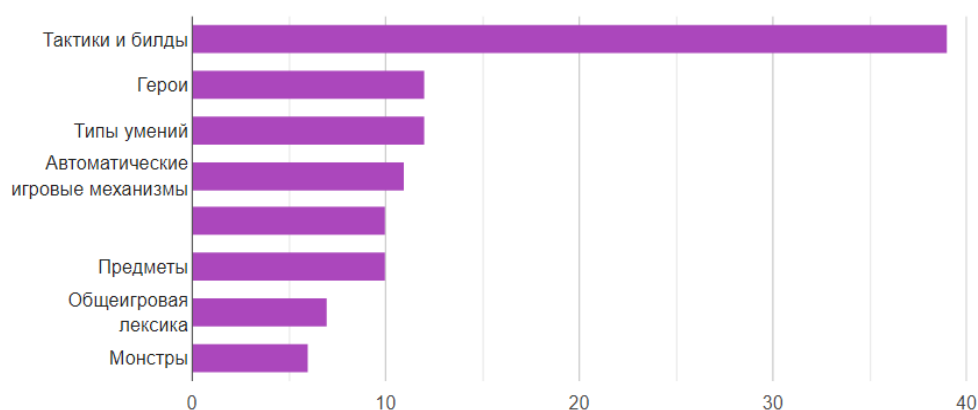


Рис. 1. Квантитативные характеристики лексико-семантической организации МОВА-сленга

Прежде чем перейти к ее детальному рассмотрению, авторы хотели бы отметить, что материалом данного исследования выступили словари гейм-сленга [5; 6; 7; 8], предоставившие основную лексику, и выдержки из чатов игр и специализированных форумов, которые послужили неоценимым подспорьем в поиске вариантов.

1. Тактики и билды. В данной лексико-семантической группе (далее ЛСГ) зафиксировано наибольшее число лексических единиц, например:

All-in ‘Ол ин’ – *To commit all your resources (like abilities, cooldowns, summoner spells) to kill an enemy* ‘Использовать все свои ресурсы (например, способности, время восстановления, заклинания призывателя) для убийства врага’;

Blind pick ‘Блайнд пик/Слепой пик’ – *An early pick in champ select. It’s “blind” because you leave your champion open to be counter-picked* ‘Ранний выбор чемпиона в матче. Он «вслепую», потому что вы оставляете своего чемпиона открытым для котрика’;

Dive ‘Дайвить’ – *To look to kill an opponent while they are in range of their turret* ‘Пытаться убить противника, пока он находится в пределах досягаемости своей башни’;

Proc ‘Прокать’ – *To trigger or activate a condition or effect* ‘Вызвать или активировать условие или эффект’;

Zone ‘Зонить’ – *To use a champion’s abilities or presence to control an area and prevent or discourage an opponent from entering* ‘Использовать умения или присутствие чемпиона, чтобы контролировать территорию и предотвращать или препятствовать входу противника’.

Как видно из вышеперечисленных примеров, данная ЛСГ включает все сленгизмы, которые называют тактику либо алгоритм ведения боя в игре. Большинство единиц служат номинацией частных алгоритмов, т. е. применяющихся только в одном режиме игры, но есть и общеигровые, т. е. выполнимые на всех картах и на всех героях.

2. Герои. К данной категории мы отнесли все единицы, которые, так или иначе, характеризуют роль игрового персонажа в пределах игры. Эти характеристики также неоднородны. Одни могут относиться к определенному персонажу, формируясь на основе его специфических умений, и не меняются от игры к игре, напр., *Support* ‘Саппорт / поддержка’ – *The bot lane role that is paired with the ADC (Bot carry), supports are often champions that scale with experience instead of gold, allowing them to give all minion gold to their partner* ‘Роль бот-лейна в паре с ADC (бот-керри), саппорты часто являются чемпионами, которые растут с опытом вместо золота, что позволяет им отдавать все золото миньонов своему партнеру’;

ADC ‘АДК / керри’ – *An abbreviation for attack damage carry, in recent times, has also been called “Bot carry” due to non-ADC champions such as*

mages and melee champions being used in the role ‘Аббревиатура для персонажа, наносящего физический урон, в последнее время так же называют “Бот керри”, т. к. в роли используются чемпионы, не входящие в понятие АДК, например, маги и чемпионы ближнего боя’;

Tank (tanky) ‘Танк’ – *Champion that is hard to kill due to their stats, ability kit, and/or items* ‘Чемпион, которого сложно убить из-за его характеристик, набора способностей и / или предметов’.

Другим свойственно описывать скорее функцию игрока относительно всей команды, такую роль могут выполнять разные герои, в зависимости от игры:

Mid laner ‘Мидлейнер / мидер’ – *The League of Legends role that is responsible for the middle lane. This role is expected to do a lot because it influences the center of the map* ‘Роль League of Legends, отвечающая за среднюю линию. Ожидается, что эта роль будет делать многое, потому что она влияет на центр карты’;

Jungler ‘Лесник’ – *The League of Legends role that isn’t tied to a particular lane and instead has the freedom to help other lanes and contest jungle camps* ‘Роль в League of Legends, которая не привязана к определенной линии, а вместо этого может помогать другим линиям и сражаться в лагерьх в лесу.’

3. Предметы. Данная ЛСГ объединяет наименования предметов, которыми герои могут воспользоваться для реализации или усиления тех или иных умений. Некоторые предметы очень популярны в игре и используются достаточно большим количеством персонажей одновременно, в силу чего здесь наиболее представлены сокращения: эти пользователи часто повторяют вслух либо в чате. Тенденции сокращения, тем не менее, разнятся: для англоязычной аудитории удобнее сокращать названия внутриигровых предметов в аббревиатуры, тогда как русскоговорящий сегмент чаще всего сокращает словосочетание до слова: *BORK / BotRK* ‘Клинок’ – *Abbreviation for Blade of the Ruined King* ‘Клинок Уничтоженного Короля’;

IBG ‘Рукавица’ – *Abbreviation for Iceborn Gauntlet* ‘Хладорожденная рукавица’;

Locket ‘Медальон’ – *Locket of the Iron Solari* ‘Медальон Железных Солари’;

QSS ‘Куш’ – *Abbreviation for Quicksilver Sash* ‘Кушак стремительного серебра’;

Summs ‘Заклинания’ – *Abbreviation for summoner spells* ‘Аббревиатура для заклинаний призывателя’.

4. **Автоматические игровые механизмы.** Единицы, отнесенные нами к данной ЛСГ, помогают игрокам ориентироваться в пространстве и времени игры:

Early game ‘Ерли гейм / ранняя игра’ – *Refers to the first 10-15 minutes of a match when the Top, Mid, and Bot laners focus on farming and laning against their lane opponent* ‘Относится к первым 10-15 минутам матча, когда участники верхней, средней и бот-линии сосредотачиваются на фарме и лайнинге против своего оппонента на линии’;

Mid game ‘Мидгейм / Средняя игра’ – *Refers to the state of the game that typically takes place between 15 and 30 minutes where turrets begin to fall, players begin to leave lane and roam, and look to skirmish around the map* ‘Относится к состоянию игры, которое обычно проходит между 15 и 30 минутами, когда башни начинают падать, игроки начинают покидать полосу и помогать тиммейтам, а также стремятся к схватке на карте’;

Phase ‘Фаза’ – *Refers to a specific segment of a League of Legends match. (Early Game, Mid Game, Late Game, Laning Phase)* ‘Относится к определенному сегменту матча League of Legends. («Ранняя игра», «Средняя игра», «Поздняя игра», «Фаза лейнинга»)’;

Quickcast ‘Квиккаст’ – *A keybind setting that causes abilities to immediately and fire to your cursor upon pressing rather than having to press an ability and then click to shoot* ‘Привязка клавиш, при которой способности немедленно запускаются и стреляют в место курсора при нажатии, вместо того, чтобы нажимать способность, а затем щелкать, чтобы выстрелить’;

Smartcast ‘Смарткаст’ – *A keybind setting that will show an ability’s range when its button is held down and fires it upon releasing the button* ‘Настройка привязки клавиш, которая будет показывать диапазон способности, когда ее кнопка удерживается, и срабатывать при отпускании кнопки’.

Все явления, называемые сленгизмами этой группы, игроками практически не регулируются, они просто существуют как данность, и уже во круг них пользователи выстраивают свои стратегии.

Отдельной субкатегорией стоит выделить группу **числовых показателей**:

Cooldown (CD) ‘Кулдаун’ – *Represents the downtime after the activation of an ability during which an ability cannot be casted* ‘Представляет время перезагрузки после активации способности, в течение которого способность не может быть применена’;

Creep Score (CS) ‘Крипстат’ – *The number of minions, monsters, and other things (such as wards) that a player has killed* ‘Количество миньонов, монстров и других предметов (например, вардов), убитых игроком’

Meta ‘Мета’ – *The perceived “best” in relation to how the game is played and the state of game balance* ‘Означает «лучшее» соотношение того, как ведется игра, и состояние игрового баланса»;

True damage ‘Чистый урон’ – *A type of damage that ignores magic resist, armor, and damage reduction effects such as Braum’s E* ‘Тип урона, который игнорирует эффекты сопротивления магии, брони и уменьшения урона, такие как E Браума’.

Данная группа совмещает в себе показательно-числовую часть игры – значения, без которых игра не имела бы смысла: личные показатели героев (сила, выносливость, здоровье, игровой опыт), счет каждой игры и характеристики игры в целом. Основываясь на этих значениях, игроки получают свой ранг и относительно них разработчики меняют и обновляют игру в каждом патче.

5. Монстры. Сленгизмы данной ЛСГ описывают любых «неживых» монстров, мобов и NPC (неигровых персонажей), которые существуют на игровых картах. Также к этой группе мы отнесли эффекты, которые эти монстры дают или забирают, так как часто мобы не называются своими именами, упоминаясь лишь по своей функции:

Baron Nashor ‘Барон Нашор/Барон/Нашор’ – *A neutral monster that spawns at either 19:45 or 19:55 depending on if Rift Herald was slain or idle (19:45) or being contested (19:55)* ‘Нейтральный монстр, который появляется в 19:45 или 19:55 в зависимости от того, был ли Rift Герольд Бездны убит, бездействовал (19:45) или оспаривался (19:55)’;

Blue buff ‘Синий баф/синий’ – *The temporary buff you receive when killing the Blue Sentinel or an enemy who had the buff, grants bonus mana regen or energy regen* ‘Временный баф, который вы получаете при убийстве Синего Стража или врага, у которого был этот баф, дает бонусную регенерацию маны или энергии’;

Dragon (Drake) ‘Дракон/Дрейк’ – *At 5 minutes, a random elemental drake will spawn (either earth, air, infernal, or ocean). Once slain, another drake will spawn after 5 minutes, this continues until after 35 minutes – which is when the Elder Drake spawns* ‘Через 5 минут от начала игры появляется случайный дракон элемента (земля, воздух, огонь или океан). После убийства через 5 минут появится еще один дракон, и это будет продолжаться до 35 минут, когда появится старший дракон’;

Red Buff ‘Красный баф’ – *The temporary buff you receive when killing the red monster or an enemy who had the buff, grants health regen and your basic attacks true damage over time* ‘Временный баф, который вы получаете при убийстве красного монстра или врага, у которого был баф, дает регенерацию здоровья и прибавляет чистый урон к базовым атакам’.

6. Общеигровая лексика – лексика, которая не относится к самой игре, но используется игроками во время нее, например:

GG ‘ГГ’ – *Traditionally an abbreviation for 'good game', can sometimes be used ironically to mean "it's over" when things are going poorly* ‘Традиционно сокращение от «good game», иногда может иронично использоваться для обозначения «все кончено», когда дела идут плохо»;

OOM ‘Маны нет’ – *Acronym for out of mana* ‘Акроним «закончилась мана».’ Эквивалента не обнаружено, игроки российского сегмента сигнализируют о данной проблеме словами «маны нет!».’

Большинство лексических единиц данной категории представлено сокращениями, основная цель которых – в срочном порядке предупредить / проинформировать членов команды о внезапно возникающих обстоятельствах.

7. Типы умений. ЛСГ включает все сленгизмы, которые описывают позитивные и негативные эффекты, накладываемые на внутриигровых персонажей. Часть упомянутых единиц содержит в номинации описание конкретной специфики или механики использования того или иного умения, позволяющей различить их:

Crowd control ‘Контроль’ – *Effects that hinder a champion's ability to move or act, such as stuns, slows, and knockups* ‘Эффекты, которые препятствуют способности чемпиона двигаться или действовать, например оглушение, замедление и подбрасывание»;

Poke ‘Поук’ – *To deal damage from afar. Can be with an auto-attack or targeted ability, but typically with a skillshot (such as a Nidalee spear)* ‘Наносить урон издалека. Может быть произведено с помощью автоатаки или целевой способностью, но обычно с выстрелом навыка (например, копьем Нидали)»;

Single-target ‘Одиночный контроль’ – *An ability or effect that only affects one target (as opposed to AoE)* ‘Умение или эффект, который влияет только на одну цель (в противоположность AoE урону) ’.

Как мы видим из представленного на рисунке 1 графика, к лексической группе «Тактики и билды» относится наибольшая часть проанализированной лексики: 38 единиц. Такой результат может объясняться, на наш взгляд, разнообразием геймплея, обусловленным наличием различных режимов, отличающихся карт и специфичных персонажей. В зависимости от ситуации, каждого персонажа можно экипировать абсолютно по-разному и соответственно победить противника, используя различные стратегии, поэтому каждый тип прохождения требует специфических наименований. Наименьшее число лексических единиц пришлось на группу «монстров», что также вполне объяснимо. В игре есть определенное количество монстров / NPC, оно практически не меняется, за исклю-

чением редких «ивентов» (тематических патчей). Также есть карты, на которых в принципе нет «обитателей», помимо самих игроков, а обозначения самих героев относятся уже к другой тематической категории.

Таким образом, обслуживая игровой процесс, гейм-сленг служит номинативным средством в первую очередь для реалий видеоигр: персонажей, НПС и монстров, действий и умений героев, тактик и стратегий. Квантитативно такая лексика составляет порядка 63,8%. Общеигровая лексика, обслуживающая «внешние» процессы, представлена сравнительно небольшим числом единиц.

Более того, проведенный анализ позволяет нам сделать вывод о лексической корреляции единиц английского и русского языков.

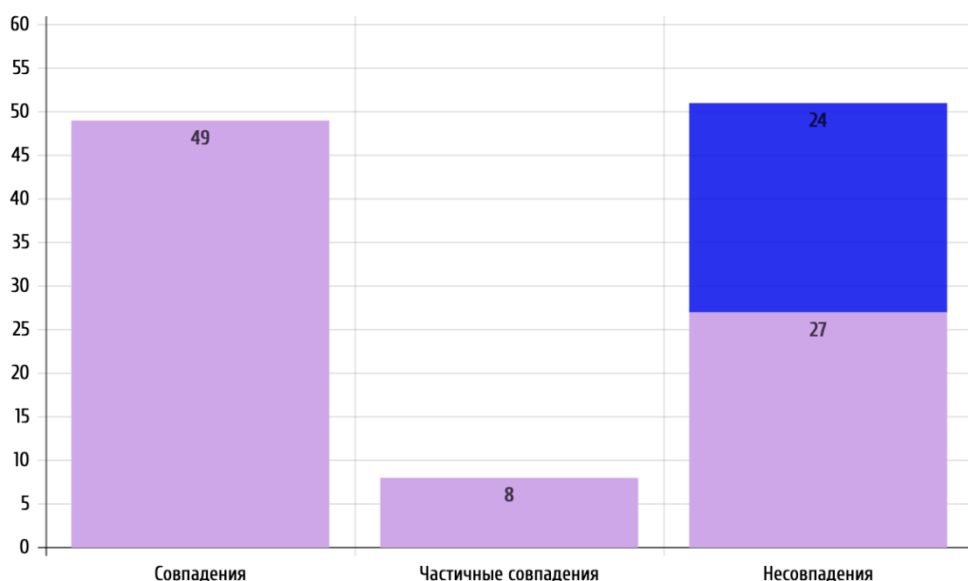


Рис. 2. Лексические параллели в английском и русском МОБА-сленге

Как мы видим на рис. 2, из 108 сленгизмов 49 единиц (порядка 45% всей лексики) английского и русского игрового сленга совпадают. Например: *ADC* – АДК, *blind pick* – блайнд пик, *focus* – фокусить, *SS* – СС, *teamfight* – тимфайт. Очевидно, что речь в данном случае идет о прямом заимствовании английской лексики. 8 единиц (7,4%) совпадают частично: *CreepScore (CS)* – крипстат, *red buff* – красный бафф, *skillmatchup* – скилпик, *double buff* – двойной бафф. Данный факт обусловлен, как это явствует из примеров выше, широким распространением композитной лексики в англоязычном сленге и разной ее трактовкой русскоязычным пользователем. Так, в качестве основного варианта в русском сленге может фигурировать композит гибридного типа, составленный из русского переводного эквивалента оригинального компонента (*красный 'red' + бафф 'buff'*) в сопровождении прямого английского заимствования (так называемая полускалька). Вторым источником частичных совпадений также яв-

ляется специфика композитных структур в русском языке, о которой мы писали в наших предыдущих работах [9]. Речь в данном случае идет об объединении на почве языка-реципиента двух иноязычных компонентов, которые в языке-доноре в составе одного композита не встречаются (*крипстат, скиллпик*).

Формальные несовпадения зарегистрированы в 51 случае (47,2%), причем 27 (25%) из них обусловлено функционированием единиц с нулевой эквивалентностью (*1-3-1, leash, patching, powerspike*) и 24 (22,2%) – семантическим калькированием, т. е. использованием исконной единицы (либо другой иноязычной единицы, заимствованной ранее и обладающей известной, устоявшейся семантикой) для передачи значения оригинального сленгизма: *PD – Танцор, suims – заклинания (заклы), VODs – записи, synergy – комбо*.

Подводя итоги данного исследования, следует отметить динамику векторов развития сленг-систем. В предыдущих работах неоднократно отмечалось, что русскоязычный гейм-сленг (Н. Р. Дементьев, К. Р. Кашефразова) практически полностью является продуктом трансфера лексических единиц из английского языка [2; 10]. Материал, использованный в данном исследовании, более «молодой» (авторы понимают, насколько странно звучит подобная характеристика при анализе явления, срок жизни которого не выходит за рамки новейшего периода, т. е. едва ли превышает 20 лет), но именно он позволяет нам зафиксировать восходящий тренд на использование внутренних возможностей языка-реципиента, некое стремление к креативности, выражающееся в творческой обработке формы и содержания прототипа и их интерпретации средствами принимающей системы. Чуть менее половины (49%) англоязычных сленг-единиц будут напрямую заимствованы русским языком, в то время как продуктивность других механизмов сленгообразования значительно возрастает (51%).

Библиографические ссылки

1. Горшков П. А. Сленг хакеров и геймеров в интернете : автореф. дис. ...канд. филол. наук: 10.02.19 / Московский государственный областной университет. – М., 2006. – 21 с.
2. Дементьев Н. Р. Сленг сетевых игр: формирование и развитие (на материале французского сектора FPS) / Н. Р. Дементьев // Молодежь и актуальные проблемы современной науки: материалы Российской научно-практической конференции, Ставрополь, 17-19 апреля 2018 года. – Т. II. – Ставрополь, 2018. – С. 18–22.
3. Зиятдинов А. М. Сленг геймеров / А. М. Зиятдинов, А. А. Шагеева // Актуальные вопросы филологической науки XXI века: сборник статей по материалам III Всероссийской научной конференции молодых ученых с международным участием (8 февраля 2013 г.) / УрФУ. – Екатеринбург, 2013. – Ч. 1. – С. 77–82.

4. Агеева А. В. Словообразовательный потенциал англоязычного МОБА-сленга / А. В. Агеева, Д. А. Гимадиева // Казанский лингвистический журнал. – 2022. – Т. 5. – № 2. – С. 158–165.

5. MOBALYTICS: Terms that every League of Legends player should know (UPDATED) [Электронный ресурс]. – URL: <https://mobalytics.gg/blog/league-of-legends-terms/> (дата обращения: 24.06.2022).

6. GameGid Сленг в игре League of Legends [Electronic resource]. – Mode of access: <https://gamegid.wordpress.com/2012/05/17/sleng-v-igre-league-of-legends/>. – Date of access: 30.01.2023.

7. LOL World Словарь терминов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://sites.google.co/site/lolworld00/terms>. – Дата доступа: 24.06.2022.

8. Slangit League of Legends slang [Electronic resource]. – Mode of access: https://slangit.com/terms/league_of_legends. – Date of access: 24.06.2022.

9. Агеева А. В. Иноязычная лексика французского происхождения в русском языке новейшего периода : автореф. дис. ...канд. филол. наук : 10.02.20 / А. В. Агеева ; Казанский государственный технический университет. – Казань, 2008. –26 с.

10. Агеева А. В., Кашефразова, К. Р. Английская лексика в языке пользователей компьютерных онлайн-игр: анализ основных тенденций (на материале русского и французского языков) / А. В. Агеева, К. Р. Кашефразова // И. А. Бодуэн де Куртенэ и мировая лингвистика. – Казань : Изд-во Казан. ун-та, 2015. – С. 27–29.

Е. Н. Подтележникова

*Воронежский государственный университет
Воронеж, Российская Федерация
e-mail: podtelezhnikova@yandex.ru*

ОКУЛЕСИЧЕСКОЕ КОММУНИКАТИВНОЕ ПОВЕДЕНИЕ КАК СПОСОБ ВЫРАЖЕНИЯ ЭМОЦИЙ В СОВРЕМЕННОЙ АНГЛОЯЗЫЧНОЙ ПРОЗЕ

В данной статье рассматриваются способы выражения эмоций через описание окулесического коммуникативного поведения персонажей романа М. Зусака «The Book Thief». Роман повествует о непростом военном времени, когда постоянными спутниками людей были страх, злоба, отчаяние. Однако выжить помогли забота и любовь близких людей.

Ключевые слова: окулесическое поведение; зрительное восприятие; современная англоязычная проза; литературоведение; глаза; коммуникативное поведение; Маркус Зусак.

E. N. Podtelezhnikova

*Voronezh State University
Voronezh, Russian Federation
e-mail: podtelezhnikova@yandex.ru*

OCULAR COMMUNICATIVE BEHAVIOR AS A WAY OF EXPRESSING EMOTIONS IN MODERN ENGLISH-LANGUAGE PROSE

This article examines the ways of expressing emotions through the description of the ocular communicative behavior of the characters of M. Zusak's novel "The Book Thief". The novel tells about a difficult wartime, when people's constant companions were fear, anger, despair. However, the care and love of loved ones helped to survive.

Keywords: classical behavior; visual perception; modern English-language prose; literary criticism; eyes; communicative behavior; Markus Zusak.

Традиционно считается, что выражение чувств манифестирует внутреннее состояние человека [1]. Г. Е. Крейдлин отмечает, что «концептуализация эмоций в большей степени связана с лицом, чем с другими частями тела» [1, с. 165]. Мимика является не только наиболее доступным элементом невербального поведения, но и формой существования и проявления эмоций [2].

Глазное или окулесическое поведение признается одной из важнейших подсистем невербальной коммуникации [1]. Общение без зрительного контакта коммуникантов обеднено, так как значительную часть ин-

формации мы получаем именно с помощью органов зрения [3]. По сравнению с другими типами восприятия зрительное восприятие – это наиболее важный способ пространственной ориентации [4]. В иерархии сенсорных модальностей зрительное восприятие занимает ведущее положение [5].

В качестве коммуникативных функций глаз Г. Е. Крейдлин выделяет, в первую очередь, когнитивную функцию, которая проявляется в стремлении передать глазами некоторую информацию и прочесть ответ в глазах партнера, и контролирующую функцию как глазной мониторинг с целью проверки восприятия и понимания сообщения. Кроме того, глазное поведение выполняет регулятивную функцию, предполагая реакцию и передачу сообщения, или, наоборот, подавление глазами реакции. И, конечно же, важной представляется эмотивная функция – выражение глазами и считывание с глаз определенных чувств, эмоций, состояний [1].

Цель работы – изучение языковой репрезентации зрительного восприятия в романе австралийского писателя Маркуса Зусака «The Book Thief» (2005). Отзывы критиков разнятся: одни называют автора «литературным феноменом» и признают одним из самых изобретательных и поэтичных романистов нового века, другие относят роман «The Book Thief» к «интеллектуальным бестселлерам» [6]. Большую роль в становлении писателя сыграли рассказы родителей – эмигрантов из Австрии и Германии, переживших Вторую мировую войну. В книге рассказывается не только о войне и смерти, но и о дружбе и любви к книгам.

Роман «The Book Thief» привлекает как филологов [7; 8], так и лингвистов [9; 10; 11]. Е. Э. Комова анализирует причины включения автором в роман вербальных и невербальных элементов [10]. П. Д. Мурашова рассматривает символизм цвета, которому придается особое значение в романе [11]. Окулесическое коммуникативное поведение как способ выражения эмоций в творчестве М. Зусака ещё не становилось объектом лингвистического исследования.

В результате сплошной выборки был создан корпус из 233 контекстов со словами *look, glance, eye, watch, wink, observe, glare* и словосочетаниями с ними. Количественный анализ показал, что в романе максимально представлена эмотивная функция окулесического поведения. Для метонимической характеристики внутренних состояний героев используются различные прилагательные в сочетании с лексемой *eye* [12]. При этом отражение положительных эмоций и отношений представлено в минимальной степени в виду особенности сюжета. В тех жутких условиях настоящего добрыми и заботливыми могли быть только близкие люди: «*Papa came from the sink with a wet cloth and soaked it onto Liesel's knee. "Does it sting?" His silver eyes were caring and calm*» [13, с. 61]. В этом

случае глаза берут на себя главную роль в невербальном общении, являясь средством отражения внутреннего состояния героя, его отношения к дочери, желания помочь и успокоить.

Семью преследует постоянное чувство страха за себя и своих близких: «*She didn't dare to look up, but she could feel their frightened eyes...*» [13, с. 68]. «*Inside it, a woman with startled eyes...*» [13, с. 7]. Глазные жесты передают разную, часто предельную степень страха: «*Rudy's eyes were opened wide with fear*» [13, с. 59]. «*His eyes were the color of agony...*» [13, с. 2]. Когда люди находятся в безвыходном положении, и молчание – это лучший способ сохранить жизнь, всё горе, злость и чувство несправедливости можно выразить глазами: «*His voice was close to noiseless, but his eyes were louder than ever. They beat furiously in their sockets...*» [13, с. 48]. Печалью пронизано всё повествование: «*I can't believe ... There was an intense sadness in his eyes...*» [13, с. 90]. «*He took a last sad glance at the man...*» [13, с. 13]. В тоже время стойкость и мужество помогает главным героям выжить: «*He looked her in the eyes with an almost savage brand of pride*» [13, с. 46].

М. Зусак использует эмотивную функцию глаз для описания внешнего вида, характера и поведения тех, кто определяет судьбу главных героев: «*Frau Diller was a sharp-edged woman with fat glasses and a nefarious glare. She developed this evil look to discourage the very idea of stealing from her shop... As they walked by, Rudy drew Liesel's attention to the bulletproof eyes leering from the shop window... Even when they were well past the shop, Liesel looked back and the magnified eyes were still there, fastened to the window*» [13, с. 9].

С эмотивной функцией глаз связана функция сокрытия от посторонних своих чувств и реакций: «*After a quick glance at Rudy, Liesel lowered her eyes and examined the page*» [13, с. 14]. В данном случае глазное поведение героини персонажа говорит об отсутствии у неё намерения продолжать разговор, о закрытии «канала связи» [14, с. 21].

Познавательная функция глаз реализуется при выражении желания установления контакта и получения информации: «*She could feel the eyes of the woman traveling her body, and when she looked at her, they had rested on her face*» [13, с. 25]. «*Liesel did not run or walk or move at all. Her eyes had scoured the humans and stopped hazily...*» [13, с. 95].

Глазное поведение не только служит способом передачи информации, но и отражает социальные роли господства и подчинения. Исследования показали, что участник общения, стремящийся занять доминирующую позицию, в большинстве случаев смотрит прямо и уверенно в глаза собеседнику, фиксируя свой взгляд на адресате. Социальное превосходство может также выражаться в инициировании зрительного контакта

[15, с. 5]. В следующем примере представлен когнитивный сценарий, типичный для условий реализации ассиметричных статусных ролей: «*The guards were tall and short. The tall one always spoke first, though he was not in charge. He looked at the smaller, rounder one*» [13, с. 2].

Наконец, регулятивная функция окулесического поведения проявляется в реакции на сообщение или, наоборот, подавление глазами предполагаемой реакции: «*At first, the man looked down, past his girth, to the ground, but when his eyes returned to the painter...*» [13, с. 27].

Таким образом, в романе «*The Book Thief*» М. Зусак удачно использует многочисленные средства выражения окулесического поведения. Основной функцией глаз при этом является эмотивная. Лексика зрительного восприятия помогает автору предельно точно передать информацию о характере и степени выражения эмоционального состояния героев, страхе, злости, горечи, понимании безвыходности положения. В то же время близкие люди поддерживают друг друга, в том числе не вербально, что вселяет надежду и помогает пережить трудности.

Библиографические ссылки

1. Крейдлин Г. Е. Невербальная семиотика: язык тела и естественный язык / Г. Е. Крейдлин. – М. : Новое литературное обозрение, 2002. – 581 с.

2. Баженова И. С. Обозначение эмоций в художественном тексте: прагматический аспект / И. С. Баженова : дис. ... д-ра филол. наук : 10.02.19 / И. С. Баженова. – М., 2004. – 418 с.

3. Подтележникова Е. Н. Внешнелингвистические факторы динамики полисемии (на примере функционирования лексемы look в английском языке) / Е. Н. Подтележникова : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.19 / Е. Н. Подтележникова. – Воронеж, 2006. – 213 с.

4. Подтележникова Е. Н. Языковая репрезентация чувственного восприятия в поэзии А. В. Кольцова / Е. Н. Подтележникова // Вестн. Воронеж. гос. ун-та. Сер. Лингвистика и межкультурная коммуникация. – Воронеж, 2022. – № 2. – С. 134–140.

5. Апресян Ю. Д. Образ человека по данным языка: попытка системного исследования / Ю. Д. Апресян // Вопросы языкознания. – 1995. – № 1. – С. 37–68.

6. Радаева Э. А. Тема Второй мировой войны в русской и зарубежной прозе: проблема преподавания современной зарубежной литературы в русле патриотического воспитания молодежи / Э. А. Радаева // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. Социальные, гуманитарные, медико-биологические науки. – Т. 24. – № 82. – 2022. – С. 45–53.

7. Бондарь И. Структурообразующие элементы романа Маркуса Зусака «Воровка книг» / И. Бондарь // Современная наука: проблемы, идеи, инновации. – 2020. – С. 81–87.

8. Неткачёва Е. Д. анатологические мотивы в романе Маркуса Зусака «Книжный вор» / Е. Д. Неткачёва // Мировая литература в контексте культуры, 2022. – №14. – С. 53–59.

9. *Распутина И. С.* Особенности использования лексико-грамматических трансформаций при переводе монологов смерти в романе М. Зусака «Книжный вор» / И. С. Распутина // Многомерность общества: цифровой поворот в гуманитарном знании. – Екатеринбург, 2019. – С. 987–989.

10. *Копова Е. Э.* Взаимодействие художественных языков в романе М. Зусака «Книжный вор» / Е. Э. Копова // Наука. Творчество. – Самара, 2015. – С. 167–173.

11. *Мурашова П. Д.* Символьные значения цвета в романе Маркуса Зусака «Книжный вор» и его переводе на русский язык / П. Д. Мурашова // Актуальные вопросы переводоведения и практики перевода. – Выпуск 6. – 2016. – С. 135–144.

12. *Герасимова Д. А.* Внутренний мир человека сквозь призму языковых единиц с лексемой eye / Д. А. Герасимова // Вестник Иркутского государственного лингвистического университета. – № 1. – 2009. – С. 93–100.

13. *Zusak M.* The Book Thief [Electronic resource] / M. Zusak. – Alfred A. Knopf, New York, 2005. – Mode of access: <https://www.rulit.me/books/the-book-thief-read>. – Date of access: 30.01.2023.

14. *Hall J. A.* An Introduction to the Study of Nonverbal Communication / J. A. Hall // Nonverbal Communication in Human Interaction /ed. by M. L. Knapp, J. A. Hall, T. G. Horgan. – 8th ed. – Boston : Wadworth Cengage Learning, 2014. – P. 1–28.

15. *Лабунская В. А.* Невербальное поведение / В. А. Лабунская. – Ростов н/д : Изд-во Ростовского ун-та, 1986. – 135 с.

М. А. Нячай

*Гродзенскі дзяржаўны медыцынскі ўніверсітэт
Гродна, Рэспубліка Беларусь
e-mail: nechai0102@mail.ru*

ФРАЗЕАСЕМАНТЫЧНАЕ МІКРАПОЛЕ «БЫЦЬ ПСІХІЧНА ЗДАРОВЫМ» Ў БЕЛАРУСКАЙ І НЯМЕЦКАЙ МОВАХ

У артыкуле разглядаюцца фразеалагічныя адзінкі беларускай і нямецкай моў фразеасемантычнага мікраполя «быць псіхічна здаровым», якое не з’яўлялася аб’ектам даследавання ў супастаўляльным аспекце ў сучасным мовазнаўстве. Дадзенае фразеасемантычнае мікраполе структурна арганізавана і складаецца з ядра, цэнтры і перыферыі – бліжняй і дальняй.

Ключавыя словы: фразеалагічная адзінка; псіхічнае здароўе; інтэгральная сема; дыферэнцыйная сема; ядро; цэнтр; перыферыя поля.

М. А. Нечай

*Гродненский государственный медицинский университет»
Гродно, Республика Беларусь
e-mail: nechai0102@mail.ru*

ФРАЗЕОСЕМАНТИЧЕСКОЕ МИКРОПОЛЕ «БЫТЬ ПСИХИЧНО ЗДОРОВЫМ» В БЕЛОРУССКОМ И НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКАХ

В статье рассматриваются фразеологические единицы белорусского и немецкого языков фразеосемантического микрополя «быть психично здаровым», которое не являлось объектом исследования в сопоставительном аспекте в современном языкознании. Данное фразеосемантическое микрополе структурно организовано и состоит из ядра, центра и периферии – ближней и дальней.

Ключевые слова: фразеологическая единица; психическое здоровье; интегральная сема; дифференциальная сема; ядро; центр; периферия поля.

М. А. Nechai

*Grodno State Medical University
Grodno, Republic of Belarus
e-mail: nechai0102@mail.ru*

PHRASEOSEMANTIC MICROFIELD «BEING MENTALLY HEALTHY» IN BELARUSIAN AND GERMAN LANGUAGES

The article describes phraseological units of Belarusian and German languages of phraseosemantic microfield «being mentally healthy» which have not been a subject of investigation in a comparative aspect in modern linguistics. This phraseosemantic microfield is structurally organized and consists of the core, the center, the near and the far periphery. *Key*

words: phraseological unit; mental health; integral seme; differential seme; core; center; periphery of field.

Здароўе – гэта першая і найважнейшая патрэбнасць чалавека, якая вызначае яго здольнасць да працы і забяспечвае гарманічнае развіццё. Яно з’яўляецца перадумовай пазнання навакольнага свету, самасцвярджэння і шчасця, паколькі актыўнае доўгае жыццё – гэта значны складнік чалавечага фактара. У цэлым мы можам гаварыць аб трох відах здароўя: фізічным (натуральным стане арганізма, пры якім нармальна функцыянуюць усе яго органы і сістэмы), псіхічным (залежыць ад стану галаўнога мозга і характарызуецца ўзроўнем і якасцю мыслення, развіццём увагі і памяці, эмацыянальнай устойлівасці) і сацыяльным (маральным) (вызначаецца тымі маральнымі прынцыпамі, якія з’яўляюцца асновай сацыяльнага жыцця чалавека).

Сусветная Арганізацыя Аховы Здароўя дае наступнае адзначэнне паняццю здароўе: «Здароўе – гэта стан поўнага фізічнага, псіхічнага, сацыяльнага і духоўнага дабрабыту, а не проста адсутнасць хвароб і фізічных дэфектаў» [1].

У выніку даследавання фразеалогіі беларускай і нямецкай моў выяўлены шматлікі пласты фразеалагізмаў, якія ўтвараюць фразеасемантычнае поле здароўя.

Відавочна, што псіхічнае здароўе з’яўляецца важным складнікам агульнага здароўя чалавека. Гэта абумоўлена тым фактам, што ўсе элементы арганізма ўзаемазвязаны адзін з адным і знаходзяцца пад пастаянным кантролем нервовай сістэмы. Менавіта па гэтай прычыне стан псіхікі чалавека ўплывае на дзейнасць усіх сістэм арганізма, а іх стан адбываецца на псіхіцы чалавека. Адзначым, што псіхічнае здароўе сказваецца на здольнасці мысліць, мець зносіны з іншымі людзьмі, праяўляць свае эмоцыі і, наогул, атрымліваць задавальненне ад жыцця.

Аб’ектам даследавання ў межах артыкула з’явіліся фразеалагічныя адзінкі беларускай і нямецкай моў, аб’яднаныя агульным значэннем ‘псіхічна здаровы чалавек’.

Крыніцамі фактычнага матэрыялу паслужылі фразеалагічныя слоўнікі беларускай і нямецкай моў.

Аналіз слоўнікавых дэфініцый дазволіў аб’яднаць фразеалагічныя адзінкі з агульным семантычным паказчыкам у складзе мікраполя «быць псіхічна здаровым», а таксама з ўлікам інтэгральных і дыферэнцыйных прымет вылучыць у яго межах ядзерную, цэнтральную і перыферычную зоны.

Мікраполе «**быць псіхічна здаровым**» утвараюць фразеалагічныя адзінкі чатырох фразеасемантычных груп, якім уласцівы інтэгральная се-

ма ‘псіхічна здаровы чалавек’ і дадатковыя дыферэнцыйныя прыметы, на падставе якіх адзінкі размяркоўваюцца ад ядра да перыферыі мікраполя.

Ядро поля ўтвараюць фразеалагізмы, што адлюстроўваюць агульнае значэнне ўсяго поля. Першая група – «**быць у нармальным псіхічным стане**» ўтварае ядро дадзенага мікраполя. Яе складаюць фразеалагізмы, якія характарызуюць чалавека, які знаходзіцца ў нармальным псіхічным стане, у поўнай свядомасці:

бел. *на душы* лёгка, цяжка, горка і пад. – ‘у душэўным, эмацыянальна-псіхалагічным стане’ (ФСГГ); *пры сваім розуме* – ‘у нармальным псіхічным стане’ (СФ-2); *у поўным рассудку* – ‘у нармальным псіхічным стане’ (Юрч.-3); *у цвярозым розуме* – ‘у поўнай свядомасці’ (ФСК);

ням. *bei Sinnen sein* (быць у розуме) – ‘быць у яснай свядомасці’ (Д); *bei vollem Verstand (und ungetrübtem Gedächtnis)* (у поўным розуме (і яснай памяці)) – ‘пры розуме (і цвёрдай памяці)’ (Б); *seine guten Geister bei sich haben* (мець пры сабе сваіх добрых духаў) – ‘быць у цвярозым розуме, не страціць розум’ (Б); *der gesunde Menschenverstand* (здаровы розум чалавека) – ‘нармальная, ясная свядомасць’ (Д);

Да цэнтральнай часткі належаць адзінкі «з семантычна больш складанымі значэннямі, што “абвалаківаюць” ядро» [2, с. 24]. Так, вакол ядзерных фразеалагізмаў фарміруецца цэнтр мікраполя, якое складаюць адзінкі другой групы «**прыйсці ў нармальны псіхічны стан**», што ўтвараюць фразеалагізмы з дыферэнцыйнай семай ‘прыйсці ў нармальны псіхічны стан, супакоіцца, вярнуць самавалоданне’. У фразеалагічных слоўніках беларускай і нямецкай моў зафіксаваны наступныя фразеалагізмы:

бел. *авалодаць сабой* – ‘спраўляючыся са сваімі пачуццямі, настроем і пад., вяртаць поўнае самавалоданне’ (СФ-1); *браць сябе ў рукі* – ‘супакойваючыся, дабівацца поўнага самавалодання’ (СФ-1); *адлегчы ад сэрца* – ‘супакоіцца, прыйсці у нармальны стан, адчуць палёгка’ (СПЗБ); *саўладаць з сабой* – ‘справіўшыся са сваімі пачуццямі, настроем і пад., вярнуць поўнае самавалоданне’ (СФ-2);

ням. *sich wieder fangen* (зноў злавіць сябе) – ‘супакоіцца, прыйсці ў нармальны псіхічны стан’ (Б); *Haltung (be)wahren* (захоўваць самавалоданне) – ‘захоўваць самавалоданне, валодаць сабою’ (Б); *sich in der Hand haben* (мець сябе ў руках) – ‘дзяржаць сябе ў руках, валодаць сабою’ (Б);

Перыферыю складаюць фразеалагізмы, якія, акрамя інтэгральных, маюць у сваім значэнні дыферэнцыйныя семы і могуць уваходзіць у іншыя фразеасемантычныя палі. Перыферыю поля могуць складаць бліжняя і дальняя зоны.

Бліжнюю перыферыю ўтвараюць фразеалагізмы, што характарызуюцца аддаленасцю ў сваёй семантыцы ад ядра, меншай частотнасцю і стылістычнай нейтральнасцю. Так, бліжнюю перыферыю разглядаемага мікраполя складаюць фразеалагізмы дзвюх груп «разумны, кемлівы» і «быць у добрым настроі».

У першую групу «разумны, кемлівы» ўваходзяць фразеалагічныя адзінкі, якія адлюстроўваюць інтэлектуальныя якасці чалавека і ўдакладняюцца дадатковымі дыферэнцыйнымі семамі ‘разумны чалавек’, ‘кемлівы чалавек’:

бел. *хорошая галава* – ‘пра разумнага чалавека’ (СПЗБ); *галава не на вошы (не для вайшэй)* у каго – ‘хто-н. разумны, кемлівы, знаходлівы ў размове’ (СДФГ); *з галавою на плячах* – ‘разумны, разважлівы, кемлівы’ (Юрч.-1); *вума палата* – ‘пра вялікі розум чалавека’ (Юрч.-1); *залатая галава* – ‘пра разумнага’ (Юрч.-1); *мець каня ў галаве* – ‘быць дастаткова разумным, кемлівым, не рабіць глупства’ (СДФГ); *не галава, а дом саветаў* у каго – ‘хто-н. вельмі разумны, ясна і лагічна мысліць, разважае’ (СФ); *дабеглы да Бога як дзяліў* – ‘вельмі разумны, удалы’ (ФСГГ) і інш.

ням. *j-d hat Köpfchen* (хто-н. мае галоўку) – ‘хто-н. разумны, кемлівы’ (Б); *ein wandelndes Lexikon* (хадзячая энцыклапедыя) – ‘хто-н. вельмі разумны, кемлівы’ (Б); *j-d hat Grips (im Kopf)* (хто-н. мае мазгі (у галаве)) – ‘хто-н. разумны, кемлівы’ (Б); *einen klaren (offenen) Kopf haben* (мець светлую (адчыненую) галаву) – ‘мець ясны розум’ (Б) і інш.

У другую групу «быць у добрым настроі» залічаны фразеалагізмы беларускай і нямецкай моў, што выяўляюць пазітыўны настрой чалавека для выканання паўсядзённых дзеянняў. Настроём прынята называць устойлівы эмацыянальны стан чалавека, што вызначае яго ўспрыманне рэчаіснасці [3]. Стабільны пазітыўны настрой служыць асновай для здароўя, а частыя перапады настрою парушаюць не толькі псіхічную, але і фізіялагічную дзейнасць чалавека.

бел. *у гуморы* – ‘у добрым настроі’ (ФСГГ); *цвісці як півоня* – ‘быць у вельмі добрым настроі’ (ФСГГ);

ням. *in Fahrt sein* (быць у паездцы) – ‘быць у добрым настроі’ (Б); (immer) *obenauf sein* (літар. (заўсёды) быць наверх) – ‘быць заўсёды ў добрым настроі’ (Б) і інш.;

На бліжняй перыферыі фразеасемантычнага мікраполя «быць псіхічна здаровым» канцэнтруюцца фразеалагізмы нямецкай мовы, якія належаць да зон семантычнага пераходу.

Падставай аднясення нямецкіх фразеалагізмаў (*gut*) *in Form sein* ((добрай) быць у форме) (Б) і *einen (seinen) guten Tag haben* (мець (свой)

добры дзень) – ‘быць у настроі’, ‘быць у добрай форме’ (Б), да перыферыі даследаванага мікраполя паслужыла іх мнагазначнасць. Паводле першага значэння ‘быць у настроі’ фразеалагізмы адносяцца да мікраполя «быць псіхічна здаровым», паводле другога ‘быць у добрай форме’ – да фразеасемантычнага мікраполя «быць у добрай фізічнай форме».

Прыналежнасць фразеалагізма *gut in Fahrt sein (in guter, in bester, in voller Fahrt sein)* (добра быць у паездцы (у добрай, у лепшай, у поўнай паездцы) – ‘быць у добрым настроі’, ‘цудоўна адчуваць сябе’ (Б) да розных мікрапалёў тлумачыцца дзвюма дыферэнцыйнымі семамі ‘быць у настроі’ і ‘цудоўна адчуваць сябе’, якія дазваляюць аднесці адзінку і ў склад мікраполя «быць псіхічна здаровым», і ў мікраполе «быць здаровым».

Такім чынам, семная структура фразеасемантычнага мікраполя «быць псіхічна здаровым» у беларускай і нямецкай мовах уяўляе сабой абавязковы набор сем, які ўключае інтэгральную сему, на аснове якой адбываецца фарміраванне той ці іншай фразеасемантычнай групы, а таксама дыферэнцыйныя семы, што змяшчаюць дадатковыя адценні сэнсу фразеалагізма. Даследаванае мікраполе структурна арганізавана і складаецца з ядра, цэнтра і перыферыі. Мяжа паміж ядром, цэнтрам і перыферыяй, а таксама паміж асобнымі зонамі перыферыі з’яўляецца невыразнай. Праз перыферыіныя слаі ўстанаўліваецца сувязь мікраполя «быць псіхічна здаровым» з іншымі палямі і мікрапалямі, якія, перасякаючыся, утвараюць агульныя зоны.

Скарачэнні

Б – Бинович Л. Э. Немецко-русский фразеологический словарь / Л. Э. Бинович, Н. Н. Гришин. – Москва : Изд-во «Русский язык», 1975. – 656 с.

Б-2 – Бинович Л. Э. Немецко-русский фразеологический словарь / Л. Э. Бинович, Н. Н. Гришин. – Москва : Изд-во «Аквариум», 1995. – 768 с.

Д – Duden Redewendungen und sprichwörtliche Redensarten. Wörterbuch der deutschen Idiomatik, bearb. von Drosdowski G. u.a., Mannheim [u.a.]: Dudenverl., 2008. – 864 S.

СФ – Лепешаў І. Я. Слоўнік фразеалагізмаў : у 2 т. / І. Я. Лепешаў. – Мінск : БелЭН ім. П. Броўкі, 2008. Т 1. – 627 с.; Т 2. – 704 с.

ФСГГ – Даніловіч М. А. Фразеалагічны слоўнік гаворак Гродзеншчыны / М. А. Даніловіч. – Гродна : ГрДУ, 2020. – 607 с.

СДФГ – Даніловіч М. А. Слоўнік дыялектнай фразеалогіі Гродзеншчыны / М. А. Даніловіч. – Гродна : ГрДУ, 2000. – 276 с.

СПЗБ – Слоўнік беларускіх гаворак паўночна-заходняй Беларусі і яе пагранічча : у 5 т. / уклад Ю. Ф. Мацкевіч. – Мінск : Навука і тэхніка. – 1979–1986.

Юрч.-1 – Юрчанка Г. Ф. І коціцца і валіцца : устойлівыя словазлучэнні ў гаворцы Мсціслаўшчыны / Г. Ф. Юрчанка; пад рэд. А. А. Крывіцкага. – Мінск : Навука і тэхніка, 1972. – 288 с.

ФСК – Зайка А. Фразеалагічны слоўнік Косаўшчыны / А. Зайка. – Брэст : ААТ «Брэсцкая друкарня», 2014. – 302 с.

Бібліяграфічныя спасылкі

1. Здоровье [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.who.int/ru/about/governance/constitution>. – Дата доступа: 19.01.2023.

2. Цівунчык, І. К. Фразеасемантычнае поля «Фізічны стан чалавека» ў беларускай і французскай мовах : дыс. ... канд. філалаг. навук : 10.02.20 / І. К. Цівунчык. – Гродна, 2013. – 117 л.

3. Настроение [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%9D%D0%B0%D1%81%D1%82%D1%80%D0%BE%D0%B5%D0%BD%D0%B8%D0%B5>. – Дата доступа: 19.01.2023.

А. В. Воловод, А. В. Зеленовская

*Белорусский государственный университет
Минск, Республика Беларусь
e-mail: alex1108v@gmail.com, zel@tut.by*

**РЕЧЕВЫЕ АКТЫ ОДОБРЕНИЯ, ПОХВАЛЫ, КОМПЛИМЕНТА И
ЛЕСТИ В ДИАЛОГИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ СОВРЕМЕННОГО
НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА (НА ПРИМЕРАХ ИЗ РОМАНА
Э. М. РЕМАРКА «ТРИУМФАЛЬНАЯ АРКА»)**

В данной статье речь идет о речевых актах положительной оценки, к которым относятся близкие, но не идентичные вербально-коммуникативные явления: похвала, одобрение, комплимент и лесть. Подробно описывается их семантика, различия в значениях и особенности употребления. На материале романа Э. М. Ремарка «Триумфальная арка» проводится подробный анализ способов их выражения в диалогической речи в современном немецком языке.

Ключевые слова: речевые акты положительной оценки; похвала; одобрение; комплимент; лесть; различие.

A. V. Volovod, A. V. Zelenovskaya

*Belarusian State University
Minsk, Republic of Belarus
e-mail: alex1108v@gmail.com, zel@tut.by*

**SPEECH ACTS OF APPROVAL, PRAISE, COMPLIMENT AND
FLATTERY IN THE DIALOGIC DISCOURSE OF THE MODERN
GERMAN LANGUAGE (USING EXAMPLES FROM
E. M. REMARQUE'S NOVEL ARCH OF TRIUMPH)**

This article deals with the speech acts of positive evaluation, which include close, but not identical verbal-communicative phenomena: praise, approval, compliment and flattery. Their semantics, differences in meaning and peculiarities of use are described in detail. On the basis of the novel «Arch of Triumph» by E. M. Remarque a detailed analysis of the ways of their expression in dialogic speech in modern German language is conducted.

Key words: speech acts of positive evaluation; praise; approval; compliment; flattery; distinction.

Человек с помощью вербального и невербального поведения постоянно стремится повлиять на окружающий мир согласно своим субъективным убеждениям, потребностям, интересам. Из взаимного влияния людей друг на друга складывается межличностное общение. Одним из основных механизмов регулирования взаимоотношений в обществе выступают оценочные высказывания, содержащие как положительную оценку собесед-

ника (похвала), так и отрицательную (порицание). Изучение оценочных речевых актов представляет большой интерес для современной лингвистики, которая характеризуется антропоцентрической направленностью. В оценочной деятельности говорящего наиболее ярко проявляются его потребности и интересы, а также индивидуальная система ценностей, норм и правил. В структуру оценочных высказываний входят несколько компонентов: субъект оценки, объект оценки, собственно оценочное суждение, выраженное с помощью определенных языковых средств, и, наконец, основание оценки, т. е. те индивидуальные нормы и представления, с которыми говорящий соотносит объект оценки.

Объектом нашего исследования являются речевые акты положительной оценки действительности. К речевым актам положительной оценки современная лингвистика относит несколько близких, но не идентичных вербально-коммуникативных явлений: *похвалу*, *одобрение*, *комплимент*, *лесть* и т. д. Выражение положительной оценки объекта, его качеств и/или деятельности – это общая, инвариантная для данных речевых актов иллокутивная цель.

При исследовании семантики слов *одобрение*, *похвала*, *комплимент* и *лесть* выяснилось, что *одобрение* понимается как «похвала, одобрительный отзыв» [1, с. 406]; «признание хорошим, правильным; положительный отзыв, похвала» [2]. Т. е. высказывая *одобрение* говорящий демонстрирует, что он удовлетворен имеющимися обстоятельствами, имеет хорошее мнение о чем-то/ком-то, признает действия/план/решение другого человека и дает свое официальное согласие на действия/план/решение другого человека.

Похвала – это «хороший отзыв о ком-н./чем-н., одобрение» [1, с. 478]; «лестный, положительный отзыв о ком-либо, чём-либо, высказываемое одобрение кого-либо, чего-либо» [2], т. е. *похвалой* являются такие слова, которые мы произносим или пишем для того, чтобы дать высокую оценку достоинствам, успехам, достижениям и т. д. нашего собеседника или другого известного лица.

Значение слова *комплимент* раскрывается как «любезные, приятные слова, лестный отзыв» [1, с. 281]. Особенностью *комплимента*, отличающей его от *одобрения* и *похвалы*, является небольшое ожидаемое преувеличение достоинств, качеств собеседника. *Комплимент*, в отличие от *похвалы* и *одобрения*, не может касаться третьих лиц, отсутствующих в момент высказывания. *Комплименты* призваны создавать приятную атмосферу общения, поддерживать добрые отношения, это скорее компонент этикета, акт вежливости, выражающий восхищение, уважение и т. д. по отношению к собеседнику.

Лесть трактуется как «лицемерие, угодливое восхваление» [1, с. 311]; «проискливая хвала; притворное одобрение; похвала с корыстной целью; лукавая угодливость; ласкательство, униженное потворство» [3]. При этом речевой акт *лести* рассматривается в сравнении с другими речевыми актами положительной оценки в силу того, что по своему содержанию речевой акт *лести* включает в себя выделение, пусть и неискреннее, достоинств/положительных качеств другого человека, необходимое в данный момент коммуникации. Но по своему смыслу *лесть* воспринимается и адресантом, и адресатом, как негативная коммуникация, высказывание *лести* всегда служит инструментом достижения корыстных целей адресанта, направленных на собеседника. В следствии этого высказывания *лести* часто рассматриваются как псевдоположительные.

Как показывают определения, слова *одобрение*, *похвала*, *комплимент* и *лесть* пересекаются в своей семантике. Различить *похвалу* и *одобрение*, основываясь на словарных дефинициях, представляется сложной задачей, так как обе лексемы образуют дефиниционный круг, то есть одно явление объясняется за счет другого. Основное различие этих понятий заключается в том, что *одобрение* чаще всего направлено на неодушевленные предметы, на конкретные явления, на действия, решения или идеи другого человека, *похвала* же является более широким понятием, объектами *похвалы* могут быть моральные и интеллектуальные качества, внешность, манеры, умения, достижения, поступки собеседника или отсутствующего при разговоре человека. В определениях *комплимента* присутствуют семы «любезность», «приятность», «вежливость», а также «восхищение», *комплимент* подразумевает определенное преувеличение достоинств, часто используется в деловых переговорах или личных отношениях, помогает собеседникам установить контакт, достичь взаимопонимания, создать благоприятную обстановку. *Лестью* же является «фальшивая» похвала, которую говорящий в действительности не подразумевает, а использует лишь для достижения своих, чаще всего корыстных целей. *Лесть* чаще всего направлена на вышестоящего по социальному статусу человека. *Похвала* и *одобрение* чаще всего, наоборот, исходят от вышестоящего по социальному статусу или старшего по возрасту человека. *Комплименты* чаще всего используют люди, имеющие одинаковое социальное положение в обществе.

Материалом нашего исследования стал текст романа Э. М. Ремарка «Триумфальная арка», из которого были отобраны оценочные высказывания, содержащие положительную оценку собеседника (другого действующего лица романа) или его действий, т.е. речевые акты *одобрения*, *похвалы*, *комплимента* и *лести*. Наше исследование базируется на художе-

ственном дискурсе, поскольку именно в нем изображенная и реальная разговорная речь максимально сближаются.

Рассмотрим примеры речевых актов положительной оценки собеседника или обстоятельств на примере отрывков из романа. Нами было обнаружено большое количество эпизодов, где восхваляется талант главного героя – доктора Равика – как высококлассного хирурга:

«Sie haben großartig gearbeitet. Ich könnte das nicht. Dass Sie nicht retten konnten, was ein Pfuscher versaut hat, das ist etwas, was Sie nichts angeht... .» [4, с. 20]

Das Mädchen lag grau in den Kissen. Es war am Abend vorher operiert worden. Ravic prüfte vorsichtig das Herz. Dann richtete er sich auf.

«Besser», sagte er. «Die Blutübertragung hat ein kleines Wunder gewirkt. Wenn sie bis morgen durchhält, hat sie eine Chance.»

«Gut», sagte Veber. «Gratuliere. Es sah nicht so aus...» [4, с. 51]

«Herr Ravic wird das nie tun», sagte sie kalt.

«Doktor Ravic, Eugenie», korrigierte Veber. «Er war Chefchirurg eines großen Hospitals in Deutschland. Viel mehr als ich.» [4, с. 52]

Главный герой романа, доктор Равик, также в своей речи часто использует похвалу в отношении других людей:

Joan legte das Telefon nieder und strich sich das Haar zurück.

«Sie haben alles geglaubt.»

«Du warst erstklassig.» [4, с. 223]

В следующем примере Равик подчеркивает достоинства Жоан в качестве компаньона за обеденным столом, который хотя и не соответствует традиционным представлениям о хорошей компании за обедом, но полностью устраивает главного героя:

«Ich esse nicht gern allein. Das ist alles. Genau wie Sie.»

«Ich bin kein guter Partner.»

«Doch», erwiderte Ravic. «Zum Essen schon. Zum Essen sind Sie ein erstklassiger Partner. Ich kann keine geschwätzigen Menschen leiden. Und keine, die zu laut sprechen.» [4, с. 78]

Данный пример можно рассматривать двояко, здесь речь может идти и о скрытом комплименте, о преувеличении личностных качеств собеседника.

Еще одним ярким примером похвалы может стать следующий отрывок романа, где доктор Вебер положительно отзывается о чертах характера своей медсестры.

«Auf Wiedersehen», sagte Ravic. «Entschuldigen Sie mein Fluchen.»

«Guten Morgen», erwiderte Eugenie eisig.

Veber schmunzelte. «Ein Charakter aus Gusseisen.» [4, с. 18-19]

В двух следующих примерах *похвала* тесно переплетается с *одобрением*, четко отличить одно от другого не представляется возможным, так как с одной стороны говорящий высказывает *одобрение* поведению, намерению действующего лица повествования, с другой стороны мы можем рассматривать эти слова, как *похвалу* – положительную характеристику личностных качеств персонажей:

«Ich habe angerufen. Jemand war am Apparat und sagte, du wohntest nicht mehr hier.»

«Das war unsere Wirtin. Vorsichtig und klug wie immer.» [4, с. 355]

Die Schwester öffnete in schweigender Missbilligung ein Fenster.

«Bravo, Eugenie», lobte Veber. «Immer nach der Vorschrift.»

«Ich habe Pflichten im Leben. Ich möchte nicht gern in die Luft fliegen.»

«Das ist schön, Eugenie. Und beruhigend.» [4, с. 18]

Похвала может быть направлена и на неодушевленные объекты, их качество:

«Ravic», sagte Joan. «Du tust hier etwas Gefährliches. Nach diesem Calvados will ich nie mehr einen anderen trinken.»

«O doch, du wirst auch noch einen anderen trinken.»

«Aber ich werde immer von diesem träumen.» [4, с. 215]

В следующих примерах мы видим *похвалу* главного героя по отношению к действиям своих близких знакомых, тесно переплетенную с иронией:

«Veber», sagte er, «Sie sind ein prächtiges Beispiel für die Krankheit unserer Zeit: bequemes Denken...» [4, с. 55]

«Wirst du in Tours heiraten, Rolande?»

«Nicht gleich. Aber in ein paar Jahren. Ich habe einen Freund da.»

...

«... Er ist verheiratet, aber seine Frau ist im Hospital. Tuberkulose. Höchstens noch ein bis zwei Jahre, sagen die Ärzte. Dann ist er frei.»

Ravic stand auf.

«Gott segne dich, Rolande. Du hast einen gesunden Menschenverstand.» [4, с. 26]

Сарказм и ирония в тексте романа также часто сопровождают слова *одобрения*:

«Herr! Wer sind Sie? Was wollen Sie?»

«Das ist der erste vernünftige Satz, den Sie bisher gesagt haben.» [4, с. 35]

«Ich kann nicht alles auf einmal mitnehmen», sagte die Schwester. «Es ist zu schwer. Ich werde erst den Apparat mitnehmen und dann noch zweimal gehen und die Platten holen. Vielleicht auch dreimal. Es ist wunderbar. Man könnte ein Café damit aufmachen.»

«Gute Idee», sagte Ravic. «Seien Sie vorsichtig, damit Sie nichts zerbrechen.» [4, с. 238]

В первом примере Равик пытается призвать хозяина гостиницы к конструктивному диалогу и помочь Жоан решить сложную проблему с ее умершим возлюбленным, оплатой счетов, украденными вещами. Равик не отвечает напрямую на поставленный вопрос, а высказывает свое *одобрение* с явной иронией по поводу его формулировки, тем самым возвращая хозяина гостиницы к реальности. Во втором примере мы также можем наблюдать *одобрение* с долей иронии Равика в отношении поступков и мотивов медсестры клиники, где он проводит операции. Девушке нравится ее работа лишь по причине того, что она регулярно получает подарки от пациентов.

Одобрение мы наблюдаем также в следующих примерах, где главный герой одобряет действия других персонажей романа:

«... *Ich weiß nur, dass ich etwas tun muss. Ich weiß, dass ich nicht weglaufen kann.*»

«*Das ist schon viel.*» [4, с. 32]

«*Wir brauchen hier keinen Arzt mehr*», kollerte er aufs Neue los. «*Hier brauchen wir die Polizei.*»

Er starrte Ravic und die Frau an...

«*Ein guter Gedanke...*» [4, с. 35]

В тексте романа часто встречаются эпизоды, где герои, связанные искренней дружбой или мимолетной любовью, используют по отношению друг к другу *комплименты* для выражения уважения, восхищения, для поддержания теплоты и человечности в отношениях даже в такие трудные времена.

Уважительные, вежливые слова Равика по отношению к доктору Веберу:

«*Nicht zu vergleichen. Im Kaffeemachen sind Sie ein Meister.*» [4, с. 21]

Восхищение Равика своей возлюбленной Жоан Маду:

«*Du siehst aus, wie alle Wünsche eines Mannes und noch einer mehr, den er nicht gewusst hat.*» [4, с. 249]

Восхваление достоинств Равика Жоан Маду:

«... *Du fährst wunderbar Auto, weißt du das? Was du da eben gemacht hast, war großartig... Du bist unheimlich.*» [4, с. 263]

Взаимный обмен комплиментами, с долей иронии, между старыми добрыми друзьями Равиком и Морозовым:

Ravic blinzelte. «Alter, braver Zyniker mit Träumen», sagte er.

Morosow grinste.

«*Elender Romantiker ohne Illusion – für eine kurze Zeit auf Erden Ravic genannt.*» [4, с. 189]

Ярким примером *лести* в романе являются следующие эпизоды, где Мадам Бушер делает все возможное, чтобы Равик согласился помогать ей с проведением незаконных операций.

«*Sie sind vernünftig, mein Herr. Vernünftiger als die meisten Ärzte... Manchmal braucht man für gewisse Fälle ... ein verständiger Arzt würde eine große Hilfe sein können...*» [4, с. 165]

«*... ich nehme an, dass Sie ganz gut einige hundert Frank Nebenverdienst brauchen könnten ...*» *Sie klopfte ihm auf die Schulter. «Ein gutaussehender Mann wie Sie ...»* [4, с. 165]

В ходе анализа романа Э. М. Ремарка «Триумфальная Арка», выявилось 62 эпизода, где присутствуют речевые акты *лести*, *комплимента*, *одобрения* и *похвалы*. Речевой акт *лести* четко встречается лишь 3 раза. Речевой акт *одобрения* – 20 раз. Речевой акт *похвалы* – 25 раз. Речевой акт *комплимента* – 14 раз.

Речевой акт *похвалы* в романе проявляется с помощью речевых синтаксических структур, в состав которых входят прилагательные и причастия в положительной и сравнительной степени: *großartig, erstklassig, ausgezeichnet, gut, vernünftig, vorsichtig, klug, schön, beruhigend* и др.; именные словосочетания с элементом особой значимости: *Chefchirurg eines großen Hospitals in Deutschland, ein Charakter aus Gusseisen, bequemes Denken, ein gesunder Menschenverstand*; глаголы: *gratulieren, träumen* и междометье *Bravo*.

Речевой акт *одобрения* в романе проявляется с помощью прилагательных и наречий, дающих положительную характеристику поступкам, действиям героев романа: *gut, vernünftig, tüchtig, vortrefflich* и др. Часто такие предложения начинаются с вводной конструкции: *Ein guter Gedanke, Gut, Schön, Gute Idee, Das ist schon viel, Nicht schlecht, Hundertprozentig*.

Речевой акт *лести* в романе выражен с помощью прилагательных и причастий: *vernünftig, verständig, gutaussehend* в положительной и сравнительной степени. В таких предложениях наблюдается употребление сравнительных оборотов, сослагательного наклонения, также они часто представляют собой незавершенные конструкции.

Речевой акт *комплимента* в романе проявляется с помощью различных художественных средств выразительности (эпитетов, метафор, гипербол, сравнений и др.): *Meister im Kaffeemachen sein, ein Mann mit Ihrem Können, nicht mit Ihrer Hand, alle Wünsche eines Mannes sein, Diana mit dem silbernen Bogen, braver Zyniker mit Träumen, elender Romantiker ohne Illusion* и др.

В ходе анализа текста романа выяснилось, что речевые акты *похвалы* и *одобрения* встречается чаще всех остальных речевых актов положительной оценки действительности. В некоторых случаях определить одно-

значно о каком речевом акте идет речь невозможно, наблюдается тесное переплетения речевых актов *одобрения, похвалы и комплимента*. В этом случае мы руководствовались следующими критериями. В качестве речевого акта *похвалы* мы рассматривали такие отрывки романа, где дается положительная характеристика личностным, моральным или интеллектуальным качествам, поступкам человека. К речевым актам *одобрения* мы отнесли те, где рассматриваются, оцениваются конкретные действия, намерения человека. К *комплиментам* мы отнесли такие высказывания, где диалог ведется между близкими людьми и явно наблюдается небольшое преувеличение достоинств собеседника. Что касается выражения речевых актов *похвалы, одобрения, комплимента и лестии* языковыми средствами, то чаще всего с этой целью используются прилагательные в разных степенях сравнения, реже существительные с определением, сравнительные обороты. В данном романе речевые акты положительной оценки часто содержат долю иронии или даже сарказма, что обусловлено сюжетом и жизненными обстоятельствами главных героев. Основная функция речевых актов положительной оценки в межличностном общении заключается в описании, констатации, подтверждении позитивных качеств или действий собеседника, или другого объекта разговора. Они являются элементом этикета, обеспечивают нормальное протекание процесса коммуникации и формируют положительную эмоциональную ответную реакцию собеседника. Использование таких речевых актов в речи и выбор определенных языковых средств может многое рассказать о эмоциональном состоянии говорящего, его уровне интеллектуального и психического развития, его ценностях и потребностях.

Библиографические ссылки

1. Ожегов С. И. Словарь русского языка / С. И. Ожегов – М. : Русский язык, 1984. – 795 с.
2. Толковый онлайн-словарь русского языка Ефремовой Т. Ф. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://lexicography.online/explanatory/efremova/%D0%BE/%D0%BE%D0%B4%D0%BE%D0%B1%D1%80%D0%B5%D0%BD%D0%B8%D0%B5>. – Дата доступа: 18.01.2023.
3. Толковый онлайн-словарь русского языка Даля В. И. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://lexicography.online/explanatory/dal/%D0%BB/%D0%BB%D0%B5%D1%81%D1%82%D1%8C>. – Дата доступа: 19.01.2023.
4. Ремарк Э. М. Триумфальная арка : Книга для чтения на немецком языке / Э. М. Ремарк. – Köln : Kiepenheuer&Witsch; Санкт-Петербург: КАРО, 2022. – 576 с.

С. Е. Борзенец, Е. Р. Кошелева

*Минский государственный лингвистический университет
Минск, Республика Беларусь
e-mail: sborzenets@mail.ru, koshelevaelizaveta@icloud.com*

ОСОБЕННОСТИ ВЕРБАЛИЗАЦИИ ПОНЯТИЯ «ПРЕКЛОННЫЙ ВОЗРАСТ» В РУССКОМ ЯЗЫКЕ

Настоящее исследование посвящено анализу лексических средств, вербализующих понятие «преклонный возраст», которые были извлечены из русскоязычных словарей. Лексические и фразеологические единицы, номинирующие преклонный возраст, лиц преклонного возраста и характеристики лиц преклонного возраста, расклассифицированы с точки зрения генезиса и характера их функционирования.

Ключевые слова: русский язык; вербализация; лингвистические средства; генезис; функционирование.

S. E. Borzenets, E. R. Kosheleva

*Minsk State Linguistic University
Minsk, Republic of Belarus
e-mail: sborzenets@mail.ru, koshelevaelizaveta@icloud.com*

VERBALIZING OLD AGE IN THE RUSSIAN LANGUAGE

The article analyses linguistic means that verbalize the notion of OLD AGE in the Russian language. The words and idioms for this analysis were taken out of the Russian dictionaries. The words and idioms that name OLD AGE, an OLD person and typical characteristics of an OLD person were classified according to their origin and peculiarities of their functioning.

Key words: the Russian language; verbalization; linguistic means; origin of a language unit; functioning of a language unit.

Познавая мир с помощью языка, человек разделяет принятую в данном языковом сообществе единую систему взглядов и стереотипных представлений, так называемую языковую картину мира. Изучение особенностей вербализации того или иного понятия в национальном языке позволяет раскрыть характерные черты сформировавшихся в соответствующей лингвокультуре этномаркированных стереотипных представлений, общих для коллективного носителя языка.

Для исследования особенностей вербализации понятия «преклонный возраст» в русском языке использовались словари синонимов русского языка З. А. Александровой [1], В. Н. Тришина [2], из которых методом сплошной выборки были отобраны 203 лексические единицы (без учета повторений), обозначающие преклонный возраст, лиц преклонного возраста и характеристики лиц преклонного возраста.

Словарь Д. Н. Ушакова толкует понятие «преклонный возраст» с помощью следующих синонимов и синонимических выражений: *старость, преклонные года, преклонные дни* [3, с. 781].

В свою очередь, в словаре синонимов З. Е. Александровой предлагается следующий синонимический ряд к слову *старость*: *старческий возраст, дряхлость, осень жизни, престарелость, преклонные лета, преклонные годы, почтенный возраст* [1, с. 312].

Словарь В. Н. Тришина добавляет к вышеприведенному перечню следующие синонимы: *возраст, катаплаз, многолетность, старчество* [2]. Слово *катаплаз*, упомянутое в словаре В. Н. Тришина, имеет греческое происхождение и, согласно словарю иностранных слов А. Н. Чудинова, трактуется как 'второй период человеческой жизни, характеризующийся ослаблением сил, общим увяданием; старость' [4].

Признак лица «пребывающий в преклонном возрасте» представлен в словарях следующими единицами: *пожилой, старый (старенький), престарелый, ветхий, древний, возрастной, отживший, поживший, в преклонном возрасте, в почтенных / преклонных летах (почтенных / преклонных лет), бывший в употреблении, одной ногой в гробу / в могиле стоит, Ленина видел, похороны Сталина помнит, сто лет в обед* [1, с. 482; 2].

Заметим, что среди единиц, вербализующих данный признак, наличествуют такие, которые соотносятся с концептом «смерть» (*одной ногой в гробу стоит*). Характерной чертой фразеологизмов этой группы единиц является включение в качестве компонента антропонима, называющего историческую фигуру прошлого.

Среди отобранного материала обнаружены номинации лиц преклонного возраста безотносительно их пола: *анахронизм, песочные часы, руина, развалина, раритет, реликвия, божий одуванчик, натюрморт, отживший свое, старая калоша* [1, с. 483; 2].

Номинации лиц преклонного возраста мужского пола представляют собой наиболее крупный синонимический ряд в отобранном материале: *старик (старичок, старичонка, старичина (старичишка), старикан (старикашка)), старичье, старче (старчище), старина (старинушка), старец (старчище), старье, старик-отец, старый (старый хрыч / песочник / хрен / гриб / сыч / маразматик / мухомор), дед (дедка, дедушка, дедуля, дедок), сенат, аред, пенсионер, борода, шейх, бабай, ерикан, лыжник, хоттабыч* [1, с. 483; 2].

Как видим, многие из перечисленных выше слов образованы суффиксальным способом, при этом используются уменьшительно-ласкательные суффиксы и суффиксы субъективной оценки (-ашк-, -онк-, -ишк- и др.). Обширный перечень единиц имеет пренебрежительную / отрицательную коннотацию (например, *кощей, леопёрд, пескоструйщик, трухаль, старпер, леопёрд*); среди таковых отметим присутствие и значительного количества фра-

зеологических оборотов (*старый хрыч* и т. п.). Разнообразие номинаций этой группы позволяет выделить метафорические (*сенат*) и метонимические (*борода*) наименования, а также случаи использования имен собственных в функции имен нарицательных (*хоттабыч*).

Наиболее выразительными в ряду наименований этой группы являются *ветхий юноша* (оскюморон) и *хронологически обогащенный* (эвфемизм).

Номинации лиц преклонного возраста женского пола представлены следующими единицами: *старуха* (*старушка, старушечка, старушонка, старушоночка, старухня, старушенция*), *старица, старочка, старая* (*старая женищина / ведьма / хрычовка / хреновка / карга / перечница / кочерыжка / пескоструйница / грымза / клюшка / кочерга*), *бабка* (*бабушка, бабуля, бабуся, бабулька, бабуня*), *яга, гнездарка, сенектута, шаваняйка* [1, с. 482; 2].

Как и в случае с обозначениями лиц преклонного возраста мужского пола, ряд единиц этой группы образован при помощи суффиксации (с использованием суффиксов женского рода, ласкательных суффиксов, суффиксов субъективной оценки и др.). Примечательно упоминание в качестве синонима слову *старуха* как коллоквиализма *гнездарка*, обозначающего мать волчьего семейства, так и иронично-поэтического *сенектута* (изначально – мифоним, называющий враждебную человеку богиню старости в римской мифологии).

Признак лица преклонного возраста «дряхлый» вербализуется посредством следующего перечня синонимов: *дряхленький, слабый, немощный, истасканный, ветхий, мышей не ловит / не топчет, песок сылет / сылется, молью траченный, плохой*. В данном случае мы наблюдаем метафорический перенос характеристик вещей (*истасканный, молью траченный*) и домашних питомцев (*мышей не ловит*) на лицо пожилого возраста.

Проанализируем отобранные лексические средства вербализации понятия «преклонный возраст» в русском языке с точки зрения генезиса и характера их функционирования в соответствии со следующими критериями:

1. На основании происхождения:

– исконно русские – 181 единица, 90% (например, *дед, яга, старец*);

– заимствованные – 22 единицы, 10% (например, *руина* (лат.), *олдовый* (англ.)).

2. На основании сферы употребления:

– общеупотребительные – 34 единицы, 17% (например, *пенсионер, плохой*);

– сленгизмы – 143 единицы, 70% (например, *кощей, хоттабыч*);

– специальные – 17 единиц, 8% (например, *катаплаз* (мед.); *старче / старец* (религ.);

– диалектные – 9 единиц, 5% (например, *гнездарка, шаваняйка*).

3. На основании степени современности:

– неологизмы – 1 единица, 0.5% (например, *хронологически обогащенный*);

– архаизмы – 8 единиц, 3.5% (например, *божий одуванчик*);

– единицы активного вокабуляра – 194 единицы, 96% (например, *взрослость, старик*).

4. На основании принадлежности к функциональному стилю:

– общеупотребительные – 71 единица, 34% (например, *пожилой, пенсионер*);

– иностилевые – 132 единицы, 66% (например, *старец* (худ.); *пожилой человек* (офиц.-дел.); *в почтенных летах* (публиц.);

5. На основании эмоционально-оценочной и эмоционально-стилистической коннотации:

– позитивно окрашенные / высокие – 28 единиц, 14% (например, *бабуля, старец*);

– негативно окрашенные / сниженные – 127 единиц, 63% (например, *старая карга, старикашка*);

– нейтральные – 48 единиц, 23% (например, *старость, преклонных лет*).

Таким образом, вербализация понятия *преклонный возраст* в русском языке на материале словарей реализуется посредством лексических (фразеологических) единиц, которые преимущественно являются: а) по происхождению – исконно русскими; б) по сфере употребления – сленгизмами; в) по степени современности – частью активного вокабуляра; г) по принадлежности к функциональному стилю – иностилевыми; д) по эмоционально-оценочной коннотации – негативно окрашенными / сниженными.

Библиографические ссылки

1. *Александрова З. Е.* Словарь синонимов русского языка. Практический справочник / З. Е. Александрова. – М. : Русский язык, 2011. – 711 с.

2. *Тришин В. Н.* Словарь синонимов ASIS / В. Н. Тришин [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://rus-yaz.niv.ru/doc/synonyms-trishin/index.htm> – Дата доступа: 10.01.2023.

3. Толковый словарь русского языка : в 4 т. / ред. Д. Н. Ушаков. – М. : Терра, 1996.

4. *Чудинов А. Н.* Словарь иностранных слов, вошедших в состав русского языка [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://rus-yaz.niv.ru/doc/synonyms-trishin/index.htm>. – Дата доступа: 10.01.2023.

Е. С. Воронович, А. В. Зеленовская

*Белорусский государственный университет
Минск, Республика Беларусь*

e-mail: eug.voronovich2308@gmail.com, zel@tut.by

АНТРОПОНИМЫ В НЕМЕЦКОЙ ФРАЗЕОЛОГИИ

В статье подробно рассматриваются фразеологизмы немецкого языка с компонентом-антропонимом в своем составе. Подробно исследуются их семантические и этимологические особенности, мотивированность значений, приводится семантическая классификация таких выражений. Также большое внимание уделено специфике и способам перевода таких фразеологизмов на русский язык.

Ключевые слова: фразеологизмы; имя собственное; антропонимы; фразеологические сращения; фразеологические единства; фразеологические сочетания; перевод фразеологизмов.

E. S. Voronovich, A. V. Zelenovskaya

*Belarusian State University
Minsk, Republic of Belarus*

e-mail: eug.voronovich2308@gmail.com, zel@tut.by

ANTHROPONYMS IN GERMAN PHRASEOLOGY

The article focuses on phraseological units of the German language with an anthroponym component in its composition. Their semantic and etymological features, motivation of meanings are studied in detail, the semantic classification of such expressions is provided. Also, much attention is paid to the specifics and ways of translating them into Russian.

Key words: phraseological units; proper name; anthroponyms; phraseological merges; phraseological unities; phraseological combinations; translation of phraseological units.

При изучении любого иностранного языка мы неизбежно сталкиваемся с фразеологизмами, которые являются неотъемлемой частью любой языковой системы. По своему составу и структуре фразеологизм представляет собой «устойчивое, лексически неделимое и целостное по значению словосочетание естественного языка, выполняющее функцию отдельной лексемы и имеющее значение, которое в целом не является суммой значений входящих в него слов» [1, с. 12]. Фразеологизмы наиболее ярко отражают мироощущение, характерные черты, паттерны поведения народа, они вбирают в себя исторические, религиозные, мифологические представления людей разных эпох и поколений об окружающем мире. Понимание значений фразеологизмов в значительной степени способствует налаживанию межкультурной коммуникации и установлению дол-

госрочных партнерских, дружеских отношений с представителями других этнических групп.

В составе фразеологизмов встречаются лексические единицы с разнообразной семантикой: зоонимы (*böse wie ein Wolf* ‘злой как волк’), соматизмы (*j-m den Kopf waschen* ‘устраивать кому-либо головомойку’), фитонимы (*Tomaten auf den Augen haben* ‘не видеть очевидных вещей’;), ойконимы (*aussehen wie der Junge von Meißen* ‘выглядеть как мальчик из Мейсена, т. е. иметь глупый вид’), гидронимы (*das ist zur Oder zu schütten* ‘это можно вылить в Одер, т. е. этого слишком много’; *der Ritt über den Bodensee* ‘поездка через Боденское озеро, т. е. опасное предприятие’), а также лексические единицы других лексико-семантических групп.

В немецком языке достаточно многочисленна группа фразеологизмов, опорным словом которых является имя собственное. Имя собственное – это слово или, реже, словосочетание, предназначенное для именования конкретного предмета и выделяющее его из ряда однородных [2, с. 358]. Под предметом или явлением в широком смысле понимаются имена людей, богов, животных, географические названия, названия периодических изданий, произведений литературы и искусства, организаций, уникальных природных эффектов, явлений и т. п. Из этого множества разновидностей имен собственных в большинстве обнаруженных нами фразеологизмов немецкого языка этой группы отмечены только антропонимы (*Eulenspiegel machen* ‘изображать Эйленшпигеля, т. е. проказничать’, *seit Adams Zeiten* ‘со времен Адама, т. е. очень давно’), ойконимы и гидронимы (*der Gang nach Kanossa* ‘путь в Каноссу, т. е. поход с повинной’, *bis dahin fließt noch viel Wasser den Rhein hinunter* ‘до тех пор ещё много воды утечёт вниз по Рейну, т. е. пройдет много времени’), а также фразеологические обороты, в состав которых входит название национальных праздников (*auf Weihnachten auf der Ernte* ‘на Рождество во время сбора урожая, т. е. никогда’).

Объектом нашего детального исследования стали фразеологизмы с главным компонентом – антропонимом. Такие фразеологизмы, как правило, не имеют аналогов в других языках, особенно ярко отражают менталитет народа, особенности повседневной жизни, важные этапы в истории государства и требуют особого подхода в работе переводчика. Цель нашего исследования – выявление наиболее существенных характеристик немецких фразеологизмов с компонентом-антропонимом, прежде всего их семантических и этимологических особенностей, а также специфики их перевода на русский язык.

Антропонимы в немецкой фразеологии представлены именами людей (*Hans Namiddag* ‘человек, откладывающий дела’; *Marie auf den Socken* – ‘бесшумный снаряд’), фамилиями (*rangehen wie Blücher* ‘наступать как

Блюхер, т. е. действовать решительно»), а также сочетанием имени и фамилии (*wie Peter Schlemihl, der seinen Schatten sucht* ‘как Петер Шлемиль, который ищет свою тень, т. е. гоняться за своей тенью’). Чаще всего в фразеологизмах с компонентом-антропонимом встречаются мужские имена, а именно *Hans*, *Heinrich* и *Otto*. По частотности употребления на первом месте стоит имя *Hans* (сокр. от *Johannes*). На протяжении столетий оно было одним из самых распространенных мужских имен в немецкоязычном языковом пространстве. В. Керте объясняет популярность имени *Hans* существованием древнего немецкого поверья о том, что дому, среди обитателей которого есть человек по имени *Hans*, не грозит быть сожженным молнией [3, с. 192]. Постепенно *Hans* переходит в круг имен нарицательных со значением ‘человек’, ‘мужчина’ и используется при обращении к незнакомому лицу. В устойчивых словосочетаниях это имя встречается уже в XIV-XV вв. Оно используется для характеристики различных типов людей, чаще всего имеет негативную окраску, подчеркивает глупость, лень или легкомыслие определенного человека: *mit j-m Hänschen machen* ‘дурачить кого-либо, принимать кого-либо за дурачка’; *Hans Taps* ‘увалень; неловкий человек’; *Hans Liederlich* ‘ветреник, ненадежный человек’; *Hans Ohnesorge* ‘беззаботный или беспечный человек’; *Hans Immerdurst* ‘любитель выпить’. Второй компонент приведенных фразеологизмов является прозвищем, выделяющим тот или иной недостаток человека. В отличие от вышеописанных фразеологизмов с именем *Hans*, происхождение следующего (*den Hanswurst spielen* ‘строить из себя шута, дурачиться’) можно легко объяснить. В средние века *Hans Wurst* являлся комическим персонажем немецкого народного театра и представлял собой простодушную, простака и хитреца, потешавшего зрителей грубоватыми шутками и трюками.

Также в фразеологизмах немецкого языка нередко встречается и личное имя *Heinrich*, которое часто носили немецкие монархи, что безусловно способствовало его распространению и среди обывателей. Как и *Hans*, имя *Heinrich* со временем обезличивается и приобретает значение ‘мужчина’, ‘человек’; ‘всякий’, ‘каждый’, например: *ein sanfter Heinrich* ‘скромный малый’; *ein lahmer Heinrich* ‘слабак’; *ein schlapper Heinrich* ‘тряпка’; *ein frecher Heinrich* ‘наглец’; *den müden Heinrich spielen* ‘вешать нос отчаиваться’ и др. При этом человек может характеризоваться как с положительной, так и с отрицательной стороны, но в любом случае эти выражения стилистически относятся к разговорной речи и имеют фамильярный оттенок.

В качестве одного из компонентов фразеологизма имя *Heinrich* также часто употребляется для обозначения неодушевленных предметов – названий растений, напитков, блюд национальной немецкой кухни раз-

ных исторических периодов, предметов быта и т. д.: *der sanfte Heinrich* (Rum mit Kirschlikör) ‘сладкий ликер’; *stolzer Heinrich* ‘солд. рисовая каша’; *alter Heinrich* ‘вид вяленого мяса’; *guter Heinrich* ‘лебеда’; *langer Heinrich* ‘отмычка’; *blauer Heinrich* ‘суп для бедняков; жидкий, водянистый суп’. Последнее выражение появилось во времена правления прусского короля Фридриха Вильгельма I, который «директором по делам бедных» (*Armendirektor*) назначил одного из своих поданных по имени Генрих (*Heinrich*). По приказу последнего малоимущим подавался жидкий суп в металлических мисках, которые придавали ему голубоватый оттенок, что и послужило основанием для появления устойчивого словосочетания. Происхождение остальных фразеологизмов с именем *Heinrich* сложно отследить. По-видимому, своей популярностью в качестве одной из составляющей устойчивого сочетания они обязаны распространенности и частоте использования этого имени не только среди простого народа, но и среди дворянства в разные исторические периоды. Рассматривая эти выражения с точки зрения степени их идиоматизации, следует подчеркнуть, что единое и целостное значение таких словосочетаний в большинстве случаев не мотивировано.

Частым в немецких фразеологизмах является и личное мужское имя *Otto*, которое пользовалось большой популярностью не в последнюю очередь из-за того, что так звали первого канцлера Германской империи Отто фон Бисмарка – одного из самых выдающихся государственных деятелей в мировой истории. В отличие от фразеологизмов с именами собственными *Hans* и *Heinrich*, которые чаще всего характеризовали людей с негативной стороны, фразеологизмы с именем *Otto* в большинстве случаев используются для подтверждения достоинств человека: *doller Otto* ‘смельчак, отчаянный парень’; *Otto-Otto!* ‘выражение высочайшей похвалы’. Имя *Otto* также может характеризовать что-либо, что вызывает удивление своими размерами, например: *die Kürbisse in seinem Garten sind solche Ottos!* ‘тыквы у него в саду вот таких размеров!’ С этим именем собственным также встречаются фразеологизмы, имеющие негативную коннотацию: *schräger Otto* ‘подозрительный тип’; *j-n zum Otto machen* ‘отругать кого-л.’, *von wegen Otto!* ‘ни в коем случае! ни за что!’, из чего мы можем сделать вывод, что, скорее всего, они появились в немецком языке «до» Отто фон Бисмарка и просто отражают тот факт, что в определенный период истории это имя было очень популярным.

Еще с одним германским правителем, королем Фридрихом II по прозвищу Старый Фриц, связано появление значительного количества фразеологизмов в немецком языке: *das ist für den Alten Fritzen* ‘это для Старого Фрица, т. е. зря, даром’; *als der Alte Fritz sich die Hosen mit Reißzange anzog* ‘когда Старый Фриц с трудом натягивал штаны, т. е. давно’; *sich*

beim Alten Fritzen im Hauptquartier melden ‘объявиться на главной квартире Старого Фрица, т. е. умереть’; *den Alten Fritzen besuchen* ‘навестить Старого Фрица, т. е. умереть’. Эти фразеологические единицы носят скорее фамильярный, иронический характер, содержат насмешку, несмотря на использование в их составе королевского имени.

Также нами были обнаружены фразеологизмы с другими мужскими исконно немецкими именами: *Karl, Jakob, Emil, Peter, Max, Martin, Oskar*. Чаще всего эти имена используются в фразеологизмах, обозначающих род деятельности или профессию: *feiner Emil* ‘офицер-щеголь’; *öligler Max* ‘авиатехник’; *der billige Jakob* ‘торговец дешевым товаром’. В немецком языке есть также ряд фразеологизмов, имеющих в своем составе имена святых (*beim Schwein des heiligen Antonius schwören* ‘клясться свиньей Святого Антония, т. е. давать пустые обещания’), библейских персонажей (*wie Adam arbeiten* ‘работать в поте лица’; *von Pontius zu Pilatus laufen* ‘ходить от Понтия к Пилату, т. е. обивать пороги без толку’); героев древнегреческой и древнеримской мифологии (*Sisyphusarbeit* ‘сизифов труд’; *ein echter Apollo* ‘настоящий Аполлон’).

Большую группу фразеологизмов с именами собственными представляют такие, где наряду с именем употребляется и фамилия (иногда только фамилия), часто речь идет о знаменитом человеке: *das ist ein Gedanke von Schiller* ‘великолепная мысль’; *perfekt Duden sprechen* ‘говорить по Дудену, т. е. на правильном немецком языке’; *nach Adam Riese* ‘по Адаму Ризе, т. е. быть точно подсчитанным, по всем правилам арифметики’; *keine Feier ohne Meier* букв. ‘нет Майера, нет и веселья’. В большинстве случаев значение таких фразеологизмов объясняется действиями, поступками, упоминаемых в них известных деятелей, т. е. является мотивированным.

Что касается женских имён, то среди найденных нами фразеологизмов мы обнаружили только такие немецкие имена как *Liese/Lieschen, Margarethe (Grete/Gretchen), Katharine (Trine), Christel*, библейское имя *Eva* и имена из древнегреческой мифологии, например: *Venus (Venus sein* ‘быть, как Венера, т. е. красивой женщиной’). *Liese, Lieschen* было в свое время очень распространенным женским именем, характерным для простонародья. Это имя часто встречалось среди домашней прислуги. Фразеологическим единицам, содержащим это личное имя, присущ, как правило, несколько пренебрежительный оттенок, с каким говорят о людях из низшего сословия: *eine dumme Liese* ‘дурочка, глупышка’; *eine liederliche Liese* ‘неряха’; *ein vergeßliches Lieschen* ‘о ком-л., кто все забывает, рус. ан.: Маша-забываша’; *ach, du liebes Lieschen!* ‘выражение удивления, часто с оттенком негодования’. Имя *Trine* используются с таким же негативным контекстом: *eine faule Trine* ‘лентяйка, ленивая баба’; *eine ungeschickte Trine* ‘неумеха’. Женские имена *Grete/Gretchen, Christel* мо-

гут быть использованы в устойчивых словосочетаниях для обозначения профессии: *Christel von der Post* '(женщина) почтальон, разг. почтальонша'; *fliegendes Gretchen* 'стюардесса'.

Библейское имя *Eva* в фразеологизмах немецкого языка используется только в словосочетаниях с положительной коннотацией, что может быть связано с образом праматери Евы: *eine hübsche Eva* 'красивая, привлекательная женщина/молодая красотка'; *eine typische Eva* 'типичная женщина'.

Большинство фразеологизмов с иноязычными мужскими и женскими именами представляют собой кальку фразеологизмов иностранного языка. В основном это библеизмы и устойчивые выражения из мифологии, и, соответственно, кальки греческих или же латинских фразеологизмов: *wie das Leiden Christi aussehen* 'выглядеть как страдания Христа, т. е. краше в гроб кладут'; *eine richtige Xanthippe* 'настоящая Ксантиппа, т. е. сварливая женщина'.

В начале 50-х годов возникла семантическая классификация немецких фразеологизмов (на основе классификации фразеологических единиц русского языка В. В. Виноградова). Эта классификация делит все фразеологизмы по их семантике на три группы: фразеологические сращения или идиомы, фразеологические единства, фразеологические сочетания [4, с. 83].

Фразеологические сращения или идиомы – абсолютно неделимые словосочетания, значение которых не зависит от их лексического состава и от значения их компонентов. Они не мотивированы и не производны. В их значении нет никакой связи со значением их компонентов, например: *roter Heinrich* 'щавель'.

Фразеологические единства возникают на основе семантического переосмысления или сдвига переменных словосочетаний. Во фразеологическом единстве новое, фразеологическое значение создается изменением значения всего комплекса компонентов словосочетания. При этом поглощается и теряется индивидуальный смысл слов-компонентов. Они образуют неразложимое семантическое целое. Эта группа характеризуется мотивированностью значения. Именно в эту группу попадает большинство немецких фразеологизмов с опорным словом имя собственное. Например: *Er ist kein Bismarck* 'он не Бисмарк, т. е. великим политиком его не назовешь'. Зная из истории, кем был Отто Фон Бисмарк, мы легко можем понять значение этого фразеологизма.

Фразеологические сочетания – это устойчивые обороты, значение которых полностью зависит от значения составляющих их компонентов. Иными словами, такие фразеологизмы сохраняют относительную семантическую самостоятельность, проявляя свое значение в предельно за-

мкнутом кругу слов. Как правило, в таких фразеологизмах мы можем выделить постоянный член, который не меняется, это своеобразная основа выражения, и член переменный, т. е. способный изменяться, варьироваться. В немецком языке к таким можно отнести: *Ich will Meier heißen, wenn ...* – ‘назови меня дураком, если...’. Здесь можно заменить фамилию *Meier* на имя *Hans/Heinrich* и т. д.: *Ich will Hans/Heinrich heißen, wenn ...* ‘пусть меня назовут дураком, если ...’. Здесь «*Ich will ...heßen, wenn ...*» – это постоянный компонент, а «*Hans*», «*Heinrich*» и прочие интерпретации – это компоненты переменные. К фразеологическим сочетаниям также можно отнести группу примеров с общим значением ‘глупый человек’. Такие словосочетания могут быть представлены как типовые модели языка: прилагательное со значением «глупый» (*ein dummer/alberner/blöder/doofer*) + антропоним (мужское имя собственное): *ein dummer/alberner/blöder August, Heinrich, Jan, Peter* ‘дурачок, придурок; шут, паяц, клоун, баран, кретин’. По такой же модели могут образовываться и устойчивые сочетания с антропонимом – женским именем собственным: *eine dumme Liese/Trine/Grete*.

Исконно немецкие фразеологизмы, включающие только немецкие имена собственные, по определению не могут иметь фразеологического эквивалента в другом языке. Компонент-антропоним крайне редко переводится на другой язык, исключение составляют лишь библеизмы, фразеологизмы, берущие свое начало в древнегреческой или древнеримской мифологии, или те, в состав которых входят имена и фамилии известных людей. Чаще всего при переводе фразеологизмов с компонентом-антропонимом переводчику следует применять такие переводческие приемы, как подбор относительного фразеологического эквивалента, калькирование или описательный перевод [5, с. 97-98]. Так, фразеологизм *wissen, wo Barthel den Most holt* имеет относительный фразеологический эквивалент в русском языке ‘знать, где раки зимуют’. Очень часто переводчику приходится прибегать к калькированию с последующим объяснением или описательному переводу: *zu Martin, wenn die Störche und Schwalben kommen* ‘на праздник Святого Мартина, когда прилетают аисты и ласточки, т. е. никогда’; *nicht zu Schmidtchen gehen, sondern zu Schmidt* ‘обращаться не к подчиненным, а сразу к шефу’. Иногда при переводе немецкого фразеологизма с именем собственным на русский язык также приходится прибегать к нефразеологическому переводу: *den schwarzen Peter haben* ‘быть виноватым’. Кроме того, переводчику часто важно знать не только значение, но и историю становления фразеологизма. Так, выражение *Mein Name ist Hase, ich weiß von nichts* легко может ввести в заблуждение касательного своего значения. На самом деле заяц (*Hase*) здесь совсем ни при чем, так звали студента-юриста Виктора фон Хазе, который

два столетия назад отдал свой студенческий билет знакомому дуэлянту, чтобы тот мог бежать из Германии. После пересечения границы беглец выбросил удостоверение, а нашедший послушно отправил его в университет. Отвечая на допросе, фон Хазе притворялся, что не знает, о чем идет речь, и упрямо твердил одно: «Зовут меня Хазе, на вопросы не отвечаю и ничего не знаю». В конечном итоге выражение закрепилось в немецком языке и активно используется в значении 'моя хата с краю, ничего не знаю'.

В ходе исследования нами было найдено 108 фразеологизмов, имеющих в своем составе компонент-антропоним. Среди них 70 содержали мужские имена, 24 – женские имена, 16 – только фамилии, 3 – имена и фамилии. Из немецких мужских имён чаще всего встречались имена *Hans* (15), *Heinrich* (14) и *Otto* (9). По частотности употребления среди женских немецких имён чаще всего встречались имена *Liese/Lieschen* (7), *Trine* (3), *Grete/Gretchen* (3). Среди библейских имен наиболее частотными явились *Adam* (3) и *Eva* (5). Что касается семантической классификации, то большинство из исследуемых нами фразеологизмов (52 единицы) можно отнести к группе фразеологических единств, 21 – к фразеологическим сочетаниям, 35 – к фразеологическим сращениям. Из проанализированных нами немецких фразеологизмов относительный фразеологический эквивалент в русском языке имеют 19 фразеологизмов, 25 переводятся методом калькирования с дополнительным объяснением и 12 при помощи описания. 52 из исследуемых нами немецких фразеологизмов с компонентом-антропонимом передаются на русский язык с использованием нефразеологического перевода.

Ассоциации, связанные с антропонимами, хранят и накапливают важные фоновые знания, определяют семантику описываемых единиц, и, приобретая устойчивость и социальную значимость, со временем закрепляясь в лексическом составе языка, превращаются в символы, приобретают ярко выраженную экспрессивно-эмоциональную окраску. Большинство немецких фразеологизмов с опорным словом на имя собственное вошли в обиход в средние века, использование того или иного имени часто объясняется его частотностью и распространенностью в период появления фразеологизма. Чаще всего в этой группе фразеологизмов встречаются мужские имена *Hans* и *Heinrich* и женское имя *Liese*. Появление части фразеологизмов этой лексико-семантической группы в немецком языке связано с деятельностью известных личностей или заимствовано из литературных источников, в их состав наряду с именем часто входит и фамилия, они попадают в группу мотивированных устойчивых сочетаний и представляют собой фразеологические единства. Так как большинство фразеологизмов с именем собственным являются мотивированными, к

группе фразеологических сращений и фразеологических сочетаний можно отнести лишь небольшое их количество. При переводе фразеологизмов с компонентом-антропонимом чаще всего используют нефразеологический перевод, в остальных случаях прибегают к калькированию с последующим объяснением, толкованием, подбирают относительный фразеологический эквивалент в языке перевода. Кроме того, переводчику часто необходимо дополнительно владеть глубокими фоновыми знаниями истории Германии, чтобы наиболее корректно передать значение фразеологизма. Понимание значений фразеологизмов и использование их в речи является важным маркером уровня владения иностранным языком и готовности будущего переводчика к межкультурному взаимодействию.

Библиографические ссылки

1. Чернышева И. И. Фразеология современного немецкого языка / И. И. Чернышева. – М. : Высш. шк., 1970. – 200 с.
2. Караулов Ю. Н. Русский язык: энциклопедия / Ю. Н. Караулов. – М. : Большая российская энциклопедия. – Дрофа, 1997. – 703 с.
3. Körte W. Die Sprichwörter und sprichwörtliche Redensarten der Deutschen. / W. Körte. – Leipzig, 1837. – 567 S.
4. Виноградов В. В. Русский язык: грамматическое учение о слове : учеб. пособие. 2-е изд. / В. В. Виноградов. – М. : Высш. шк., 1972. – 616 с.
5. Зеленовская А. В. Немецкий язык. Письменный перевод = Deutsch. Schriftliche Übersetzung : учеб. пособие. В 2 ч. Ч. 1 / А. В. Зеленовская [и др.]. – Минск : БГУ, 2020. – 279 с. : ил.
6. DUDEN. Redewendungen und sprichwörtliche Redensarten / DUDEN. Mannheim Leipzig Wien Zürich : Dudenverlag, 2012. – 928 S.

Ж. В. Глотова

*Балтийский федеральный университет имени И. Канта
Калининград, Российская Федерация
e-mail: glotova_hanna@mail.ru*

ОСОБЕННОСТИ ЯЗЫКОВОЙ ПОЛИТИКИ ГЕРМАНИИ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ

В статье рассматриваются основные черты современной языковой политики в Европе в целом и в Германии, в частности. В статье уделяется внимание вопросам многоязычия, языковым меньшинствам, «чистоты» немецкого языка, проблемам миграции и образования. Делается акцент на основных документах, регулирующих языковую политику Германии.

Ключевые слова: немецкий язык; языковая политика; многоязычие; миграция; культура.

ZH. V. Glotova

*Baltic Federal Immanuel-Kant-University
Kaliningrad, Russian Federation
e-mail: glotova_hanna@mail.ru*

THE FEATURES OF GERMAN LANGUAGE POLICY AT THE PRESENT STAGE

The article deals with the main features of contemporary language policy in Europe in general and in Germany in particular. The article focuses on multilingualism, linguistic minorities, the «purity» of the German language, migration and education. It focuses on the main documents governing German language policy.

Key words: German; language policy; multilingualism; migration; culture.

Европейское разнообразие языков уникально. В Европе насчитывается около 225 языков, 24 из которых являются официальными языками Европейского Союза. Это разнообразие является культурным наследием и важным достоянием Европы. Но одновременно это может являться и своеобразным вызовом. Как же можно обеспечить сохранение этого разнообразия и в то же время эффективную коммуникацию в Европе?

Одним из ответов может стать европейская языковая политика, основанная на поощрении многоязычия и языкового разнообразия. Европейский Союз начал реализацию различных стратегий, направленных на продвижение и защиту многоязычия в Европе. Оно включает в себя содействие изучению языков, защиту языков меньшинств и поддержку услуг письменного и устного перевода.

Продвижение многоязычия имеет ряд преимуществ. Оно способствует взаимопониманию и терпимости между культурами и облегчает сотрудничество в Европе по разным направлениям. Многоязычие помогает гражданам Европейского Союза лучше понимать друг друга и участвовать в общем дискурсе [1, с. 128].

Одним из примеров успешного продвижения многоязычия является программа Erasmus+, которая поддерживает обмен студентами и преподавателями по всей Европе, способствуя изучению языков и развитию межкультурной компетенции. С момента своего создания в 1987 году программа уже охватила более девяти миллионов человек в Европе.

Европейский Союз также стремится защищать языки меньшинств. Во многих регионах Европы существуют языковые меньшинства, чьи языки находятся под угрозой. Некоторые из них находятся на грани исчезновения, а другие продолжают существовать, но сильно сокращаются в численности говорящих [2, с. 5]. Вот несколько примеров вымирающих языков:

- корнский язык – на нем говорят на острове Корнуолл в Великобритании. Язык был практически вытеснен английским языком в 18-19 веках и сейчас на нем говорят порядка 3000 человек.

- сардинский язык – на нем говорят на острове Сардиния в Италии. Язык считается уязвимым и владеют им только 1,5 миллиона человек.

- бретонский язык – говорят на нем около 200 тысяч человек в Бретани, регионе западной части Франции.

- ливонский язык – говорят на нем всего несколько человек, проживающих на острове Куресааре в Эстонии.

Безусловно, можно приводить примеры еще нескольких уязвимых языков, но уже и так прослеживается тенденция вымирания отдельных языков, которые необходимо сохранять. Поэтому Европейский Союз оказывает таким языкам финансовую и политическую поддержку для сохранения и продвижения языков меньшинств.

Поддержка переводческих бюро, предлагающих услуги письменного и устного перевода, имеет большое значение для многоязычия в Европе. ЕС финансирует различные программы, которые позволяют осуществлять письменный перевод текстов и устный перевод встреч, конференций, конгрессов на разные языки. Одно из переводческих бюро в г. Вена (Австрия), где автор заявленной статьи, проходила в 2015 году стажировку, осуществляет переводческие услуги с / на более 100 языков.

Языковая политика относится к политическому управлению языком и разнообразием языков в обществе. На уровне Европейского Союза существуют различные стратегии, направленные на продвижение и защиту многих языков. В Германии языковая политика также играет важную

роль. На федеральном уровне этот вопрос находится в ведении Министерства внутренних дел, в то время как федеральные земли также могут иметь свою собственную языковую политику. Целью немецкой языковой политики является защита и продвижение немецкого языка как культурного достояния и средства коммуникации. Она также, как и Европейский Союз в целом, поддерживает многоязычие в стране, особенно в области изучения языков в школах и университетах.

Позволю себе тезисно изложить основные проблемы языковой политики Германии. Это очень сложная проблема, так как необходимо соблюдать баланс между декларацией многоязычия национальных языков и необходимостью защиты немецкого языка как культурного достояния нации.

1. Первой и щекотливой проблемой является многообразие национальных языков. В Германии проживают люди различных этнических групп, которые говорят на разных языках. Это создает проблемы при обеспечении равных возможностей для всех языков и культур. Кроме того, следует подчеркнуть, что в последнее время многие иностранные работники не говорят на немецком языке, что создает трудности и нарушает равенство.
2. Проблемы, связанные с уважением к меньшинствам. Германия имеет многочисленные меньшинства, включая турков, сирийцев, афганцев и другие этнические группы. Обеспечение равенства языковых прав для меньшинств является сложной проблемой в связи с необходимостью сохранения немецкого языка и культуры [3, с. 156].
3. Защита немецкого языка. В Германии есть законы, которые требуют, чтобы все государственные документы и общение было на немецком языке. Это создает проблемы для иностранных работников, туристов, не говорящих на немецком языке.
4. Проблемы образования. В Германии существует целая палитра школьных систем, в которых используются различные языки обучения. Это может создавать трудности для детей, переходящих из одной системы в другую, и ограничивать их возможности в дальнейшей карьере.
5. Проблемы миграции. Все увеличивающаяся миграция в Германию приводит к созданию новых языковых сообществ и языковых барьеров, которые могут создавать проблемы для интеграции и социального включения.
6. Еще одной из важных проблем, но мой взгляд, является признание статуса немецкого языка как языка науки. Достаточно спорной темой в языковой политике Германии является продвижение немецкого языка как языка науки. Вопрос заключается в том, в какой степени немецкий

язык должен оставаться языком науки и в какой степени другие языки также должны быть разрешены в науке.

7. Проблема «чистоты» языка. Вопрос о «чистоте» языка является также политически окрашенным. В истории предпринимались попытки использовать язык в политических целях и избавиться от якобы «иностранного» влияния. При национал-социализме, например, проводилась идеологическая языковая политика, избавиться немецкий язык от чужого влияния. Сегодня дискуссия о «чистоте» немецкого языка часто носит противоречивый характер. Многие лингвисты выступают за понимание немецкого языка, как, впрочем, и любого, как динамической системы, которая постоянно развивается и может испытывать влияние других языков. Другие считают немецкий язык важной культурной и языковой традицией, которую следует сохранять.

В рамках заявленной проблемы следует остановиться на некоторых документах, которые определяют языковую политику страны.

1. Конституция страны: Основной закон страны содержит положения о языке, которые гарантируют право на использование немецкого языка во всех областях жизни, в том числе в образовании, культуре и правосудии [4].
2. Закон о защите немецкого языка: этот закон был принят в 1998 году и определяет меры по защите немецкого языка, в том числе в сфере права, науки, массовой коммуникации и рекламы. Он также устанавливает требования к уровню владения немецким языком для получения гражданства и проживания в Германии.
3. Национальная стратегия по защите немецкого языка («Nationale Strategie zum Schutz und zur Stärkung der deutschen Sprache») [5]. В 2017 году правительство Германии приняло этот документ, который содержит меры по продвижению и укреплению немецкого языка в мире. Для этого предусмотрены меры по расширению сети немецких школ за рубежом, обучению немецкому языку на уровне мировых стандартов и укреплению позиции немецкого языка как ведущего в рамках Европейского Союза [6, с. 189]. Данная Стратегия устанавливает цель по увеличению числа носителей немецкого языка и повышению его статуса в мире. Данным документом декларируется поддержка и развитие научных исследований в области языка и лингвистики. Для этого предусмотрены меры по поддержке научных исследований в этой области и созданию инновационных проектов.
4. Федеральная программа по поддержке языковых меньшинств. Эта программа направлена на поддержку и защиту языковых меньшинств в Германии (например, датский, нижнесаксонский и другие языки и

диалекты). Она предусматривает финансовую помощь на сохранение и развитие языков и культурных традиций.

Европейская языковая политика в целом и языковая политика отдельных стран, в нашем случае Германии, безусловно, вносят определенные черты в глобальную языковую политику всего мира, где отчетливо прослеживаются тенденции для развития многополярного мира. Уже сегодня мы замечаем, что наше общение постепенно теряет свои естественные черты, обезличивается, обрастает новыми культурными кодами. Эта тенденция скорее всего будет усиливаться. Изучение языков по-прежнему остается актуальным, вопрос заключается лишь в том, какие языки будут на пике популярности, будут ли это западноевропейские языки, восточные языки или английский язык будет править миром.

Библиографические ссылки

1. European Commission. A new Framework Strategy for Multilingualism. – Graz : COM, 2005. – 596 p.
2. *Shels J.* The European Language: towards a democratic citizenship. – New York : Babylonia, 1999. – P. 5–6.
3. *Alcon E.* Intercultural Language and Language Learning / E. Alcon, M. P. Safont. – Berlin : Springer, 2008. – 288 p.
4. Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland [Electronic resource]. – Mode of access: www.sadaba.de. – Date of access: 23.01.2023.
5. Nationale Strategie zum Schutz und zur Stärkung der deutschen Sprache [Electronic resource]. – Mode of access: www.bmi.de. – Date of access: 15.01.2023.
6. *Baker C.* Foundations of Bilingual Education and Bilingualism. – Clevedon : Multilingual Matters, 1996. – 446 p.

А. В. Зеленовская, М. Д. Чехович

*Белорусский государственный университет
Минск, Республика Беларусь
email: zel@tut.by, margaretkhekhovich@gmail.com*

ВЛИЯНИЕ ИСТОРИЧЕСКИХ СОБЫТИЙ НА ПОЯВЛЕНИЕ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ В НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ И ТРУДНОСТИ ИХ ПЕРЕВОДА НА РУССКИЙ ЯЗЫК

В данной статье рассматриваются особенности влияния исторических событий на возникновение фразеологических единиц в немецком языке. Кроме того, анализу подвергаются способы перевода фразеологических единиц с немецкого языка на русский, а также возможные трудности, возникающие при переводе.

Ключевые слова: фразеологические единицы; исторические события; перевод фразеологических единиц; способы перевода; латинизмы; библеизмы; трудности перевода.

A. V. Zelenovskaya, M. D. Chekhovich

*Belarusian State University
Minsk, Republic of Belarus
e-mail: zel@tut.by, margaretkhekhovich@gmail.com*

THE IMPACT OF HISTORICAL EVENTS ON THE OCCURRENCE OF PHRASEOLOGICAL UNITS IN GERMAN AND THE DIFFICULTIES IN THEIR TRANSLATION INTO RUSSIAN

This article examines the impact of historical events on the occurrence of phraseological units in the German language. Furthermore, we analyse the methods of translation of phraseological units from German into Russian, assessing the potential challenges encountered in the process of translation.

Key words: phraseological units; historical events; translation of phraseological units; translation methods; latinisms; biblical expressions; translation problems.

Фразеология – это наиболее живая и яркая часть словарного состава языка. Фразеологические единицы, при уместном их применении, оживляют и украшают речь. Фразеологизмам присущи метафоричность, образность, экспрессивно-эмоциональная окраска. В них отражаются нравственные ценности народов, их трудовая деятельность, духовная жизнь и верования, и, конечно же, история.

Объектом нашего исследования являются такие фразеологические единицы немецкого языка, появление которых связано с различными историческими событиями на территориях, которые сегодня относятся к Федеративной Республике Германия.

Рассмотрим подробнее этимологию и лексические значения некоторых фразеологических единиц, отражающих события немецкой истории в порядке хронологии. Наибольшее количество исторических фразеологических единиц в немецком языке создала эпоха средневековья, в это время происходят значительные изменения на политической карте исконно германских земель, активно развивается письменность, происходит окончательное становление немецкого языка. Появляющиеся фразеологизмы отражают в первую очередь жизнь и труд простых горожан и ремесленников, а также многочисленные военные действия того периода.

Начнем нашу хронологию с более ранних периодов. В 70-х гг. IV в. передвижение кочевого народа гуннов (древний народ, сложившийся в степях Восточной Европы во II-IV вв.) послужило толчком для Великого переселения народов. Гунны, возглавив воинственный союз германских племен, предпринимали опустошительные походы на многие приграничные территории. Отсюда берет свое начало фразеологизм *hausen wie die Hunnen* ‘вести себя по-варварски, распоясаться’ (букв. вести себя как гунны) [1, с. 47].

Возникновение еще одного исторического фразеологизма – *den Stab über jemanden brechen* ‘вынести приговор кому-либо’ (букв. разломить над кем-либо палку) [1, с. 98] связано с древнегерманским судебным процессом, который предполагал, что перед казнью приговоренному к смерти зачитывался приговор. При этом над головой осужденного разламывалась деревянная палка на три части, судья бросал ее к ногам человека, произнося при этом: *Nun hilf dir Gott, ich kann dir nicht mehr helfen*. Это означало, что суд окончен.

В 1347–1350 гг. на территории современной Германии распространилась чума – *die Pest*. В эти времена появляется устойчивое сочетание *fliehen wie die Pest* букв. бежать, как от чумы [1, с. 47], которое активно употребляется и в современном немецком языке.

Отдельное место в истории любой страны всегда занимала религия. Во все времена могуществу церкви бросали вызов деятели культуры и искусства. Так, в 1521 г. самый талантливый публицист немецкого Возрождения Ульрих фон Гуттен обличил могущество католической церкви в одном из своих полемических произведений. Понимая, что его борьба с сильным противником не даст результата, он пишет *ich hab's gewagt!* ‘жребий брошен!’, будто бы надеясь на чудо, одновременно смело заявляя, что он свой выбор сделал. Сегодня это крылатое выражение стало частью фразеологической системы немецкого языка, используется в публицистике.

Фразеологизм *das sind mir böhmische Dörfer* ‘неизвестные, непонятные вещи’ (букв. это для меня богемские деревни) [1, с. 48] получил свое рас-

пространение в XVI веке после того, как присоединенное к государству Габсбургов королевство Чехия было переименовано в Богемию. Непривычные для немцев названия чешских деревень послужили причиной появления этого фразеологизма.

Военно-политическая сфера также стала одним из существенных источников обогащения немецкого словаря фразеологизмами. Во времена правления Фридриха Вильгельма I для солдат и офицеров армии стала обязательна мужская прическа с косичкой сзади. Позже в ходе военной реформы 1780 г. это правило было отменено. Отсюда берет свое начало выражение *ein alter Zopf* ‘пережиток прошлого’ (букв. старая коса) [1, с. 50] и *den alten Zopf abschneiden* ‘порвать со старыми традициями, обычаями’ (букв. отрезать старую косу).

Появление еще одного фразеологизма связано с военной структурой средневековой Германии: *rin/rein in die Kartoffeln; raus aus den Kartoffeln* – ‘то так, то этак’ [1, с. 35]. Это выражение обозначает следующие друг за другом противоречивые распоряжения. Впервые этот фразеологизм был использован Фридрихом Вюльфингом в 1881 году: так он описал военные учения, в ходе которых солдаты изначально должны были занять позицию на картофельном поле, а после – покинуть поле, т. к. оно не давало достаточного укрытия.

События второй половины XVIII в. принесли еще одну частотную фразеологическую единицу современного немецкого языка. В те времена Пруссия была поделена на районы для вербовки рекрутов, которые назывались кантонами. Рекруты довольно часто уклонялись от набора бегством, отсюда берет свое начало выражение *(ein) unsicherer Kantonist* ‘ненадежный человек’ [1, с. 12].

К событиям Второй Мировой войны относится появление фразеологизма *bis fünf Minuten nach zwölf* ‘до последнего момента’ (букв. до 5 минут после 12) [1, с. 53]. Это выражение употреблялось в случае продолжения борьбы, несмотря на то, что ее исход уже решен в пользу противника.

Со шлягером немецкого композитора, автора текстов, певца и актера первой половины XX в. Роберта Гильберта связано появление фразеологизмов *Berlin bleibt Berlin* ‘Берлин остается Берлином’ и *durch Berlin fließt noch immer die Spree* ‘по Берлину все еще течет Шпрее’, характеризующих некоторое постоянство.

Важно отметить, что среди фразеологизмов современного немецкого языка встречается много латинизмов и библеизмов, которые в значительной степени также можно отнести к историческим фразеологическим единицам: *weise wie Salomo* ‘мудр как Соломон’; *von Pontius zu Pilatus schicken* ‘посылать кого-то от Понтия к Пилату, т. е. заставлять обивать пороги’. Их появление связано с определенными историческими

событиями в других государствах Евразии, но благодаря тесным культурным, экономическим и политическим связям, религии и литературе, они распространились и среди других народов, живших по соседству.

Фразеологические единицы трудно поддаются переводу, при переводе исторических фразеологических единиц от переводчика требуется особое внимание и комплексный подход. В настоящее время большинство исследователей выделяют 4 основных способа перевода фразеологических единиц. Первый тип соответствий – фразеологический эквивалент. Фразеологический эквивалент – это фразеологизм, по всем критериям равноценный переводимой единице и вне зависимости от контекста обладающий такими же денотативными и коннотативными значениями в языке перевода [2, с. 96]. Например, *alle Wege führen nach Rom* имеет полный эквивалент в русском языке ‘все дороги ведут в Рим’. Здесь важно отметить, что нами была выявлена следующая закономерность: исконно немецкие исторические фразеологические единицы не имеют в русском языке фразеологического эквивалента. В свою очередь, латинизмы и библеизмы, как правило, имеют полные фразеологические аналоги как в русском языке, так и во многих других языках, например: *olympische Ruhe* ‘олимпийское спокойствие’; *zwischen Szylla und Charybdis* ‘между Сциллой и Харибдой’, ‘between Szylla and Charybdas’. Такую особенность перевода исторических фразеологических единиц можно объяснить тем, что, несмотря на схожесть происходящих во многих странах мира исторических событий, компоненты общественно-политического строя все же отличались, и каждая страна в тот или иной период истории имела собственный уклад. Библеизмы и латинизмы перенимались в другие языки непосредственно из языка оригинала, что привело к существованию полных аналогов в разных языках.

Относительный фразеологический эквивалент (аналог) может немного отличаться от исходной фразеологической единицы. У относительного фразеологического эквивалента могут наблюдаться небольшие изменения формы, иная морфологическая сочетаемость и т. д., например, *der verpasste Autobus* ‘упущенная возможность’ (букв. упущенный автобус) и *fluchen wie ein Landsknecht* ‘ругаться на чем свет стоит’ (букв. ругаться как ландскнехт).

Калькирование – прием перевода, используемый, когда экспрессивно-эмоциональное значение переводимого фразеологизма нельзя передать другим способом. В этом случае дословный перевод может донести до читателя истинное содержание всего выражения [2, с. 97], например: *die Zeit des großen Sterbens* ‘время великого мора’.

Описательный перевод применяется в том случае, когда переводимая единица не имеет эквивалентов, и переводчику приходится толковать его значение, например: *zur Zunft gehören* 'быть представителем определенной группы лиц (какой-л. профессии и т. п.; букв. быть членом гильдии)'

Предлагаем проанализировать репрезентативность вышеперечисленных способов перевода в численно-процентном соотношении. В общей сложности нами было рассмотрено 64 исторические фразеологические единицы, при изучении которых было выяснено, что наиболее частотными методами перевода исторических фразеологических единиц являются: *калькирование* (49%); *описательный перевод* (36%) и использование *относительного фразеологического эквивалента* (15%). Случаев использования *полного фразеологического эквивалента* в нашей выборке выявлено не было. Общее число латинизмов и библеизмов, рассмотренных нами в ходе исследования, составило 20 единиц. К наиболее употребимым методам перевода таких выражений можно отнести: использование *полного фразеологического эквивалента* (56%), использование *относительного фразеологического эквивалента* (42%). В очень редких случаях фразеологическая единица и её полное значение в русском языке может не совпадать. В таких случаях наблюдалось применение приема *описательного перевода* (2%).

Отдельные исторические события, а также их языковое выражение продолжают жить в сознании жителей современной Германии, находя свое выражение, в том числе во фразеологизмах. Также на современный немецкий язык в значительной степени повлияли религия и литература, привнеся в его лексический состав большое количество латинизмов и библеизмов. Рассматривая способы перевода исторических фразеологических единиц, можно сделать вывод, что при их переводе на русский язык не существует единого универсального приема перевода, необходимо учитывать их грамматические, синтаксические, лексические особенности, а также историю их возникновения. И тем не менее, в ходе исследования нами было обнаружено, что чаще всего для перевода немецких исторических фразеологических единиц употребляются приемы калькирования и описательный перевод. Заимствованные из других языков фразеологические единицы, как правило, переводятся с помощью полного и относительного фразеологических эквивалентов. Следует также отметить, что знание исторических фактов помогает глубже понять значение большинства фразеологизмов исследуемой нами группы, что способствует, в свою очередь, лучшему пониманию менталитета, традиций, обычаев людей, проживающих в

стране изучаемого языка, и формирует готовность к межкультурному взаимодействию.

Библиографические ссылки

1. *Мальцева Д. Г.* Страноведение через фразеологизмы / Д. Г. Мальцева. – М. : Высш. шк., 1991. – 173 с.

2. *Зеленовская А. В.* Немецкий язык. Письменный перевод = Deutsch. Schriftliche Übersetzung : в 2 ч. / А. В. Зеленовская [и др.]. – Минск : БГУ, 2020. – Ч. 1. – 280 с.

І. Я. Кавалёва

*Беларускі дзяржаўны ўніверсітэт
Мінск, Рэспубліка Беларусь
e-mail: inru@rambler.ru*

МАТЫВАВАНАСЦЬ І ІДЫЯМАТЫЧНАСЦЬ ЯК УЛАСЦІВАСЦІ СКЛАДАНАГА СЛОВА

У артыкуле акрэсліваюцца паняцці матываванасці і ідыяматычнасці як уласцівасці слова. Прапануюцца крытэрыі вызначэння ступені матываванасці складанага слова і яе тыпалогія. Даецца кароткая характарыстыка вылучаных тыпаў і прыводзяцца адпаведныя прыклады складаных слоў з твораў беларускай мастацкай літаратуры.

Ключавыя словы: матываванасць; ідыяматычнасць; складанае слова; кампанент складанага слова; лексічнае значэнне;сэнсавае прырашчэнне.

И. Е. Ковалёва

*Белорусский государственный университет
Минск, Республика Беларусь
e-mail: inru@rambler.ru*

МОТИВИРОВАННОСТЬ И ИДИОМАТИЧНОСТЬ КАК СВОЙСТВА СЛОЖНОГО СЛОВА

В статье представлены определения понятий мотивированности и идиоматичности как свойств слова. Предлагаются критерии определения степени мотивированности сложного слова и ее типология. Дается краткая характеристика установленных типов и приводятся соответствующие примеры сложных слов из произведений белорусской художественной литературы.

Ключевые слова: мотивированность; идиоматичность; сложное слово; компонент сложного слова; лексическое значение; смысловое приращение.

I. Y. Kovalyova

*Belarusian State University
Minsk, Republic of Belarus
e-mail: inru@rambler.ru*

MOTIVATION AND IDIOMATICITY AS PROPERTIES OF A COMPOUND WORD

The article provides the concepts of motivation and idiomaticity as properties of a word. The criteria for determining a degree of a compound word motivation and its typology are offered. Their brief description and relevant examples from the texts of Belarusian fiction are provided.

Key words: motivation; idiomaticity; compound word; constituent of a compound word; lexical meaning; additional meaning.

Адной з актуальных проблем сучаснай лінгвістыкі застаецца праблема матываванасці і ідыяматычнасці моўных знакаў у сувязі з вызначэннем іх семантыкі. Заўвага С. Ульмана ў дачыненні да матываванасці слоўных знакаў, на нашу думку, не страціла сваёй актуальнасці і на сучасным этапе: «Вопрос о мотивированных и немотивированных словах уже несколько десятилетий ждет своего разрешения в лингвистике» [1, с. 23].

Да праблемы матываванасці моўнага знака звярталіся яшчэ антычныя мысліцелі (Платон, Лукрэцій і інш.). Вывучэнне матываванасці моўнага знака атрымала далейшае сваё развіццё ў работах Ф. дэ Сасюра пры разглядзе праблемы адвольнасці знака [2, с. 165], А. А. Патабні ў кантэксце распрацоўкі тэорыі ўнутранай формы слова [3], якая ўзыходзіць да канцэпцыі В. фон Гумбальдта аб унутранай форме мовы [4, с. 100-126], а пазней знайшла адлюстраванне і ў работах іншых лінгвістаў [5, с. 147-187]. Упершыню ролю матывавальнага слова ў фарміраванні семантыкі матываванага падкрэсліў Р. В. Вінакур: «... значение слов с производной основой всегда определимо посредством ссылки на значение соответствующей первичной основы...» [6, с. 421].

Актыўна вывучалася прырода матываванасці вытворнага слова многімі мовазнаўцамі (Н. Н. Амосава, Н. Д. Аруцюнава, У. Р. Гак, А. А. Земская, Т. С. Кагаткова, Т. Р. Кіях, А. С. Кубракова, У. У. Лапацін, К. А. Ляўкоўская, А. І. Маісееў, А. І. Смірніцкі, М. Д. Сцяпанав, І. С. Улуханаў, З. А. Харытончык, Т. Шыпан, І. А. Шыршоў, Н. А. Янко-Трыніцкая і інш.). Першае сістэматызаванае апісанне тэорыі матываванасці было распрацавана і працягвае вывучацца прадстаўнікамі Томскай лінгвістычнай школы (В. І. Блінова, М. Д. Голеў, Л. А. Араева, А. А. Юрына, А. Д. Адзілава, М. М. Янцэнецкая і інш.).

Абагульняючы вынікі даследаванняў матываванасці ў лінгвістычнай літаратуры, можна канстатаваць, што існуе некалькі дэфініцый данага паняцця. У залежнасці ад тыпу матываванасць кваліфікуецца як «абумоўленасць значэння вытворнага слова значэннем слова, ад якога яно ўтворана» [7, с. 121], «вывадзімасць значэння матываванага (вытворнага) слова ад значэння матывавальнага (утваральнага) слова» [8, с. 14], «структурна-семантычная ўласцівасць слова, якая дазваляе ўсвядоміць абумоўленасць сувязі яго гучання і значэння на падставе суаднесенасці з моўнай або пазамоўнай рэчаіснасцю» [8, с. 19].

Працэс страты словам матываванасці, страты ўнутранай формы сведчыць аб пераходзе слоўнай адзінкі ў разрад адвольных знакаў, якія характарызуюцца ідыяматычнасцю.

Пад ідыяматычнасцю разумеецца «уласцінасць адзінак мовы <...>, якая заключаецца ў нераскладальнасці іх значэнняў на значэнні адзінак, якія вычляняюцца ў іх фармальнай будове, і адпаведна ў незвадзімасці значэння цэлага да значэння частак у данай іх структурна-семантычнай сувязі» [9, с. 145]. Заснавальнікам вучэння ідыяматычнасці з'яўляецца В. У. Вінаградаў. У адносінах да фразеалагічных адзінак ідыяматычнасць значэння кваліфікавалася В. У. Вінаградавым як «невывадзімасць значэнняў цэлага з кампанентаў». З паняццем ідыяматычнасць звязана паняцце «сэнсавай цэласнасці» (М. М. Шанскі, А. М. Бабкін). Грунтоўную характарыстыку паняцце ідыяматычнасці атрымала ў работах М. В. Панова, дзе гэта асаблівасць значэння кваліфікуецца таксама як «фразеалагічнасць» семантыкі [10]. М. В. Паноў падкрэсліваў, што «Сочетания в языке могут быть фразеологическими, в этом случае целое (т. е. это сочетание) семантически не равно составляющим. Значение целого уже, более конкретизовано, чем то значение, которое обусловлено составляющими» [11, с. 233]. Тэрмін «фразеалагічнасць» ужывае і В. П. Ермакова [12]. Агульнай рысай даных азначэнняў ідыяматычнасці з'яўляецца незвадзімасць значэння вытворнага слова да значэнняў яго складаючых частак.

Матываванасць і ідыяматычнасць, на нашу думку, неразрыўныя і ўзаемаабумоўленыя паняцці. Ступень ідыяматычнасці вытворнага слова залежыць ад аб'ёму захавання лексічнага значэння ўтваральных адзінак. Чым менш ступень матываванасці, тым вышэй ступень ідыяматычнасці вытворнага слова. Паводле вызначэння М. Д. Голева «Ступень ідыяматычнасці адваротна прапарцыянальна ступені матываванасці; чым слабей матывавана лексічная адзінка, тым мацней яе ідыяматычнасць». [13, с. 158]

Аднак, як сведчыць аналіз лінгвістычнай літаратуры, такія ўласцінасці, як матываванасць і ідыяматычнасць вытворнага слова, разглядалася ў кантэксце апісання словаўтварэння ўвогуле і больш падрабязнае асвятленне атрымалі пры апісанні афіксальных дэрыватаў. Пытанне аб матываванасці і ідыяматычнасці складанага слова не разглядалася ў такім аб'ёме. Праблема матываванасці / ідыяматычнасці кампазітаў вывучалася ў большай ступені германістамі (М. Д. Сцяпанав, I. Barz, W. Fleischer, Th. Schippan і інш.).

Актуальнай застаецца праблема матываванасці і ідыяматычнасці складаных слоў у беларускім мовазнаўстве. У сувязі з гэтым, мэтай нашага даследавання з'яўляецца ўстанаўленне тыпаў матываванасці беларускіх складаных слоў (кампазітаў), адабраных намі з твораў мастацкай літаратуры.

Як вядома, складанае слова ўяўляе сабой вытворную адзінку і, адпаведна, таксама характарызуецца такімі ўласцінасцямі, як матываванасць і

ідыяматычнасць. Ступень матываванасці складанага слова, як мы лічым, залежыць ад ступені аддаленасці лексічнага значэння кампазіта ад лексічных значэнняў складаючых яго кампанентаў [14, с. 64]. Чым больш лексічнае значэнне кампанентаў захавалася ў лексічным значэнні кампазіта, тым вышэй ступень яго матываванасці.

У выніку праведзенага аналізу намі былі вылучаны 3 тыпы матываванасці беларускіх складаных слоў.

1. Высокая ступень матываванасці характэрна для кампазітаў, лексічнае значэнне якіх захоўвае агульнамоўныя значэнні (як прамыя, так і пераносныя) складаючых кампанентаў або іх пэўных лексіка-семантычных варыянтаў. У такіх кампазітах адлюстраваны матывавальныя прыметы складаючых кампанентаў, якія аб'яднаны паміж сабой па адытыўнаму або прэдыкатыўнаму прынцыпу. Як правіла, гэта структурныя адзінкі тыпу «слова+слова» (назоўнікі, дзеясловы), «аснова+слова» (прыметнікі, прыслоўі), параўн.: *аддаляцца-меншаць, бадзёра-ваяўнічы, гукаць-шукаць, доўгай, жыць-хавацца, задзьмуць-зазлаваць, кол-падпорок, пацешна-шчабятлівы, сад-яслі, скептычна-насмеілівы*. Паміж кампанентамі многіх з іх можна назіраць сінанімічныя адносіны: *акушэр-гінеколаг, бытур, выклікваць-вымаўляць, гадаць-меркаваць, Гасподзь-Бог, закаціцца-знікнуць, каляіны-сляды, полымя-пажар, сум-туга, шэст-палка*; родавідавныя адносіны: *арэхі-свістуны, вучоны-атамшчык, дом-мураванка, католік-селянін, ліляя-гарлачык, сын-падлетак, шапка-кучомка, ягада-рабіна*; азначальныя адносіны: *асілкі-хлопцы, ашмётка-падушка, горад-герой, сом-гігант* і інш.

Высокая ступень матываванасці характэрна для складаных назоўнікаў з кампанентам-онімам: *Антанюк-старэйшы, Бяроза-рака, Васіль-сусед, Захарыха-знахарка, Князь-возера, Міця-ляснік, Хоня-гарэза* і інш.; лексічных адзінак, утвораных пры дапамозе скарачэння, паколькі іх структурная будова дазваляе атрымаць усю неабходную інфармацыю моўнага знака: *аргвывады, асобаддзел, ветурач, калгасны, камсамольскі, начытаба, райбальніца, санчасць, сельсавецкі, філфак* і інш.

Уласцівасцямі поўнаасцю матываваных кампазітаў валодаюць складаныя назоўнікі з другім кампанентам – парадкавым або колькасным лічэбнікам: *гадзіна-другая, год-два, дзесятак-другі, месяц-другі, тыдзень-два, тыдзень-другі* і інш. Да поўнаасцю матываваных складанняў адносяцца прыметнікі-зрашчэнні: *доўгачаканая вясна, лёгкадаступнае каханне, малазнаёмы чалавек, маласуцяшальны дыягназ*. А таксама складаныя прыметнікі, якія змяшчаюць розныя па якасці прыметы, несумяшчальныя як у прадметна-лагічным, сэнсавым, так і ў дыстрыбутыўным або валентнасным планах: *бялява-малады туман, важна-маўклівы чалавек, дрыготка-цёплы палец, спустошана-абыякавы выгляд, хвалююча-*

аранжавыя гронкі рабіны, цудоўна-паэтычная дзяўчына, шапатліва-гарачае мора.

Па аналогіі са складанасастаўнымі прыметнікамі да поўнаасцю матываваных адзінак адносяцца складанасастаўныя прыслоўі аказіянальнага характару, якія абазначаюць складаную прымету пры аб'яднанні як блізкіх па сэнсу адзінак, параўн.: *гучна-раскаціста зарагатаць, роздумна-засяроджана паглыбіцца ў сябе, упарта-напружана думаць*, так і несумяшчальных у сэнсавым плане, параўн.: *надаедна-пуста бурчэла ў жываце, пагрозліва-халодна паводзіць сябе і інш.*

Да ліку поўнаасцю матываваных складанняў належаць і рэдуплікаты, якія захоўваюць значэнні абодвух кампанентаў, але пры гэтым атрымліваюць аўгментатыўнае значэнне 'вельмі': *вялікі-вялікі цяжар, доўгі-доўгі цягнік, цудна-цудоўная далячынь; даўно-даўно, заўтра-паслязаўтра, перш-наперш; давай-давай, лічыць-лічыць, чакаць-чакаць.*

Як правіла, лексічныя адзінкі з высокай ступенню матываванасці ўяўляюць сабой незафіксаваныя ў лексікаграфічных крыніцах аказіянальныя ўтварэнні і ў вялікай ступені характарызуюцца свабоднай утваральнасцю ў маўленні.

2. Сярэдня ступень матываванасці ўласціва кампазітам, якія часткова захавалі значэнні складаючых кампанентаў і / або характарызуюцца далучэннем дапаўняльнага сэнсу.

Частковая страта значэння кампанента назіраецца ў выпадку семантычнага зруху (метанімізацыі, пераносу па функцыі або метафарызацыі). Пры гэтым другі кампанент захоўвае сваё асноўнае значэнне, параўн.: *асоба-міф, бары-акіяны, комін-шкілет, лапы-галіны.*

Кампазіт змяшчае ў сабе матывавальныя прыметы абодвух кампанентаў, але, як сцвярджае В. П. Ермакова, значэнне такіх кампазітаў не роўнае простае суме значэнняў кампанентаў, а таму складанне атрымлівае дапаўняльны сэнс – *сэнсавае прырашчэнне* [12, с. 6]. Як здаецца, сэнсавае прырашчэнне можна назіраць пры далучэнні словаўтваральнага фарманта ў працэсе афіксацыі: *агульнаславянскі, баса-нож, белалычны, іншасвет, немнагаслоўна, самасеечка, чырвонаармейка.*

Сярэдня ступень матываванасці характэрна, як мы мяркуем, для канверсіваў і ўнівербаў. Іх кампаненты захоўваюць празрыстую структуру і матывавальныя прыметы, але назіраюцца якасныя змены ў працэсе іх утварэння. Параўн.: *ваеннапалонны, касалапы [мядзведзь], мараходнае [вучылішча], нафтапераапрацоўчы [завод], цёмна-русы [чалавек]; аднапакаеўка, дзесяцігодка, самаволка, трохстволка, трыццацьчацвёрка.*

Сэнсавае прырашчэнне набываюць складаныя прыметнікі-колераабазначэнні ('інтэнсіўнасць', 'адценне', 'змешаны колер', 'чаргаванне колераў' і да т.п.), параўн.: *агніста-зялёныя струмені, бела-блакітныя лодкі, жаўтлява-сівыя вусы, зялёна-сіва-карычневае спляценне сасновага голя; прыметнікі з кампанентам-лічэбнікам* ('прымета прадмета па колькасці'), параўн.: *аднаруч, адначасова, першадрукар, трохлінейны, тысячагоддзе, чатырохсотгадовы*; а таксама прыметнікі са значэннем 'які мае дачыненне да краіны, яе жыхароў', параўн.: *англа-французскія саюзнікі, беларуска-літоўскае войска, нямецка-польска-беларускі рогат, угра-фінская мова; Аршанска-Магілёўская раўніна, Дняпроўска-Бугскі канал, Лібава-Роменская чыгунка, Тройца-Сергіеўская лаўра*.

На падставе праведзенага аналізу можна канстатаваць, што сярэдняя ступень матываванасці ўласціва кампазітам, якія атрымліваюць прырашчэнне сэнсу за кошт словаўтваральнага значэння і семантычных зрухаў.

3. Нізкую ступень матываванасці або ідыяматычнасць дэманструюць складаныя адзінкі, значэнні кампанентаў якіх поўнасцю пераасэнсаваны і значэнне якіх не роўна суме значэнняў складаючых кампанентаў.

Неабходна адзначыць, што складанні з уласцівай ім ідыяматычнасцю прадстаўлены невялікай колькасцю. Нізкую ступень матываванасці дэманструюць, па-першае, утварэнні з зацяжнёнай структурнай будовай, якія на сучасным этапе ўспрымаюцца як аднакаранёвыя адзінкі: *абібок, багадзельня, галадранец, праваслаўе* і інш. Па-другое, утварэнні з празрыстай структурнай будовай, але з зацяжнёнай семантыкай: імёны-натурфакты: *белакапытнік, верхаводка, казадой, чырванапёрка*; абазначэнні асоб з мэтай вылучэння іх знешніх і ўнутраных якасцей: *беларучка, ветрагон, галаварэз, дармаед, шыбайгалава*; фразеалагічныя адзінкі: *тары-бары, шахер-махер, шурь-муры*; народна-паэтычныя ўтварэнні: *буяры-гусары, гуска-дружка, Канёк-Гарбунок, Сарока-белабока* і да т. п.

Ідыяматызаваныя кампазіты найбольш шырока прадстаўлены сярод назоўнікаў. У прааналізаваным намі моўным матэрыяле адзінкавыя прыклады выяўлены сярод дзеясловаў, прыметнікаў і прыслоўяў: *блаславіць, зубаскаліць, ліхаманіць, блізарукая дзяўчына, велікодная яйка, верагодная песня, летанісны факт; відавочна, мімаволі, молад-зелена, хрыстом-богам*.

Нізкая ступень матываванасці складаных слоў сведчыць аб іх марфалагічнай нечляннасці ў сэнсе вылучэння шматкаранёвасці на сучасным этапе і высокай ступені дэсемантызацыі кампанентаў, якая садзейнічае невывадзімасці значэння цэлай адзінкі з сумы значэнняў складаючых кампанентаў.

Назіраецца заканамернасць функцыявання складаных слоў ад ступені іх матываванасці. Поўнаасцю матываваных кампазіты, як правіла, уяўляюць сабой незафіксаваныя ў лекікаграфічных крыніцах аказіянальныя ўтварэнні і ў вялікай ступені характарызуюцца свабоднай утваральнасцю ў маўленні.

Вялікая колькасць словаўтваральных мадэлей са сваёй структурай і семантыкай дазваляе ўтвараць разнастайныя часткова матываваныя складанні. У сувязі з гэтым абсалютная большасць кампазітаў данага тыпу характарызуецца ўзнаўляльнасцю і таму найчасцей пераходзіць у склад кадыфікаваных адзінак, у моўны фонд.

Ідыяматызаваныя кампазіты з тыповай для іх нізкай ступенню матываванасці кваліфікуюцца як устойлівыя і ўзнаўляльныя, і таму, за выключэннем некаторых адзінак, яны ўвайшлі ў моўны фонд беларускай мовы.

Бібліяграфічныя спасылкі

1. *Ульман Ст.* Дескриптивная семантика и лингвистическая типология / Ст. Ульман // Новое в лингвистике : сб. ст. / сост., ред. и вступ. ст. В. А. Звегинцева. – М., 1962. – Вып. 2. – С. 17–44.
2. *Соссюр Ф.* Труды по языкознанию / Ф. Соссюр. – М. : Прогресс, 1977. – 695 с.
3. *Потебня А. А.* Мысль и язык / А. А. Потебня. – Москва : Лабиринт, 2007. – 248 с.
4. *Гумбольдт В. фон.* Избранные труды по языкознанию / В. фон Гумбольдт; пер. с нем. яз. под ред. и с предисл. Г. В. Рамишвили. – 2. изд. – М. : Прогресс, 2000. – 396 [1] с.
5. Языковая номинация : общие вопросы / отв. ред. Б. А. Серебренников, А. А. Уфимцева. – М. : Наука, 1977. – 359 с.
6. *Винокур Г. О.* Избранные работы по русскому языку / проф. Г. О. Винокур ; предисл. С. Бархударова ; Акад. наук СССР, Отд-ние литературы и языка. – М. : Учпедгиз, 1959. – С. 419–442.
7. Исследования по грамматике русского языка. 4 : сборник статей / отв. ред. Э. И. Коротяева. – Л., 1963. – Вып. 68, № 322. – 197 с.
8. *Блинова О. И.* Явление мотивации слов : лексикологический аспект / О. И. Блинова. – Изд. 3-е. – М. : URSS Либроком, 2011. – 208 с.
9. *Телия В. Н.*: Идиоматичность / В. Н. Телия // Русский язык. Энциклопедия / гл. ред. Ю. Н. Караулов. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Большая Российская энциклопедия ; Дрофа, 1997. – С. 145.
10. *Панов М. В.* О слове как единице языка / М. В. Панов // Труды по общему языкознанию и русскому языку : в 2 т. / под ред. Е. А. Земской, С. М. Кузьминой. – М. : Языки славянской культуры, 2004. – Т. 1. – С. 51–87.
11. *Панов М. В.* О наложении морфем / М. В. Панов // Труды по общему языкознанию и русскому языку : в 2 т. / под ред. Е. А. Земской, С. М. Кузьминой. – М. : Языки славянской культуры, 2007. – Т. 2. – С. 233–241.

12. *Ермакова О. П.*: Лексические значения производных слов в русском языке / О. П. Ермакова. – М. : Рус. яз., 1984. – 151 с.
13. *Голев Н. Д.* Динамический аспект лексической мотивации / Н. Д. Голев; под ред. О. И. Блиновой; Алт. гос. ун-т. – Томск : Изд-во Том. ун-та, 1989. – 249 с.
14. *Кавалёва І. Я.* Тыпалогія беларускіх кампазітаў-назоўнікаў паводле ступені іх матываванасці / І. Я. Кавалёва // *Slavica Nitriensia : časopis pre výskum slovanských flológií* / ed.: prof. PhDr. Jana Sokolová [et al.]. – Nitra : Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, 2018. – Ročník 7, Vol. 2. – P. 61–77.

С. А. Трофименко, Е. К. Симоненко

*Белорусский государственный университет
Минск, Республика Беларусь*

e-mail: trofimenko2005@yandex.ru, fsc.simonenk@bsu.by

ПЕРСУАЗИВНЫЕ СРЕДСТВА В НЕМЕЦКОЙ ПОЛИТИЧЕСКОЙ РЕКЛАМЕ

В статье речь идет о политической рекламе, о лингвистических средствах персуазивности, как способе языкового манипулирования и влияния на мнение избирателей. Анализируется выступление О. Шольца с предвыборной речью в Парламентские выборы Германии в 2021 году.

Ключевые слова: лингвистические средства персуазивности; политическая реклама; параллельный повтор анафорического типа; эпитет; параллельные структуры.

S. A. Trofimenko, E. K. Simonenko

*Belarusian State University
Minsk, Republic of Belarus*

e-mail: trofimenko2005@yandex.ru, fsc.simonenk@bsu.by

PERSUASIVE MEANS IN GERMAN POLITICAL ADVERTISING

The article deals with political advertising, linguistic means of persuasiveness, as a way of linguistic manipulation and influence on the opinion of voters. The speech of O. Scholz with the pre-election speech in the German parliamentary elections in 2021 is analyzed.

Key words: linguistic means of persuasiveness; political advertising; parallel repetition of the anaphoric type; epithet; parallel structures.

Политическая коммуникация объединяет в себе социальные практики и дискурсы, в которых реализуются формы и методы управления обществом, общественными группами и их отношениями, связанные с осуществлением власти. Политическая коммуникация наиболее зримо наблюдается в процессе избирательных кампаний, а также в достаточно распространенных коммуникативных формах, как встречи политика с избирателями, телевизионные обращения, политические лозунги и т. д., которые служат для политической рекламы кандидата.

В статье рассматриваются лингвистические средства персуазивности в политической рекламе, как способ языкового манипулирования и как эффективный инструмент завоевания расположения избирателей. Нами было проанализировано публичное выступление кандидата на пост канцлера ФРГ, а на данный момент действующего канцлера ФРГ Олафа Шольца (Видео: SPD-Parteitag: Rede des Kanzlerkandidaten Olaf Scholz).

Политическая реклама – вид рекламной деятельности, который применяется для воздействия на электоральные группы. Адресантом такой коммуникации могут быть представители государства в лице органов государственной власти, их должностных лиц и общественных институтов.

Ключевой характеристикой политической рекламы является, прежде всего, четкая направленность ее целей, задач и функций с активным использованием агрессивного эмоционального воздействия на то, чтобы побудить избирателей к голосованию за кандидата. Политическая реклама используется в массах, что вместе с применением различных каналов коммуникации обладает широким воздействующим потенциалом.

В политической рекламе персуазивность используется для достижения таких целей, как удержание власти с помощью получения одобрения от аудитории в виде голосов на выборах. В лингвистике под понятием *персуазивность* подразумевается влияние автора сообщения на реципиента с целью убеждения, призыва к совершению какого-либо действия [1, с. 25].

Одним из важнейших психологических механизмов манипуляции восприятием политических событий является апелляция к эмоциональной сфере личности. Здесь существует несколько моментов, делающих этот механизм эффективным. Обращение к эмоциям не требует никакого рационального обоснования своих аргументов. К тому же любые образы, связанные с сильными эмоциями, надолго задерживаются в памяти людей [2].

На основе политической рекламы мы можем судить об имидже кандидата, его личностных качествах, оценивать предвыборную конкуренцию (спрос, предложение, “цену” кандидата) и его конкурентоспособность [3].

Политическая реклама выступает как неличное взаимодействие между кандидатом и аудиторией. Для достижения коммуникативной цели политик использует различные стратегии и лингвистические средства, направленные на регулирование отношений «избиратель-кандидат» (увеличение доверия и повышение лояльности к себе, создание образа единства со зрителями и снижения доверия и расположения к оппоненту со стороны избирателей).

Достижение коммуникативной цели обусловлено эффективностью персуазивного речевого акта и сильно зависит от точности выбора языкового средства ее реализации для осуществления последующего воздействия, а также от веры манипулируемого в естественность и подлинность коммуникативных намерений манипулятора.

Т. Г. Добросклонская относит к главным средствам манипулирования синтаксические, стилистические, грамматические и лексические средства [3].

На лингвистическом уровне мы предполагаем наличие стимулятивных средств, т. е. использование экспрессивного наполнения, которое апеллирует к чувствам и эмоциям. В ходе практической части исследования на языковом уровне мы нашли большое количество параллельных повторов анафорического типа, эпитетов и оценочной лексики, параллельных структур, сравнений, оксюморонов и других средств выразительности.

Повторы придают информации эмоциональность, экспрессивность и стилизацию, а также часто служат важным средством связи между предложениями, причем иногда предметно-логическую информацию бывает трудно отделить от дополнительной [4, с. 22].

Использование анафорических повторов сопровождается правилом «Трех», то есть сочетание трех повторяющихся или однородных единиц в качестве наиболее удачной для восприятия комбинации. Такая структура текста наталкивает избирателя на мысль, что рекламируемый кандидат является единственным и заслуживает доверия:

- *Wir alle haben uns an Dinge gewöhnt, die wir uns vorher nie hätten vorstellen können: an die Masken und den Abstand, an die ständige Vorsicht.* ‘Мы все привыкли к вещам, которые раньше и представить себе не могли: **к маскам и к социальной дистанции, к постоянной осторожности**’.

Также при анализе мы обнаружили использование параллелизма:

- *Diese Pandemie hat das Beste in unserer Gesellschaft zum Vorschein gebracht: Solidarität und Hilfsbereitschaft, Gemeinsinn und Mitmenschlichkeit, Kreativität und Erfindungsreichtum.* ‘Эта пандемия выявила лучшее в нашем обществе: **солидарность и готовность помочь, чувство общности и товарищества, креативность и изобретательность**’.

Использование одинаково построенных с синтаксической точки зрения предложений не нагружает само высказывание, а облегчает его восприятие аудиторией и оказывает большее влияние на избирателя.

- *Wir wollen gestalten. Wir haben einen Plan. Wir wollen die Richtung vorgeben. Wir wollen das Land in die Zukunft führen.* ‘**Мы хотим** создавать. У нас есть план. **Мы хотим** указать курс. **Мы хотим** вести страну в будущее’.

Эпитет – это характеристика выделяемого слова посредством слов или оборотов, раскрывающих или уточняющих его значение в тексте [5, с. 311].

Эпитет выполняет экспрессивную функцию, суть которой состоит в возможности выразить эмоциональное, субъективное отношение к

предмету. Оценочная функция эпитета демонстрирует авторскую позицию об описываемом объекте. При помощи эпитетов автор может сосредоточить внимание читателей на определенном вопросе, факте, явлении [6, с. 75 - 79].

- *Sie hat **brutal** in unser aller Leben eingegriffen.* ‘Она жестко вмешивалась в жизни всех нас’.

Мы не обнаружили повторяющихся эпитетов. Эпитеты чаще всего представляют собой прилагательные: употребление их в сравнительной или превосходной степени дает большую эмоциональную окраску, что связано с эмоциональной составляющей поведения оратора.

Анализ текста политического выступления показывает, что категория оценки наряду с категорией информативности, прагматической направленности и модальности относится к ведущим для данного типа текста и является одним из определяющих стилеобразующих факторов. Оценка представляет собой универсальную категорию: вряд ли существует язык, в котором отсутствует представление о «хорошо/плохо». Между ними находится плоскость безразличного, или нейтрального, оценивания [7, с. 148]. Мы встретили такие варианты оценочной лексики:

- *Dieser **Anblick** geht mir bis heute nicht aus dem Kopf.* ‘Я по сей день не могу выбросить это **зрелище** из головы’.

- *Ich meine nicht den **Unmut der ewigen Wutbürger und Querdenkerinnen.*** ‘Я не имею в виду недовольство **граждан, которые вечно разочарованы политикой правительства, и несогласных**’.

- *Diese **Pandemie** hat uns kalt erwischt.* ‘Эта пандемия застала нас врасплох’.

Речевые акты благодарности, прямые обращения показывают проявление уважения к реципиенту сообщения:

- *Liebe **Genossinnen und Genossen!*** ‘Дорогие товарищи!’ (Данное обращение повторяется 12 раз за всю речь).

- *Sie alle verdienen **Respekt!*** ‘Вы все достойны уважения!’.

В выступлении мы нашли ряд оксюморонов, выражений, которые состоят из двух противоречивых и взаимоисключающих слов или фраз, которые используются для привлечения внимания, заинтересованности к содержанию высказывания, чтобы заставить слушателя остановиться, задуматься. Также оксюморон помогает «оживить» речь, наполнить ее более глубокими эмоциями, чувствами:

- *Wenigstens ein bisschen **Normalität** in dieser **Pandemie!*** ‘Хоть немного **нормальности** в этой **пандемии!**’.

• *Das Licht am Ende des Tunnels: Das Impfen geht endlich voran.* 'Вакцинация, развитие которой с каждым днем продвигается все дальше – это свет в конце туннеля'.

При оценке частотности использованных слов мы заметили, что местоимение *wir* 'мы' используется в два раза чаще, чем местоимение *ich* 'я', что на наш взгляд подразумевает под собой работу, результат и проблемы не только О. Шольца, но и общества Германии. А что касается самой Германии, слово *Deutschland* 'Германия' используется в 2 раза чаще слова *Welt* 'мир' и в 4 раза чаще слова *Europa* 'Европа', то есть он делает акцент на страну, показывая тем самым, важность для него проблем страны, их решения и благосостояние его граждан, и рассматривает страну как самостоятельную единицу. Также самыми частотными глаголами стали *wollen* 'хотеть', *müssen* 'долженствовать' и *brauchen* 'нуждаться', свидетельствующие о том, что данная речь – не просто слова, брошенные на ветер, а цельный план, состоящий из пунктов «чего мы хотим добиться», «что мы должны для этого сделать» и «что нам для этого нужно». Частотное используемое слово *gemeinsam* 'общий, совместный' иллюстрирует общность народа и потенциального канцлера ФРГ.

Таким образом, мы можем прийти к выводу, что политическая реклама изобилует большим количеством параллельных повторов анафорического типа, эпитетов и оценочной лексики, параллельных структур, сравнений, оксюморонов и других средств выразительности, а также что политика играет важную роль в жизни немцев, поскольку О. Шольц поднимает много повседневных проблем населения в своей предвыборной речи. Мы пришли к выводу, что автор – хороший спикер, а также разбирается в приемах воздействия, а степень его подготовки к выступлению продемонстрирована на высоком уровне. А также мы можем предположить, что приемы, использованные в ходе выступления, сыграли определенную роль и привели к необходимому результату.

Библиографические ссылки

1. Чернявская В. Е. Дискурс власти и власть дискурса: проблемы речевого воздействия / В. Е. Чернявская. – М. : Флинта : Наука, 2006. – 136 с.
2. Лисовский С. Ф. Политическая реклама / С. Ф. Лисовский. – М. : ИВЦ «Маркетинг», 2000. – 256 с.
3. Добросклонская Т. Г. Вопросы изучения медиатекстов (опыт исследования современной английской медиаречи) / Т. Г. Добросклонская. – Изд. 2-е, стереотип. – М. : Едиториал УРСС, 2005. – 288 с.

4. *Ахманова О. С.* Словарь лингвистических терминов / О. С. Ахманова. – М. : Сов. энцикл., 1969. – 608 с.
5. *Волков А. А.* Курс русской риторики / А. А. Волков. – М. : Изд-во храма св. муч. Татианы, 2001. – 480 с.
6. *Блинова И. С.* Функции эпитета в художественном тексте / И. С. Блинова, Н. А. Красавский. – СПб. : Свое изд-во, 2015. – С. 75–79 с.
7. *Ивин А. А.* Риторика: Искусство убеждать / А. А. Ивин. – М. : Фаир-Пресс, 2002. – 304 с.

Н. М. Шкурская

*Белорусский государственный университет
Минск, Республика Беларусь
e-mail: shdm2009@yandex.ru*

ТЕОРИЯ РЕЧЕВЫХ АКТОВ КАК ОДНО ИЗ НАПРАВЛЕНИЙ ПСИХОЛИНГВИСТИКИ

У каждой науки есть свои философские проблемы, и психолингвистика не исключение. После столетия независимости научная психолингвистика, как и любая другая наука, все еще имеет и будет иметь в будущем потребность в продолжительном философском анализе своих концептуальных основ.

Ключевые слова: психолингвистика; коммуникация; намерение говорящего; перформатив; иллокутивный глагол; речевой акт.

N. M. Shkurskaya

*Belarusian State University
Minsk, Republic of Belarus
e-mail: shdm2009@yandex.ru*

THE THEORY OF SPEECH ACTS AS ONE OF THE DIRECTIONS OF PSYCHOLINGUISTICS

Every science has its own philosophical problems, and psycholinguistics is no exception. After a century of independence, scientific psycholinguistics, like any other science, still has and will have in the future the need for a prolonged philosophical analysis of its conceptual foundations.

Key words: psycholinguistics; communication; speaker's intention; performative; illocutionary verb; speech act.

Большинство коммуникативных неудач, с которыми можно столкнуться в процессе общения, возникают, согласно Дж. Миллеру, из-за неправильно истолкованного намерения. Если кто-то говорит: «Собака – это животное», можно прекрасно слышать говорящего, можно знать значение каждого слова, можно правильно разобрать предложение на части речи, можно повторить его дословно или перефразировать, но все еще остается непонятным, с какой целью говорящий сказал это [1, с. 192].

Намерения говорящего при произнесении «Собака – животное» должны выходить за рамки его намерения произнести осмысленное, грамматическое предложение. Это, конечно, часть, но не все. Предложение должно играть определенную роль в общении. Если оно адресовано кому-то, кто не знает значения слова *собака*, ребенку или иностранцу, то в этом случае говорящий намерен предоставить информацию, и, кроме того, он хочет,

чтобы слушатель признал, что предоставляется истинная информация. Именно в силу этого намерения можно судить, что то, что сообщает говорящий, является истиной или ложью. Как сказал Джон Остин: «Истинность или ложность утверждения зависит не только от значений слов, но и от того, какое действие вы совершаете и при каких условиях» [2, с. 64].

Разумеется, намерения говорящего были бы совершенно ясными, если бы он сказал: «Настоящим заявляю, что собака – это животное». Вводная фраза *настоящим заявляю* означает, что следующее предложение предназначено в качестве информации и что говорящий намеревается, чтобы слушатель рассматривал его как истинную информацию. Если социальный контекст достаточно ясен, то нет никакой двусмысленности, фразу *настоящим заявляю* можно опустить как избыточную. Но она всегда доступна, когда необходима.

В русском языке существует много таких глаголов, как *объявлять*, *информировать*, *предупреждать*, *обещать*, *просить* и т. д., глаголов, которые показывают намерение говорящего и говорят слушателю, как следует воспринимать высказывание.

Джон Остин был первым, кто понял, насколько распространены и насколько важны эти глаголы [2, с. 69]. Он начал с анализа класса глаголов, которые он назвал перформативами. *Провозглашать* является ярким примером перформативного глагола. «Настоящим я провозглашаю вас королевой», – когда говорит определенное лицо по соответствующему случаю, обычно считается не как что-то сказать, а как что-то сделать, например, *даровать титул*. Произнося предложение, мы совершаем действие. Перформативы не относятся ни к чему обычным образом; с их произнесением что-то достигается.

Дж. Остин также отмечает, что каждое высказывание обладает иллокутивной силой в том смысле, что говорящий желает, чтобы то, что он говорит, воспринималось определенным способом [2, с. 72]. Произнося его, он не просто что-то говорит, он что-то делает, он совершает речевой акт. Иллокутивный глагол просто дает понять, какого рода речевой акт намеревался совершить говорящий.

Иллокутивная сила может быть отмечена синтаксической формой предложения. Декларативные предложения обычно имеют силу утверждений, отрицательные – силу отрицаний, вопросительные – силу вопросов, императивные – силу просьб. Однако эти синтаксические формы не всегда являются надежными маркерами иллокутивной силы. Например, «Дверь открыта» имеет грамматическую форму декларативного предложения, но она легко может иметь иллокутивную силу просьбы закрыть дверь, как и отрицательное предложение: «Дверь не закрыта». Аналогично, вопросительная форма: «Не могли бы Вы закрыть дверь?» часто это

специфическая просьба, а не вопрос. А императивная форма «Угощайся» – это не просьба, а приглашение. Тот факт, что иллокутивная сила может быть отмечена как грамматически, так и эксплицитно, указывает на то, что полная теория грамматики должна учитывать иллокутивную силу, а также пропозициональное содержание.

Один из самых эффективных иллокутивных глаголов – обещание. Когда мы говорим: «Я обещаю, что увижу его», в предложении есть два аспекта. Пропозициональное содержание *я увижу его* описывает взаимодействие между двумя конкретными людьми, которое предсказывается на некоторое последующее время. Иллокутивная фраза *Я обещаю* выражает намерение говорящего совершить самому эти действия и сообщает слушателю, что он на самом деле обязан это сделать. *Обещать* означает, что говорящий будет активно делать что-то, чтобы вызвать событие, и предполагает, что он знает, что он это сделает. *Обещание* отличается от *угрозы* тем, что предполагает, что говорящий рассматривает то, что он делает, как то, что слушатель хочет, чтобы он сделал. *Обещание* отличается от *ожидания* тем, что предполагает, что говорящий обычно не делал бы этого при нормальном ходе событий. Анализ иллокутивных глаголов должен сделать все эти предпосылки явными, так как они являются частью определений таких глаголов.

По мнению Дж. Миллера анализ речевых актов с точки зрения их пропозиционального содержания и иллокутивной силы представляет собой важный взгляд на старые психолингвистические проблемы содержания и функции [1, с. 195]. Он считает, что вопрос о функции, характеризующей таким образом, почти созрел для эмпирического наблюдения за социально-психологической природой. Таким образом, психолингвистическое описание речевых актов должно включать некоторое описание психологических процессов предикации и намерения. Однако в настоящее время понимание этих психологических процессов носит лишь фрагментарный характер.

Библиографические ссылки

1. *Miller G. A. The Organization of Lexical Memory : Are Word Associations Sufficient?* (eds. G. Talland and N. Waugh) / G. A. Miller. – New York : Academic Press, 1969.
2. *Austin J. J. How To Do Things with Words* / J. J. Austin. – Harvard University Press, Cambridge, Mass., 1962.

А. А. Прыгодзіч

*Беларускі дзяржаўны ўніверсітэт
Мінск, Рэспубліка Беларусь
e-mail: PryhodzichAA@bsu.by*

САСТАЎНЫЯ ТАПОНІМЫ З УДАКЛАДНЯЛЬНЫМІ КАМПАНАНТАМІ ВЯЛІКІ / МАЛЫ (KLEIN / GROß)

У артыкуле разглядаюцца асаблівасці функцыянавання тапанімічных назваў з кампанентамі *вялікі / малы (klein / groß)* у беларускім і нямецкім тапаніміконе. Прыводзяцца прыклады рознай семантызацыі тапанімаў, звяртаецца ўвага на паступовае павелічэнне колькасці такіх утварэнняў у тапанімічных сістэмах абедзвюх моў у сувязі з дэмаграфічнымі і сацыяльна-палітычнымі працэсамі на еўрапейскім кантыненте.

Ключавыя словы: тапанімікон, састаўныя тапонімы, кампаненты *вялікі / малы (klein / groß)*, беларуская мова, нямецкая мова, асаблівасці семантыкі тапанімаў.

Е. А. Пригодич

*Белорусский государственный университет
Минск, Республика Беларусь
e-mail: PryhodzichAA@bsu.by*

СОСТАВНЫЕ ТОПОНИМЫ С УТОЧНЯЮЩИМИ КОМПОНЕНТАМИ ВЯЛІКІ / МАЛЫ (KLEIN / GROß)

В статье рассматриваются особенности функционирования топонимических названий с компонентами *вялікі / малы (klein / groß)* в белорусском и немецком топонимиконе. Приводятся примеры различной семантизации топонимов, обращается внимание на постепенное увеличение количества таких образований в топонимических системах двух языков в связи с демографическими и социально-политическими процессами на европейском континенте.

Ключевые слова: топонимикон, составные топонимы, компоненты *вялікі / малы (klein / groß)*, белорусский язык, немецкий язык, особенности семантики топонимов.

A. A. Pryhodzich

*Belarusian State University
Minsk, Republic of Belarus
e-mail: PryhodzichAA@bsu.by*

COMPOSITE TOPONYMS WITH CLARIFYING COMPONENTS OF ВЯЛІКІ / МАЛЫ (KLEIN / GROß)

The article deals with the peculiarities of the functioning of toponymic names with components of *vyaliki / maly (klein / groß)* in the Belarusian and German toponymicon. Examples of various semantics of toponyms are given, attention is drawn to the gradual in-

crease in the number of such formations in the toponymic systems of the two languages in connection with demographic and socio-political processes on the European continent.

Key words: toponymy, compound toponyms, components of the vyaliki / maly (klein / groß), Belarusian language, German language, features of the semantics of toponyms.

Аналіз словаўтваральных сродкаў у даследаванні пытанняў тапаніміі з’яўляецца неабходным і важным. На сінхронным і дыяхронным зрэзах структура-словаўтваральная характарыстыка дазваляе вызначыць час і грамадска-гістарычныя ўмовы ўзнікнення онімаў, дае магчымасць “прасачыць працэс тапанімізацыі і храналогію ўзнікнення асобных тапанімічных фармантаў” [1, с. 20]. “Апрача таго, пры такім падыходзе з’яўляецца магчымасць вылучыць апазіцыі і дыферэнцыйныя прыкметы ўнутры тапанімічных класаў, якія з’яўляюцца арганізуючым цэнтрам тапанімічнай словаўтваральнай сістэмы” [2, с. 8].

Тапонімам уласціва свая спецыфіка словаўтварэння, як другасныя намінацыі ад агульнай лексікі яны звычайна матываваныя ў сваім паходжанні пазамоўнымі сувязямі аб’ектаў, назвы якіх уступілі ў пэўныя адносіны словаўтваральнага тыпу [3, с. 26].

Структура-словаўтваральнае даследаванне тапонімаў пачалося ў канцы XIX – пачатку XX стст. Упершыню на структурныя элементы, якія часта паўтараюцца ў геаграфічных назвах, звярнуў увагу акадэмік А. Вастокаў. Пазней да разгляду словаўтваральных элементаў звярталіся А. Арлоў, Д. Еўрапеус, М. Надзеждзін, А. Сабалеўскі, В. Сямёнаў-Цян-Шанскі і інш. Са з’яўленнем у канцы 30-х гадоў мінулага стагоддзя працы А. Сялішчава “Са старой і новай тапаніміі” пачаўся новы этап у даследаванні словаўтварэння тапонімаў. Значны ўклад у вывучэнне айканімічных дэрывацыйных сродкаў унёс польскі тапаніміст С. Роспанд і інш. Абапіраючыся на класіфікацыі, прапанаваныя А. Сялішчавым і С. Роспандам, марфалага-словаўтваральныя прынцыпы ў вывучэнні тапанімічнага матэрыялу атрымалі далейшае развіццё ў працах многіх даследчыкаў. Так, А. Суперанская ў сваіх працах падзяліла тапанімічны матэрыял на дзве групы: 1) тапонімы-назоўнікі, 2) тапонімы-прыметнікі.

В. Лемцюгова ў манаграфіі “Беларуская айканімія” (Мн., 1970) прапанавала новую класіфікацыю тапанімічнага матэрыялу. У прыватнасці, словаўтваральныя мадэлі “разглядаюцца як у плане іх прадуктыўнасці і тэрытарыяльнай пашыранасці, так і ў плане выяўлення храналагічных рамак, шляхоў і прынцыпаў тапанімізацыі іх словаўтваральных сродкаў” [4, с. 77].

Паводле агульных словаўтваральных крытэрыяў тапонімы падзяляюцца на простыя, складаныя, састаўныя, генітыўныя, прыназоўнікава-іменныя канструкцыі.

Разгледзім састаўныя тапонімы з кампанентамі вялікі / малы, klein / groß у беларускай і нямецкай тапаніміі. Састаўныя тапонімы ўяўляюць сабой лексікалізаваныя словазлучэнні, у структуру якіх уваходзяць, як правіла, два кампаненты – назоўнік і прыметнік. Аналіз тапонімаў вылучанай групы сведчыць, што ў якасці атрыбутыўнага кампанента, які ў асноўным знаходзіцца у прэпазіцыі ў адносінах да субстантыва, найчасцей выступаюць прыметнікі вялікі / малы, klein / groß: Малы Млынок, Вялікае Селішча, Вялікая Слабодка, Малое Селішча, Малыя Шчытнікі, Малы Нежкаў; Groß Berßen, Groß Düben, Groß Kiesow, Klein Nordende, Klein Offenseth-Sparrieshoop, Klein Rogahn, Klein Pampau, Klein Trebbow, Groß Wüstenfeld, e Groß Vollstedt, Groß Twülpstedt, Groß Schenkenberg, Groß Stieten, Groß Teetzleben, Klein Schwiesow, Klein Wesenberg, Klein Rheide, Klein Rönnaу, Klein Barkau, Groß Ippener.

У беларускай тапаніміі ў разглядаемых тапонімах функцыю апорнага кампанента звычайна выконвае субстантыў у сінгулятыўнай (Новая Цагельня) і плюратыўнай форме (Малыя Кавалічы, Бліжнія Бондары), на які і прыпадае асноўная сэнсавая нагрузка ўсёй намінацыі [5, с. 12]. “Пры гэтым нягледзячы на граматычна галоўную ролю субстантыўнага кампанента ў структуры словазлучэння, асноўную тапанімічную нагрузку выконвае атрыбутыўны кампанент” [6, с. 84].

“Азначэнне Вялікі ў складзе назваў беларускіх паселішчаў тлумачыцца неадназначна. Назвы, якімі мы карыстаемся сёння, узятыя да вельмі даўніх часоў, а таму іх сапраўдны сэнс раскрываецца толькі ў кантэксце рэалій той эпохі, якая іх спарадзіла. <... >У княжацкі перыяд назвы Великий Двор, Великое Село, Великая Слобода давалася не за іх памеры, а за прыналежнасць да ўладанняў вялікіх князёў. <... > Гістарычна апраўданаымі для беларускай тапаніміі з’яўляюцца толькі назвы, у якіх двор, сяло, слабада спалучаюцца з прыметнікамі Вялікі і не ўтвараюць антанімічную пару з прыметнікамі Малы”. [7, с. 108]. Гэта, напрыклад, такія назвы, як Вялікі Двор, Вялікае Сяло, Вялікая Слабодка.

У іншых тапанімічных найменнях разглядаемага тыпу якасныя прыметнікі ўказваюць на памер геаграфічнага аб’екта, назва якога ляжыць у аснове субстантыўнага кампанента населенага пункта: Малыя Кавалічы, Вялікія Кавалічы, Вялікая Кавалёўшчына, Вялікія Смалянцы, Малая Паташня, Малая Кавалёўшчына, Малыя Кавалі, Вялікі Рудзец, Малыя Булатнікі, Малая Лубня, Высокая Буда, Малы Млынок, Малы Рудзец, Малыя Бортнікі, Малы Стары Шклоў, Малы Нежкаў, Малыя Бакшты, Малыя Зводы, Малыя Радаванічы, Малыя Шчытнікі

Тут азначальныя антанімічныя кампаненты вялікі – малы, выконваюць дыферэнцыйную функцыю і ўтвараюць палярызацыйныя пары /вялікі – малы/: Вялікая Кавалёўшчына – Малая Кавалёўшчына, Вялікі Рудзец – Малы Рудзец, Вялікія Кавалічы – Малыя Кавалічы, Вялікае Бондарава – Малое Бондарава, Вялікая Паташня – Малая Паташня. Адпаведна ў нямецкай тапаніміі: Groß Kiesow – Klein Kiesow, Groß Berßen – Klein Berßen, Groß Boden – Klein Boden, Groß Buchwald – Klein Buchwald, Groß Disnack – Klein Disnack, Groß Düben – Klein Düben, Groß Godems – Klein Godem,s Groß Grönau – Klein Grönau, Groß Trebbow – Klein Trebbow, Groß Ippener – Klein Ippener, Groß Kiesow – Klein Kiesow, Groß Köris Klein – Köris, Groß Kummerfeld – Klein Kummerfeld, Groß Laasch – Klein Laasch, Groß Lindow – Klein Lindow, Groß Luckow – Klein Luckow, Groß Meckelsen – Klein Meckelsen, Groß Molzahn – Klein Molzahn і інш.

Кожны кампанент утварае непадзельную па структуры назву, але разам з тым і характарызуе аб’ект. Антанімічныя прыметнікі ўказваюць на адносную храналогію ўзнікнення паселішчаў і іх назваў. Так, ад’ектыў стары ўказвае на больш ранняе ўзнікненне аб’екта, новы – на больш позняе. Паводле А. Ляўданскага, такія назвы з намінатыўнымі кампанентамі руда, рудня сведчаць, па-першае, аб тым, што побач са старымі руднямі ўзнікалі новыя, дзе былі выяўлены адклады руды, а перанос радовішча на другое месца часам выклікаўся недахопам там сыравіны – балотнай руды [8, с. 19], што і паўплывала на ўзнікненне новага паселішча і садзейнічала тапанімізацыі. Населеныя пункты з антанімічнымі прыметнікамі стары – новы звычайна выяўляюцца ў межах аднаго раёна на невялікай адлегласці адзін ад аднаго. У састаўных вытворча-прамысловых тапонімах, утвораных па мадэлі “якасны прыметнік +назоўнік”, дамінуючую функцыю выконвае атрыбутыўны кампанент у прэпазіцыі: Старая Рудзіца, Новая Рудзіца, Новая Руда.

Палярызацыйныя кампаненты вялікі – малы не заўсёды ўказваюць на памер аб’екта, а толькі на адносны час узнікнення. У выніку пэўных сацыяльна-эканамічных прычын ранейшыя малыя па велічыні паселішчы нярэдка станавіліся большымі за былыя асноўныя, што яскрава сведчыць пра завяршэнне тапанімізацыі назвы.

Звяртае на сябе ўвагу колькасная неадпаведнасць тапанімічных назваў з антанімічнымі парамі вялікі – малы, але яна не ўносіць супярэчнасці ў беларускую тапанімічную сістэму. “Статус Вялікае паселішча набывала таксама не адразу, а пасля таго, як з яго складу выдзялялася новае (малое). Напрыклад, была вёска Альшанка, з яе выселілася трычатыры двары і заснавалі новую вёску Малая Альшанка. Тады базавай вёсцы Альшанка прысвойвалася назва Вялікая Альшанка” [7, с. 109]. У

нямецкай тапаніміцы, напрыклад: Schacksdorf-Simmersdorf – Groß Schacksdorf-Simmersdorf.

Састаўныя тапонімы з прэпазіцыйнымі кампанентамі ўдакладняльнай семантыкі малы-вялікі, (klein / groß) у беларускім і нямецкім тапаніміконе маюць перспектыву далейшага росту, іх развіццё непазбежна звязана з дэмаграфічнай сітуацыяй, адсяленнем і перасяленнем жыхароў старых населеных пунктаў на новыя тэрыторыі, з'яўленнем аграсядзіб, новых турыстычных аб'ектаў.

Такім чынам, тапонімы з'яўляюцца апісальнымі характарыстыкамі геаграфічных аб'ектаў для ліквідацыі айканімічнай аманіміі. Састаўныя і складаныя тапонімы з кампанентам тэмпаральнай семантыкі як важны намінацыйны сродак па-ранейшаму застаюцца ў ліку найбольш папулярных і запатрабаваных тапонімаўтваральных спосабаў. Іх далейшае развіццё залежыць ад сацыяльна-эканамічных і грамадска-палітычных адносін у Рэспубліцы Беларусь, з'яўленнем новых паселішчаў побач або на невялікай адлегласці ад існуючых населеных пунктаў.

Бібліяграфічныя спасылкі

1. *Лемцюгова В. П.* Топонимия Минщины : автореф. дис. ...канд. филол. наук / Ин-т мовознаўства АН БССР. – Минск, 1966. – 24 с.
2. *Смаль Н. Р.* Гідранімія і айканімія Пабужжа. Праблема ўзаемадзеяння : дыс. ...канд. філал. Навук : 10. 02. 01. – Мінск, 1995. – 20 с.
3. *Ковалик І. І.* Словотворча будова украінскай топонімікі // Питання украінського мовознавства. – Київ : Мовознавство, 1960. – Кн. 4. – С. 138–143.
4. *Лемцюгова В. П.* Беларуская айканімія. Лінгвістычны аналіз назваў населеных пунктаў Мінскай вобласці. – Мінск : Навука і тэхніка, 1970.
5. *Капылоў І. Л.* Тапанімія беларускіх дзелявых помнікаў XV – XVIII стст. : аўтарэф. дыс. ...канд. філал. навук : 10. 02. 01. – Мінск, 2001. – 20 с.
6. *Янушкевіч С. А.* Уласныя назвы населеных пунктаў Заходняй Гродзеншчыны : дыс. ...канд. філал. Навук : 10. 02. 01. – Гродна, 1998. – 195 с.
7. *Лемцюгова В. П.* Тапонімы распаўядаюць : навукова-папулярныя эцюды / В. П. Лемцюгова. – Мінск : Літаратура і Искусство, 2008 – 416 с.
8. *Ляўданскі А. Н.* Да гісторыі жалезнага промыслу на Палессі. “Працы Палесскай экспедыцыі”. – Вып. 2. – Менск, 1933. – С. 77–78.

А. А. Прыгодзіч

*Беларускі дзяржаўны ўніверсітэт
Мінск, Рэспубліка Беларусь
e-mail: PryhodzichAA@bsu.by*

НАЗВЫ ГЕАГРАФІЧНЫХ АБ'ЕКТАЎ ЛАНДШАФТНАЙ СЕМАНТЫКІ Ў БЕЛАРУСКАЙ І НЯМЕЦКАЙ ТАΠΑНІМІЦЫ

У артыкуле разглядаюцца асаблівасці функцыянавання тапанімічных назваў з выражанымі антанімічнымі кампанентамі *верхні / ніжні, высокі / нізкі (ober / nieder, unter)* у беларускім і нямецкім тапаніміконе. Аналізуецца колькасны склад такіх утварэнняў у тапанімічных сістэмах абедзвюх моў, вызначаюцца прычыны і ўмовы намінацыі такіх аб'ектаў, звязаныя з асаблівасцямі ландшафту і прасторавага размяшчэння на еўрапейскім кантыненце.

Ключавыя словы: тапанімікон; састаўныя тапонімы; кампаненты *верхні / ніжні; высокі / нізкі (ober/nieder, unter)*; беларуская мова; нямецкая мова; прасторава-ландшафтная семантыка.

Е. А. Пригодич

*Белорусский государственный университет
Минск, Республика Беларусь
e-mail: PryhodzichAA@bsu.by*

НАЗВАНИЯ ГЕОГРАФИЧЕСКИХ ОБЪЕКТОВ ЛАНДШАФТНОЙ СЕМАНТИКИ В БЕЛОРУССКОЙ И НЕМЕЦКОЙ ТОПОНИМИКЕ

В статье рассматриваются особенности функционирования топонимических названий с выраженными антонимическими компонентами *верхний / нижний, высокий / низкий (ober / nieder, unter)* в белорусском и немецком топонимиконе. Анализируется количественный состав таких образований в топонимических системах обоих языков, определяются причины и условия номинации таких объектов, связанные с особенностями ландшафта и пространственного расположения на европейском континенте.

Ключевые слова: топонимикон; составные топонимы; компоненты *верхний / нижний; высокий / низкий (ober / nieder, unter)*; белорусский язык; немецкий язык; пространственно-ландшафтная семантика.

A. A. Pryhodzich

*Belarusian State University
Minsk, Republic of Belarus
e-mail: PryhodzichAA@bsu.by*

NAMES OF GEOGRAPHICAL OBJECTS OF LANDSCAPE SEMANTICS IN BELARUSIAN AND GERMAN TOPONYMY

The article discusses the features of the functioning of toponymic names with pronounced antonymic components *верхні / ніжні, высокі / нізкі (ober / nieder, unter)* in the Belarusian and German toponymicon. The quantitative composition of such formations in

the toponymic systems of both languages is analyzed, the reasons and conditions for the nomination of such objects related to the features of the landscape and spatial location on the European continent are determined.

Key words: toponymy; compound toponyms; *верхн і/ніжні, высокі/нізкі (ober/nieder, unter)* components; Belarusian language; German language; spatial and landscape semantics.

На сінхронным і дыяхранным зрэзах структурна-словаўтваральная характарыстыка тапонімаў дазваляе вызначыць шляхі і спосабы намінацыі, час, матывацыю і ўмовы ўзнікнення онімаў, з’яўляецца магчымасць вылучыць апазіцыі і дыферэнцыйныя прыкметы ўнутры тапанімічных класаў. Кожны кампанент утварае непадзельную па структуры назву, але разам з тым характарызуе аб’ект. Пэўную групу складаюць складаньня і састаўныя тапонімы з выражанымі антанімічнымі кампанентамі *верхні/ніжні, высокі/нізкі, ober/nieder, unter* у беларускай і нямецкай тапаніміі. “Айконімы ландшафнага тыпу, да якіх адносім айконімы з семантычнай апазіцыяй верх-ніз, з’яўляюцца састаўной часткай у арганізацыі і катэгарызацыі прасторы, вылучаюцца з сістэмы тапонімаў і адпавядаюць тапанімічным мадэлям” [1, с. 371].

Аналіз тапонімаў вылучанай групы сведчыць, што ў якасці атрыбутыўнага кампанента, які знаходзіцца ў прэпазіцыі ў адносінах да субстантыва, выступаюць палярызацыйныя прыметнікі, якія ўтвараюць дыферэнцыйную функцыю *верхні/ніжні, высокі/нізкі, ober/nieder, unter: Верхнія Жары – Ніжнія Жары, Верні Горад – Ніжні Горад, Верні Церабяжоў – Ніжні Церабяжоў, Слабада – Верхняя Слабада, Гарадзец – Высокі Гарадзец, Буда – Высокая Буда, Гара – Высокая Гара, Ляды – Высокія Ляды, Грэбля – Высокая Грэбля, Барок – Высокі Барок, Гарадзец – Высокі Гарадзец.*

У разглядаемых тапонімах функцыю апорнага кампанента звычайна выконвае субстантыў у сінгулятыўнай (*Верні Церабяжоў – Ніжні Церабяжоў, Высокая Буда, Высокая Гара, Высокі Гарадзец*) і плюратыўнай форме (*Верхнія Жары – Ніжнія Жары, Высокія Ляды*), на які і прыпадае дамінуючая функцыя ўсёй намінацыі. У даследуемых назвах, нягледзячы на граматычна галоўную ролю субстантыўнага кампанента ў структуры словазлучэння, асноўную тапанімічную нагрузку выконвае атрыбутыўны кампанент [2, с. 84].

Паводле В. П. Лемцюговай, населеныя пункты з названымі кампанентамі ў асноўным размешчаны на ўзвышаных месцах. Часцей за ўсё размяшчаліся ў межах палёў і лясных урочышчаў, запазычваючы гатовыя назвы аб’ектаў: *Высокае* – поле, лес на ўзвышаным месцы, *Высокая Гара* – узгорак, *Высокі Бор* – сасновы лес на ўзвышшы [3, с. 106]. Па такім жа тыпу ўтварыліся і найменні: *Высока – Літоўск, Высокая, Высокая Горка, Высокая Грыва, Высокая Грэбля, Высокая Ліпа, Высокая Старына, Высокі Борак, Высокі Востраў, Высокі Дуб, Высокі Хутар, Вярхі, Верхняя, Вярхоўе, Верхаўляны, Вярхполле,*

Вярховічы, Вярхуціна, Верхмень, Верхняя Вавёрка (Верх-Вавёрка) – рака Вавёрка. Прынамсі, да тапонімаў з прасторавай семантыкай ‘высокае месца’ адносяцца і назвы: 1) *Груд, Груды, Грудок, Гіневічаў Груд, Чырвоны Груд. Грудзь – ‘груд,пагорак, узгорак’* [4, с. 183]; 2) *Града, Градкі, Барсукова Градка, Гарэлая Града, Дубовая Града, Крывая Града, Ляхава Града, Пустая Града, Рэнная Града, Якавіна Града, Грады. Града – ‘рад узгоркаў’* [4, с. 186]; 3) *Грыва.* Грыва – ‘узгорак, парослы лесам’ [4, с. 157]. 4) *Новая Грэбля. Грэбля – ‘, Слудыш, і інш.*

Да тапонімаў з прасторавай семантыкай ‘нізкае месца’ можна аднесці назвы: 1) *Глыбокае, Глыбокая, Глыбоцкая, Глыбочыца; матывацыяй для назваў мог служыць і характар рэльефу* [3, с. 27]; 2) *Волма. Волма-упадзіна рэчышча, Ямна, Ямнае, Ямнішча, Ямнік, Ямінкс, Яміца, Ямпаль, у аснове якіх выяўляецца апелятыў яма ‘упадзіна’ і інш.*

Антанімічныя кампаненты *верхні / ніжні, высокі / нізкі, ober / nieder, unter* указваюць на размяшчэнне паселішча на высокіх ці нізкіх месцах. Часта выяўляюцца ў межах на невялікай адлегласці адзін ад аднаго.

Сустракаюцца ў беларускай тапаніміцы таксама і складаныя тапонімы разглядаемага тыпу, якія ўяўляюць спалучэнні, што ўзніклі шляхам марфалага-сінтаксічнага аб’яднання дзвюх асноў і маюць цэласнае афармленне (*Верхнядзвінск – у верхнім цячэнні ракі Дзвіны, Верхалессе, Верхмень, Нізкабор’е*). Такія найменні маюць адзін асноўны націск, а пры скланенні звычайна змяняецца толькі апошняя частка наймення. Характэрным для такіх спалучэнняў з’яўляецца тое, што кампаненты такіх кампазітаў “займаюць пэўнае месца і не дапускаецца іх перастаноўка” [4, с. 83]. Разглядаемыя тапонімы, аформленыя спосабам складання, з’яўляюцца непрудуктыўнымі і ўтвараюць адносна нешматлікую групу.

У нямецкамоўнай тапаніміі таксама зафіксаваныя назвы адпаведнага тыпу: *Oberharz* (Паўночна-заходняя частка нямецкага сярэдняга горнага хрыбта Гарц, які распасціраецца ў Ніжняй Саксоніі на вышыні крыху больш за 700 м над узроўнем мора), *Oberharz am Brocken, Oberhausen, Oberhof, Oberhofen am Irrsee, Oberhofen im Inntal, Oberhofen am Thunersee, Oberhofen AG, Oberhoffen-lès-Wissembourg, Oberhoffen-sur-Moder, Oberhofen im Emmental, Oberhofen Oberhofen bei Kreuzlingen, Oberhofen bei Münchwilen; Oberkirch, Oberkochen – Unterkochen, Oberlungwitz – Lungwitz, Obermoschel – Niedermoschel, Obernburg am Main, Oberndorf am Neckar, Obernkirchen, Ober-Ramstadt, Riexingen – Unterriexingen-Oberriexingen, Obertshausen – Stadtteil Hausen, Oberursel, Oberviechtach-Viechtach, Oberwesel (напаян. *Wesel*), Oberwiesenthal* (горад на вышыні 915 м над узроўнем мора, нават раёны горада маюць антанімічныя назвы *Oberwiesenthal, Unterwiesenthal*), *Oberschleißheim – Unterschleißheim і інш.* У якасці аспярожнай гіпотэзы можна дапусціць, што кампанент *Ober* указваў не толькі на геаграфічнае

размяшчэнне аб'екта, але і на статус паселішча. Так, тапонім *Везель* (*Wesel*) першапачаткова быў дваром, а ў 1220 годзе ўжо горад *Обервезель* (*Oberwesel*) атрымаў Імперскі статус *Oberwesel*.

Меньшая ў колькасных адносінах група тапонімаў зафіксавана з кампанентам *ніз*: *Ніз, Нізы, Нізкі, Нізок, Нізяны, Нізякі, Паніжаны, Нізянкі, Нізаўка, Нізкі, Нізкабор'е, Нізаўцы; Niedenstein, Niederkassel, Niedernhall, Nieder-Olm, Niederstetten, Niederstotzingen, Unterschleißheim, Глыбокае, Глыбокі Вугал, Глыбокі Кут, Яма, Яменка, Ямна*.

Тапонімы названага тыпу сустракаюцца і на іншых тэрыторыях. *Параўн., Ніжневартаўск, Ніжні Ноўгарад, Ніжні Тагіл, Верхні Рагачык, Верхні Ларс, Верхні Басхунчак і інш.*

Намі зафіксаваны таксама і антрапонімы даследуемага тыпу: *Высоцкі, Oberhof, Oberhof, Obendörffer, Obernburger, Oberlender, Obernhoven, Obermüller, Niederhof, Niedermülle,r Niederberg, Unterkircher, Unterkochen, Нізюха, Ніжнік, Верхавец, Верхай, Вершаня, Вяршэня, Вяршыцкі, Ніжнік, Ніжнікаў, Нізкі, Нізкіх, Нізюлька, Ніжэвіч, Ніж, Ніжко і г. д.*

Аналіз назваў з кампанентамі ландшафнай семантыкі ў беларускай і нямецкай тапаніміцы сведчыць аб дастаткова шырокім выкарыстанні такога спосабу намінацыі геаграфічных аб'ектаў на адзначаных тэрыторыях, пры гэтым неабходна адзначыць, што колькасны рост такіх утварэнняў не выяўляецца.

Бібліяграфічныя спасылкі

1. Трацяк В. Семантычная апазіцыя 'верх – ніз' у айконімах польска-беларускага памежжа, матываваных апелятыўнай лексікай / *Białoruś w dyskursie naukowym. Lingwistyka, socjologia, politologia*. – Warszawa, 2017. – 441 с.
2. Капылоў І. Л. Тапанімія беларускіх дзелавак помнікаў XV – XVIII стст. : аўтарэф. дыс. ...канд. філал. навук: 10. 02. 01. – Мінск, 2001. – 20 с.
3. Лемцюгова В. П. Тапонімы распаўядаюць : навукова-папулярныя эцюды / В. П. Лемцюгова. – Мінск : Літаратура і Искусство, 2008. – 416 с.
4. Гістарычны слоўнік беларускай мовы. Вып. 7. Гляденье – Девічество / склад. : Т. І. Блізнюк [і інш.] ; рэд. А. М. Булыка. – Мінск : Навука і тэхніка, 1986. – 303 с.
5. Янушкевіч С. А. Уласныя назвы населеных пунктаў Заходняй Гродзеншчыны: дыс. ...канд. філал. навук: 10. 02. 01. – Гродна, 1998. – 195 с.

Т. И. Щелок

*Алтайский государственный гуманитарно-педагогический университет
им.В. М. Шукинина
Бийск, Российская Федерация
e-mail: tstschelok@rambler.ru*

ТЕМАТИЧЕСКАЯ КЛАССИФИКАЦИЯ ГЛАГОЛОВ С ПРЕФИКСОМ BE- В СОВРЕМЕННОМ НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ

Данная статья посвящена изучению функционально-тематических характеристик глаголов с префиксом be- в современном немецком языке. На основе глагольной лексики, содержащей обозначенный словообразовательный элемент и включенной в немецко-русский словарь, созданы тематические группы, отражающие специфику функционирования исследуемых лексем. Определена продуктивность обнаруженных тематических рубрик.

Ключевые слова: тематическая классификация; глаголы; префикс be-; немецкий язык.

T. I. Shchelok

*Shukshin Altai State Humanities Pedagogical University
Biysk, Russian Federation
e-mail: tstschelok@rambler.ru*

THEMATIC CLASSIFICATION OF VERBS WITH THE PREFIX BE- IN MODERN GERMAN

This article is devoted to the study of the functional and thematic characteristics of verbs with the prefix be- in modern German. On the basis of the verbal lexicon containing the indicated word-formation element and included in the German-Russian dictionary, thematic groups have been created that reflect the specifics of the functioning of the studied lexemes. The productivity of the thematic groups has been determined.

Key words: thematic classification; verbs; prefix be-; German.

Характерная для современного немецкого языка тенденция к экономии реализуется большей частью различными средствами словообразования, к числу которых относится и префиксация. Изучение этого аспекта создания новых лексем помогает раскрыть языковые явления и процессы, выявить модели, закономерности в развитии, в частности, глаголов как части речи. Регулярность, повторяемость моделей префиксации глаголов дает возможность, с одной стороны, создавать новые слова, а с другой – понимать и усваивать их, соотнося с уже имеющимися в языке корнями.

Каждый префикс обладает собственными семантическими и функциональными особенностями. При этом, как представляется, наиболее интересным с точки зрения исследования является префикс *be-*, способствующий переходу соответствующего глагола (в большинстве случаев) из разряда нетранзитивных в группу транзитивных. Наряду с этой грамматической функцией означенный компонент очень важен и с позиции словообразовательной, т. к. он может придавать лексеме свое значение. Кроме того, одна лексическая единица с приставкой *be-* способна заменить в большинстве случаев целое словосочетание, что способствует более экономному и быстрому обмену информацией.

Глаголы с префиксом *be-* представляют собой достаточно распространенное явление в немецком языке благодаря простоте использования. Они находят свое применение в различных областях жизни, науки и техники и т. д., т. е. описывают некие действия в соответствующей отрасли, имеют определенную тематическую направленность. Все вышесказанное позволяет объединить исследуемую лексику в рубрики, отражающие особенности ее функционирования, иначе говоря, на материале глаголов с приставкой *be-* можно выделить их тематические группы.

Как отмечено в «Российском гуманитарном энциклопедическом словаре», тематическая группа — «выделенная в пределах семантического поля или независимо от него лексическая группировка, в которой лексика объединена по денотативному признаку, то есть по обозначению реалий действительности» [1, с. 320]. Тематическая классификация позволяет объединять в группы различные – как конкретные, так и абстрактные – элементы окружающей нас действительности: предметы, небесные тела, мыслительные процессы, чувства, виды деятельности и т. п. Тематические рубрики, характеризующие фрагменты действительности, обладают способностью легкого структурирования и дальнейшего членения. Тематические группы могут быть, с одной стороны, относительно замкнутыми и ограниченными, а с другой, – открытыми, проницаемыми для элементов других тематических классов и всегда пополняющимися новой лексикой.

С целью выявления функционально-тематических особенностей глагольных лексем с префиксом *be-* было решено произвести анализ значений данной группы слов. Так, из «Большого немецко-русского словаря» под редакцией К. Лейна [2] методом сплошной выборки были выписаны глагольные слова с префиксом *be-* в количестве 457 единиц. На материале данных глаголов была составлена классификация, включающая 24 тематических класса (в скобках указаны числовой и процентный показатели количественного состава соответствующей группы; кроме того, приводятся несколько примеров глаголов описываемой рубрики):

Группа № 1 «Взаимоотношения» (52; 11,38%): *beanstanden, sich bedanken, bedauern, bedienen, beehren, beeindrucken, beeinflussen, beengen, befehlen, befehlen, befehligen, befeinden, sich befreunden, befriedigen, begegnen.*

Группа № 2 «Труд. Виды деятельности» (49; 10,72%): *bearbeiten, beaufschlagen, bebauen, bedachen, befeuern, befolgen, befördern, befrachten, behauen, beheizen, behobeln, bekleben, bekochen, beladen.*

Группа № 3 «Эмоции, чувства» (44; 9,63%): *befürchten, beglücken, beflügeln, befrieden, begehren, begeistern, sich begnügen, begütigen, behagen.*

Группа № 4 «Жизнедеятельность» (33; 7,22%): *sich betun, bevölkern, bestatten, besiedeln, beruhen, benötigen, benutzen.*

Группа № 5 «Плохие качества, вредные привычки» (29; 6,34%): *beeinträchtigen, beflecken, begehren, beklauen, benebeln, berauben, berauschen.*

Группа № 6 «Юриспруденция» (27; 5,91%): *beerben, sich befassen, befügen, befürworten, beglaubigen, begründen, begünstigen, begutachten.*

Группа № 7 «Особенности восприятия» (25; 5,47%): *beaufsichtigen, beäugen, befühlen, befummeln, begaffen, beglotzen, begucken, berühren.*

Группа № 8 «Военное дело» (21; 4,59%): *bedrängen, bedrohen, bedrücken, beeiden, beflaggen, befreien.*

Группа № 9 «Управление» (19; 4,16%): *beauflagen, beauftragen, besorgen, betrauen, begrenzen, beharren.*

Группа № 10 «Общение» (18; 3,94%): *bequatschen, beraten, beratschlagen, bereden, berichten, berufen, beschwatzen, beschwören.*

Группа № 11 «Творчество» (17; 3,72%): *bebändern, bebildern, befranssen, behängen, bemalen, bemustern, benähen, beschönigen.*

Группа № 12 «Природа, экология» (15; 3,28%): *begrünen, sich belauben, beräumen, beregnen, bescheißen, beschmutzen.*

Группа № 13 «Сельское хозяйство» (14; 3,06%): *beackern, begießen, begrasen, behacken, behäufeln, bekleckern, beklecksen.*

Группа № 14 «Снабжение, обогащение» (13; 2,84%): *befinden, begnaden, belohnen, bereichern, beschallen.*

Группа № 15 «Экономика» (10; 2,19%): *begleichen, belehnen, beleihen, beliefern, berappen, berechnen.*

Группа № 16 «Техника» (10; 2,19%): *bereifen, bereisen, besegeln, betanken, befahren, bedampfen, betakeln.*

Группа № 17 «Вода, влажность» (10; 2,19%): *berieseln, bespülen, bewässern, besprenkeln, besprengen.*

Группа № 18 «Медицина, здоровье» (8; 1,75%): *befruchten, beatmen, begatten, behauchen.*

Группа № 19 «Забота о людях, животных» (8; 1,75%): *behausen, beheimaten, beherbergen, behüten.*

Группа № 20 «Физические действия» (8; 1,75%): *befliegen, begehen, be- laufen*.

Группа № 21 «Прикрытие, покраска» (8; 1,75%): *bedecken, bekleiden, bemänteln*.

Группа № 22 «Письмо» (8; 1,75%): *bedrucken, bekritzeln, beschreiben*.

Группа № 23 «Мыслительная деятельность» (6; 1,31%): *bedenken, be- fähigen*.

Группа № 24 «Освещение» (5; 1,09%): *beleuchten, bescheinen*.

Итак, после изучения функционально-тематических особенностей глаголов с префиксом *be-* были выявлены 24 группы. В самую многочисленную группу «Взаимоотношения» вошли 52 глагола, что составило 11,38% от общего количества исследуемых единиц. Данную закономерность можно, по-видимому, объяснить тем, что для человека важны, прежде всего, всевозможные контакты с окружающими его людьми, отношения между ними, и только уже потом он обращает внимание на окружающие его явления и процессы. Вследствие этого чуть меньше по количеству группа № 2 «Труд. Виды деятельности»: 10,72%. К менее продуктивным классам, условно составляющим от 10% до 5%, относятся, например, группы № 4 «Жизнедеятельность» (7,22%), № 5 «Плохие качества. Вредные привычки» (6,34%), № 6 «Юриспруденция» (5,91%) и № 7 «Особенности восприятия» (5,47%). Большинство из этих глаголов, за исключением входящих в группировку №6, употребляются в разговорной речи, в быту. Все они отражают жизнедеятельность человека, ее повседневную характеристику.

Оставшиеся 18 тематических групп относятся к числу нераспространенных: они не превышают 5%. Количественный показатель их наполняемости колеблется от 4,59% (группа «Военное дело») до 1,09% (класс «Освещение»). В основном они относятся к деловой сфере. Это военное дело, управление, медицина, техника, сельское хозяйство и т. д. Можно сказать, что входящие в них лексические единицы предназначены для определенного круга людей – специалистов в своей отрасли, вследствие чего практически не встречаются в бытовом использовании.

Библиографические ссылки

1. Российский гуманитарный энциклопедический словарь / П. А. Клубков (гл. ред.) ; рук. проекта С. И. Богданов. – М.; СПб. : ВЛАДОС : Изд. Филол. фак. СПб. гос. ун-та, 2002. – Т. 3. – 704 с.

2. Большой немецко-русский словарь / под ред. К. Лейна. – М. : Рус. яз. – Медиа, 2006. – 1038 с.

У. А. Ульянова

*Новосибирский военный ордена Жукова институт имени генерала армии
И. К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации
Новосибирск, Российская Федерация
e-mail: uua_07@mail.ru*

РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ СТРАТЕГИИ «ЧУЖИЕ» В АНГЛОЯЗЫЧНОМ ВОЕННО-ПОЛИТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ

Статья посвящена исследованию актуализации коммуникативной стратегии «чужие» в современном англоязычном военно-политическом дискурсе. Основное содержание исследования составляет анализ языковых маркеров репрезентации коммуникативной стратегии «чужие», выполненный на материале текстов выступлений Генерального секретаря НАТО. Показано, что репрезентация круга «чужих» четко прослеживается через тактику номинации противника и тактику поляризации. В результате установлено, что вербализация коммуникативной стратегии «чужие» осуществляется через лексемы с пейоративной семантикой, перечисление видов вооружения, глагольную лексику, а также посредством антитезы.

Ключевые слова: военно-политический дискурс; коммуникативная стратегия; тактика номинации противника; тактика поляризации «своих» и «чужих».

U. A. Ulyanova

*Novosibirsk military order of Zhukov institute named after the General of the army
I.K.Yakovlev of the national guard troops of Russian Federation
Novosibirsk, Russian Federation
e-mail: uua_07@mail.ru*

REPRESENTATION OF THE COMMUNICATIVE STRATEGY «THEM» IN ENGLISH MILITARY POLITICAL DISCOURSE

The article is devoted to the study of the actualization of the communicative strategy «them» in modern English military political discourse. The analysis of the language markers of the representation of the communicative strategy «them» has been carried out on the basis of the speeches of the NATO Secretary General. The representation of the circle of «them» is shown to have realised through the tactics of enemy nomination and the tactics of polarization. The research demonstrates that the verbalization of the communicative strategy «them» is carried out through lexemes with pejorative semantics, listing the types of weapons, verbs, as well as with the help of antithesis.

Key words: military political discourse; communicative strategy; tactics of enemy nomination; tactics of polarizing «us» and «them».

Речевое поведение говорящих в военно-политическом дискурсе сфокусировано на моделировании образа врага с помощью различных

тактических средств и приемов, а также создании положительного образа «своих» [1, с. 148]. Данные тактические средства и приемы направлены на достижение определенной коммуникативной цели и используются в рамках определенной стратегии.

Военно-политический дискурс является персуазивным по своей природе. Е. Н. Молодыченко указывает, что в структуре американского политического дискурса одну из ключевых ролей играет персуазивная стратегия моделирования образа врага [2, с. 10].

В военно-политическом дискурсе все стратегии вербального поведения коммуникантов основаны на создании образа «своих» и «чужих», как наиболее эффективного рычага воздействия на адресатов с помощью информации, относящейся к военно-политической сфере. Тактические приемы и средства прагматического фокусирования образа врага реализуют в своей совокупности три частных стратегии: стратегию создания круга «чужих»; стратегию создания фантомной угрозы; стратегию демонизации врага [2, с. 5]. Е. Н. Молодыченко отмечает, что стратегия создания круга «чужих» реализуется через следующие тактики: тактику номинации противника, тактику создания интегративного образа врага, тактику персонализации угроз, тактику магнификация агрессии врага, тактику детализации описания жертв агрессии [2, с. 19-22].

Д. Р. Фахрутдинова полагает, что стратегия идентификации «противника» репрезентируется двумя тактиками: тактикой номинации противника и тактикой вычленения угроз [3, с. 40-42].

Персуазивный характер стратегии создания круга «чужих» состоит в демонстрации враждебных действий «чужих» по отношению к своим. Репрезентация моделирования враждебных действий детерминирована идеологией военно-политического дискурса той или иной страны, которая прибегает к стратегии «чужих».

Целью статьи является анализ языковых средств, реализующих стратегию создания круга «чужих». Материалом исследования послужили тексты выступлений Генерального секретаря НАТО Й. Столтенберга по ситуации на Украине. Материал исследования отобран методом целенаправленной выборки с официального сайта НАТО.

Актуальность исследования обусловлена доминантным положением военно-политического дискурса в системе массовых коммуникаций в настоящее время в связи с напряженной геополитической ситуацией в мире.

Анализ фактологического материала показал, что актуализация тактики номинации врага в дискурсе Генерального секретаря НАТО осуществляется через использование непосредственных номинаций для обозначения противника: *authoritarian leaders; aggressor*. Для обозначения

врага Й. Столтенберг использует политические ярлыки с ярко выраженной пейоративной семантикой. В данном случае мишенью ярлыков является президент Российской Федерации. Речь Генерального секретаря напрямую отражает негативное и воинственное отношение блока НАТО к Российской Федерации:

Ukraine can count on NATO's continued support for as long as it takes. We will not back down. Because if we do, then the lesson learned by President Putin and other authoritarian leaders is that they can achieve their goals by using brute force [4].

And if Putin wins, that would embolden authoritarian leaders to use force again to achieve their goals [5].

В представленных примерах ярлык используется не только для маркирования чуждости – оценки политического противника с позиции «наш – не наш», но также и с целью стереотипизации сознания [6, с. 38; 7, с. 15].

Помимо политических ярлыков Генеральный секретарь также использует номинации с семой «форма политического режима врага»: *oppression and autocracy; authoritarian regime; authoritarianism*. Политические аффективы, употребляемые Й. Столтенбергом в манипулятивных целях, ориентированы на искажение текущей геополитической обстановки. Все это в конечно счете подчинено стратегической цели информационной войны, которую интенсивно ведет объединенный Запад, – ослабление России [8, с. 130].

Актуализация образа врага также осуществляется через обозначение разных видов деятельности, осуществляемых «чужими». Виды деятельности, совершаемые «чужими», можно разделить на две категории:

1) действия, связанные с военной-политической сферой: *to create division and further instability among the rest of the world; to launch a full-fledged invasion; to carry out massive deliberate attacks on civilians and critical infrastructure; to divide and destabilise us all; to bomb Ukraine's energy infrastructure; to shatter peace in Europe; to continue aggressive and destabilising actions; to annex Crimea; to continue to destabilize eastern Ukraine;*

2) действия, связанные с экономической сферой: *to use gas and grain as weapons; to fuel food and energy crises worldwide.*

Виды деятельности, используемые «чужими», выступают самым частотным средством фокусирования образа врага в текстах выступлений Генерального секретаря НАТО.

Перечисление видов деятельности, осуществляемых «чужими», в текстах выступлений Й. Столтенберга превышает по частоте номинации,

используемые для непосредственного обозначения «чужих». Все выступления Генерального секретаря в 2022 г., затрагивающие конфликт на Украине, начинаются с обвинений, касающихся того, что именно Россия нарушила мировой порядок. Более того, Евросоюз и страны НАТО пытаются переложить ответственность за международный энергетический кризис на Российскую Федерацию. В представленном фрагменте актуализация «чужих» построена на приеме антитезы: *Russia's invasion of Ukraine has shattered peace in Europe. And authoritarian regimes, like Russia and China, are shaking the global rules and foundations, that have kept us safe for decades* [9].

Й. Столтенберг в ходе выступления на форуме в Брюсселе, используя ряд лексем с пейоративной семантикой: *invasion, authoritarian regime, to shatter peace*, позиционирует Россию и Китай как врагов, в то время как Европа со своими глобальными правилами и устоями входит в круг «своих». Слово сочетание *global rules and foundations* в анализируемом фрагменте можно рассматривать как номинацию с контекстуально обусловленной мелиоративной семантикой.

Обозначение видов вооружения, которым пользуются враги, является еще одним средством репрезентации коммуникативной стратегии «чужие». Й. Столтенберг указывает на конкретные виды оружия, применяемые «чужими»: *reckless nuclear rhetoric; President Putin's nuclear rhetoric; Russian missiles and drones continue to rain down on Ukrainian cities, civilians, and critical infrastructure*).

В ходе официальных выступлений Генеральный секретарь НАТО не часто употребляет образные средства. Однако комментируя удары воздушно-космических сил Российской Федерации по объектам критической инфраструктуры Украины, Й. Столтенберг использует природоморфную метафору с пейоративной семантикой *to rain down: Russian missiles and drones continue to rain down on Ukrainian cities, civilians, and critical infrastructure* [10]. В семантике глагола *to rain down* заложены семы «ярость» и «сила», таким образом, метафора в данном случае служит средством формирования негативного образа России. Метафора оказывает на сознание чудодейственный эффект, надолго отшибая здравый смысл [11, с. 240].

Генеральный секретарь манипулирует мнением адресата, предоставляя заведомо ложную информацию о том, что Российская Федерация наносит удары по гражданской инфраструктуре. Й. Столтенберг также использует образные сравнения для обозначения оружия «чужих»: *hunger as a weapon of war against Ukraine; to use winter as a weapon; to turn winter into a war or a weapon of aggression*. В роли такого оружия выступает зима и голод.

Today, Russia is using hunger as a weapon of war against Ukraine. And to create division and further instability among the rest of the world. I strongly support the efforts of Ukraine and the international [12].

Голод, по мнению С. Г. Кара-Мурзы, выступает средством политического господства [11, с. 362]. Образные номинации оружия можно рассматривать в качестве имплицитных маркеров разделения общества на «своих» и «чужих».

В период с сентября 2021 г. по настоящее время Й. Столтенберг в ходе выступлений неоднократно использует в речи существительные и прилагательные с отрицательной коннотацией: *aggressive action, brutal war, brute war, indiscriminate attacks, indiscriminate strikes*. Повтор прилагательных с негативно-оценочной семантикой оказывает воздействующий эффект на адресата и актуализирует в сознании читающего или слушающего образ «чужих».

Базовой тактикой для реализации стратегии создания круга «чужих» в военно-политическом дискурсе выступает тактика поляризации «своих» и «чужих». Основой тактики поляризации выступает антитеза в широком смысле как композиционный прием, доминанта порождения текста [2, с. 13].

Обратимся к материалам пресс-конференции генерального секретаря НАТО Й. Столтенберга по итогам заседания Совета Россия-НАТО, который состоялся 12 января 2022 г. В ходе пресс-конференции журналист телеканал «Россия 1» А. Попова задала вопрос о том, действительно ли отправка оружия на Украину и военные учения способствуют деэскалации конфликта с Россией. Отвечая на данный вопрос, генеральный секретарь эксплицитно прибегает к тактике поляризации. Украина в данном фрагменте актуализируется как «свои» с помощью словосочетаний: *sovereign nation, the right to self-defence*. Россия же представляется в тексте, соответственно, как «чужие». Позиционирование России как «чужой» достигается посредством глаголов, обозначающих конкретные действия: *occupied and took part, has used military force, continue to illegally occupy Crimea, control the separatists*. Глаголы употребляются как в простом прошедшем времени и настоящем совершенном времени с целью демонстрации того, что уже совершено, так и в настоящем длительном времени – с целью фокусирования внимания адресата на процессуальности действия:

But not only that, Russia has used military force against Ukraine before. In 2014, they occupied and took a part of Ukraine, Crimea. And they continue to illegally occupy Crimea and they control through the separatists in eastern Ukraine, Donbass. It is Russia that is the aggressor. It is Russia that has used force and continues to use force against Ukraine. And then, they are building up, with around 100,000 troops, artillery, armour, drones, tens of thousands of combat-ready troops and threatening rhetoric [13].

Наряду с тактикой поляризации в анализируемом материале используется также тактика кооперации. Суть данной тактики по мнению Е. Н. Молодыхенко сводится к отражению в ткани текста тенденции не к разобщению, а, напротив, к сближению двух антагонистических

групп [14, с. 91].

Кооперация в представленном фрагменте реализуется посредством лексем *neighbour, together, cooperation, dialogue, de-escalation* и глагольных словосочетаний *to engage in a meaningful dialogue*. Лексема *dialogue* в речи Й. Столтенберга повторяется 12 раз, таким образом происходит попытка эксплицитного убеждения адресата (в данном случае адресатом выступает Россия) в том, что НАТО является «мирным» союзом: *But at the same time, we are always willing to engage in a meaningful dialogue with Russia. Russia is our neighbour and we need to sit down and address common security concerns together. And we have done that before. It's possible. We have agreed arms control agreements after the end of the Cold War, we actually made a lot of progress together. And of course, that's possible. That's another path. And we really call on Russia to choose that path of cooperation, of dialogue, of de-escalation instead of confrontation [13].*

Дополнительным средством реализации тактики кооперации выступает инклюзивное местоимение *we*. Использование местоимения *we* позволяет Генеральному секретарю имплицитно провести границу между «своими» и «чужими». *We* – это страны НАТО, а они «чужие» – это Россия.

And I think that, especially when tensions are high, it is even more important that we meet, and that all Allies and Russia meet and sit around the same table and address the issues that are of concern [13].

Проведенное исследование позволило сделать следующие выводы. Основная цель стратегии создания круга «чужих» в современном военно-политическом дискурсе заключается в дискредитации и подрыве доверия к странам, формирующим круг «чужих», а также их сепарации от мирового сообщества. Базовыми средствами реализации тактики номинации противника являются существительные с пейоративной семантикой, прилагательные с негативно-оценочной коннотацией; глаголы, обозначающие конкретные действия противника; описание вооружения противника, в том числе с использованием образных средств.

Тактика поляризации позволяет, с одной стороны, провести четкую границу между «своими» и «чужими». С другой стороны, данная тактика выступает действенным персуазивным приемом, так как с помощью этой тактики осуществляется убеждение адресата в том, кто формирует круг «своих», а кто – «чужих».

Библиографические ссылки

1. Ульянова У. А. Коммуникативная стратегия «свои» в англоязычном военно-политическом дискурсе / У. А. Ульянова // Военно-правовые и гуманитарные науки Сибири. – 2021. – № 4 (10). – С. 147–154.

2. Молодыхенко Е. Н. Создание образа врага как персуазивная стратегия

американского политического дискурса: когнитивный и лингвопрагматический анализ (на материале публичных речей политических деятелей 1960–2008 гг.) : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.04 / Е. Н. Молодыченко ; ГОУ ВПО Помор. гос. ун-т им. М. В. Ломоносова. – СПб., 2010. – 25 с.

3. *Фахрутдинова Д. Р.* Стратегия дифференциации «своих» и «чужих» в военном институциональном дискурсе / Д. Р. Фахрутдинова // Вестн. Вят. гос. гуманитар. ун-та. – 2008. – № 3. – Т. 2. – С. 38–43.

4. Speech by NATO Deputy Secretary General Mircea Geoană at the conference on Developing NATO Partnerships in a Changing Security Environment [Electronic resource]. – Mode of access: https://www.nato.int/cps/en/natohq/opinions_209995.htm?selectedLocale=en. – Date of access: 05.01.2023.

5. Joint press conference by NATO Secretary General Jens Stoltenberg and the Chancellor of the Federal Republic of Germany, Olaf Scholz [Electronic resource]. – Mode of access: https://www.nato.int/cps/en/natohq/opinions_209890.htm?selectedLocale=en. – Date of access: 05.01.2023.

6. *Нечипоренко Б. Ю.* Прагмалингвистические особенности психотехники «наешивание ярлыков» в китайском медиадискурсе / Б. Ю. Нечипоренко // Общество. – 2014. – № 1. – С. 37–40.

7. *Базылев В. Н.* Политический дискурс в России / В. Н. Базылев // Политическая лингвистика. – 2005. – № 15. – С. 5–32.

8. *Голодов А. Г.* Стратегия информационной войны в динамике и ее вербальные приемы (на материале языка немецкой массовой периодики) [Электронный ресурс] / А. Г. Голодов // Вестн. Рязан. гос. ун-та им. С. А. Есенина. – 2017. – № 3 (56). – С. 130–137. – Mode of access: https://elibrary.ru/download/elibrary_29981783_99443490.pdf. – Date of access: 04.01.2023.

9. Speech by NATO Secretary General Jens Stoltenberg at the Brussels Forum [Electronic resource]. – Mode of access: https://www.nato.int/cps/en/natohq/opinions_197094.htm. – Date of access: 05.01.2023.

10. Keynote speech by NATO Secretary General Jens Stoltenberg at the Berlin Security Conference [Electronic resource]. – Mode of access: https://www.nato.int/cps/en/natohq/opinions_209188.htm. – Date of access: 05.01.2023.

11. *Кара-Мурза С. Г.* Манипуляция сознанием [Электронный ресурс] / С. Г. Кара-Мурза. – М. : Алгоритм, 2000. – Режим доступа: <http://www.kara-murza.ru/manipul.htm>. – Дата доступа: 05.01.2023.

12. Statement by NATO Secretary General Jens Stoltenberg at the "Grain from Ukraine" Summit [Electronic resource]. – Mode of access: https://www.nato.int/cps/en/natohq/opinions_209373.htm. – Date of access: 05.01.2023.

13. Press conference by NATO Secretary General Jens Stoltenberg following the meeting of the NATO-Russia Council [Electronic resource]. – Mode of access: https://www.nato.int/cps/en/natohq/opinions_190666.htm. – Date of access: 05.01.2023.

14. *Чернявская В. Е.* История в дискурсе политики: лингвистический образ «своих» и «чужих» / Е. Н. Молодыченко, В. Е. Чернявская. – Изд. стереотип. – М. : ЛЕНАНД, 2018. – 200 с.

Е. Г. Фоменок

*Белорусский государственный университет
Минск, Республика Беларусь
e-mail: Woitko@mail.ru*

МЕТАФОРЫ, ВЕРБАЛИЗУЮЩИЕ КОНЦЕПТ «КОРОНАВИРУС» В ПУБЛИЦИСТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ ГЕРМАНИИ

В статье рассматриваются метафоры, представленные в современном публицистическом дискурсе Германии, репрезентирующие концепт «коронавирус» в немецком языке. Выделены основные метафорические модели, репрезентирующие лингвокультурные образы картины мира носителя немецкой лингвокультуры.

Ключевые слова: метафора; метафорическая модель; публицистический дискурс; коронавирус.

E. G. Fomenok

*Belarusian State University
Minsk, Republic of Belarus
e-mail: Woitko@mail.ru*

METAPHORIC REPRESENTATION OF THE CONCEPT «CORONAVIRUS» IN THE MODERN PUBLICISTIC DISCOURSE OF GERMANY

The article deals with the metaphors presented in the modern publicist discourse of Germany representing the concept «Coronavirus» in the German language. The selected metaphorical models represent linguistic-cultural images of the German language picture of the world.

Key words: metaphor; metaphoric models; publicistic discourse; coronavirus.

Метафорическая система языка отражает и фиксирует особенности культурно-исторических, социально-политических и экономических процессов, непрерывно обновляется под их влиянием, отражает национально-культурное наследие и опыт определённого языкового коллектива. Метафоры становятся зачастую маркерами эпохи, поскольку отражают актуальные для носителей определенной лингвокультуры социально-значимые процессы и события внеязыковой действительности.

На протяжении нескольких столетий метафора является объектом научного исследования. Опираясь на положения когнитивной лингвистики, мы будем трактовать метафору не только как языковой троп (средство выразительности), но и как способ познания, категоризации, концептуализации, объяснения и оценки окружающей действительности, отражающий взаимосвязь мышления и особенностей языковой реализации.

(Н. Д. Арутюнова, А. Н. Баранов, Ю. Н. Караулов, Е. С. Кубрякова, Дж. Лакофф, Г. Лоу, М. Тернер, Б. Хокинс, Й. Цинкен, А. П. Чудинов и др.) [1]. Метафоризация предполагает взаимодействие двух структур знаний: «источника» (исходная понятийная сфера) и «цели» (область знаний, с которой соотносятся метафорические значения).

Концепт является ключевым понятием когнитивной лингвистики, трактуется как многомерный мыслительный конструкт, квант картины мира и знания, отражающий процесс познания мира, результаты человеческой деятельности, его опыт и знания о мире, хранящий информацию о нем [2, с. 40].

Можно утверждать, что за прошедшие два года сформировался новый концепт «коронавирус». В публицистическом дискурсе слово «коронавирус» употребляется носителями разных языков в узком и широком значении:

- в узком значении слова 'конкретный представитель семейства коронавирусов, а именно SARS-CoV-2, обнаруженный во второй половине 2019 года,

- в расширенном значении - 'пандемия коронавирусной инфекции, угрожающая жизням миллионов людей со всеми негативными последствиями для здоровья людей и социально-экономического развития'.

Востребованность концепта «Coronavirus» на современном этапе исторического развития человеческого общества объясняется существующими реалиями, прежде всего реальной угрозой коронавируса для населения планеты и негативные последствия пандемии Covid-19.

Метафоры, репрезентирующие концепт «Coronavirus», мы рассматриваем как компоненты базового слоя (ядра концепта, его образа), который состоит из перцептивно-когнитивных признаков (сформированных при помощи органов чувств в сознании носителя лингвокультуры в результате отражения им окружающей действительности), и образных признаков (сформированных посредством метафорического осмысления объекта или явления окружающей действительности) [3]. Метафорические модели, представляющие концепт, являются понятийными сферами, объединенными по определенным типовым схемам, и отражают специфику национальной ментальности на определенном этапе развития общества [4, с. 55].

С целью установления особенностей в восприятии и понимании концепта «Coronavirus» представителями немецкоязычной лингвокультуры нами проведен анализ 37 публикаций, освещающих события во время пандемии COVID-19 в 2019-2022 годах. Эмпирический материал для данного исследования получен из текстов немецких онлайн-изданий «Spiegel», «Zeit», «Die Welt», «Handelsblatt», «Bild», которые являются неотъемлемой частью публицистического дискурса Германии. Публицистический дискурс мы трактуем как процесс и результат речевой коммуникации в печатных СМИ.

Концепт «вирус» выражается в немецком языке лексемой *das/der Virus* и имеет три основных значения:

1. *kleinstes [krankheitserregendes] Partikel, das nur auf lebendem Gewebe gedeiht (mit dem Artikel das, außerhalb der Fachsprache auch: der).*

2. *Kurzform für Computervirus (meist mit dem Artikel der) [5].*

Лексическая единица *das/der Virus* имеет в публицистическом дискурсе Германии контекстуальные синонимы и гипонимы: *Erreger, Krankheitserreger, Krankheitskeim; umgangssprachlich - Bazille; in Biologie und Medizin Bazillus, Keim; EDV-Computervirus, Schadprogramm.*

Результаты фактического анализа метафор современного публицистического дискурса Германии позволяют сделать вывод о том, что концепт «Coronavirus» в немецком публицистическом дискурсе репрезентируют две наиболее высокочастотные и высокодоминантные метафоры: антропоморфная метафорическая модель «*Coronavirus ist Krieg*» и антропоморфная морбидальная метафора «*Coronavirus ist eine Krise*». Менее частотными являются техногенная метафорическая модель «*Coronavirus ist eine Katastrophe*» и метафорическая модель «*Coronavirus – historische Chance*».

Для репрезентации ситуации во время эпидемии коронавирусной инфекции в публицистическом дискурсе Германии наиболее часто используются метафоры со сферой источником «война». Антропоморфная метафорическая модель «*Coronavirus ist Krieg*» является наиболее высокочастотной и высокопродуктивной: *Corona – eine neue Art von Krieg, der Kampf gegen das Virus ist ein „Krieg“, Kampf gegen Corona ist "Krieg" gegen das Böse, die Welt ist im Corona-Krieg, die Menschheit ist im Krieg gegen Corona, es ist ein Weltkrieg gegen Corona, Coronavirus den Krieg erklären, Coronavirus ist ein langer Krieg, Corona-Krieg eskaliert, den viralen Krieg haben wir, der Kampf gegen das Virus, die Welt ist im Kampf gegen Covid-19, der Kampf gegen die Corona-Pandemie stellt die Welt vor gewaltige Aufgaben, die Staaten kämpfen gegen das Virus, Corona-Krieg gegen die Kultur, das Coronavirus hat die Welt fest im Griff, die Corona-Pandemie ist Krieg gegen die Realität.* Свирепствующий в мире вирус сравнивается с войной, последствия которой затрагивают все человечество, люди болеют, страдают, они напуганы, нарушены привычные социальные связи, страны и города находятся в изоляции, границы закрываются, появляются серьезные экономические и социальные проблемы.

«*Das Virus ist eine „Plage“, der Kampf dagegen ein „Krieg“*» [6].

Мир во время пандемии коронавирусной инфекции столкнулся с общим врагом – опасным вирусом, который беспощаден и безжалостен ко всем людям, не различая возраста, национальной принадлежности, политических или религиозных убеждений: *die Welt kämpft gegen einen einzigen Feind - Covid-19, Coronavirus ist unser Feind in dieser Zeit, der virale Feind ist nicht sichtbar,*

Coronavirus ist ein Kriegsgegner, der Krieg gegen einen unsichtbaren Feind ist ausgerufen, der Krieg gegen einen unbekanntem Gegner.

«Corona – der unsichtbare Feind hat Deutschland verändert» [7].

В текстах публицистического дискурса Германии метафорический перенос (перенос признаков, качеств, свойств с одного явления на другое) осуществляется посредством переосмысления военной лексики из следующих тематических групп: «Способы ведения войны и военные действия» (*die Bekämpfung der Corona-Pandemie, der Kampf gegen Corona, die Staaten kämpfen gegen eine weitere Ausbreitung des Virus, die Sicherheitsmassnahmen gegen das Covid-19, solidarisch gegen Corona kämpfen,*

die Einschränkung der Bewegungs- und Versammlungsfreiheit als Sicherheitsmassnahme gegen Coronavirus), «Виды оружия» (*Coronavirus ist biologische Waffe, das tödliche Virus ist Waffe*), «Участники войны» (*Europäische „Armeen“ im Kampf gegen Coronavirus, der virale Feind, die Menschheit im Krieg gegen Corona, der unsichtbare Feind Covid-19, Coronavirus ist unser Kriegsgegner*) и «Итоги и последствия войны» (*die Zerstörungskraft des Feindes Covid-19 ruinierte das Gesundheitssystem, Coronavirus hinterlässt die Wirtschaft in Trümmern und die Menschen mit Traumata, Corona hinterlässt drastische Spuren, Coronavirus fordert immer mehr Todesopfer, einen Sieg im Kampf gegen Covid-19 erklären, den Krieg gegen Coronavirus gewinnen, großen und entscheidenden Sieg im Kampf gegen das Coronavirus verkünden, den Krieg gegen Corona überstehen*).

Для репрезентации ситуации в стране и во всем мире во время пандемии COVID-19 в публицистическом дискурсе Германии наиболее часто используются метафоры со сферой источником болезнь с медицинским семантическим компонентом, имеющие негативную коннотацию. Наиболее частотной и высокодоминантной является метафорическая модель *«Coronavirus ist eine Krise»*, которая концептуализирует кризис современной системы здравоохранения, ситуацию коллапса социальной системы в борьбе с вирусом, вербализирует острую необходимость в преодолении последствий пандемии, решении всех первостепенных проблем, связанных с распространением вируса, выхода из сложной сложившейся ситуации. Антропоморфные морбиальные метафоры ярко и образно представляют ситуацию в мире и в Германии в период пандемии коронавирусной инфекции: *die Corona-Krise ist gleichzeitig eine weltweite Gesundheitskrise, Corona-Pandemie ist eine außergewöhnliche Krise, eine Pandemie und in der Folge auch eine veritable Weltwirtschaftskrise, Coronavirus versetzt die ganze Welt in Angst und Schrecken, die Corona-Krise ist eine Zeit der großen Herausforderungen, die Corona-Krise können wir nur solidarisch bewältigen/ überwinden, das Virus ist eine „Plage“, durch Corona-Krise leidet unsere Wirtschaft, das Corona-Virus ist ein nationaler Stresstest, die Corona-Krise verändert die Welt, die Corona-Pandemie ist eine Krise, die Corona-Krise bringt das Land an den Rand seiner Kapazitäten, die Coronakrise dekonstruiert Kultur, Ge-*

sellschaft und Wirtschaft, Corona traf auf eine bereits krisengeplagte Gesellschaft, Coronavirus ist erstens die Krise des Gesundheitswesens, zweitens die Krise des Politischen und drittens die Krise des sozialen Miteinanders, die Corona-Krise wird kein Land verschonen, die Corona-Krise hat sich die soziale Ungleichheit verschärft, die Corona-Krise lähmt Weltwirtschaft. Слово *die Krise* обозначает обострение заболевания, его быстрое распространение. В исследуемых публицистических текстах выявлено большое количество синонимов слову *die Krise*: *die Krisensituation, die Krisenzeit, die Herausforderung, die Vollbremsung, die Katastrophe.*

«*Angela Merkel sieht die Corona-Krise als die größte Herausforderung nach dem Zweiten Weltkrieg*» [8].

В публицистическом дискурсе Германии используется также техноморфная метафорическая модель «*Coronavirus ist eine Katastrophe*», которая гиперболизирует крайне негативную оценку последствий пандемии. Данная метафорическая модель вербализует реальную серьезную угрозу пандемии коронавирусной инфекции для населения планеты, неспособность социальных и государственных институтов справиться с возникшими проблемами, острую необходимость в принятии мер по сдерживанию распространения вирусной инфекции и укреплению систем здравоохранения во всех странах мира: *Corona-Pandemie ist die weltweite Katastrophe, die Corona-Pandemie – eine Katastrophe mit Sprengkraft, die Corona-Pandemie ist eine medizinische Katastrophe, die wirtschaftlichen Schäden der Pandemie reparieren, Corona-Pandemie bedeutet eine zentrale Weichenstellung für die EU, die wichtigsten Werkzeuge bei der Bekämpfung des Coronavirus finden, das geltende System versagt, die Vollbremsung der staatlichen Strukturen, die Corona-Pandemie bremsen u др.*

«*Risikoanalyt über Corona: „Wir haben großes Glück, dass es so eine langsame Katastrophe ist“*» [9].

В публицистическом дискурсе Германии актуализируется вопрос о том, каким будет посткоронавирусный мир, сможет ли пандемия коронавирусной инфекции сыграть роль созидающего разрушения, необходимого для возникновения по-новому устроенного мира (*Welche Chance liegt also nun in der Corona-Krise?, Schöne neue Welt nach der Corona-Krise?, Wie sieht unsere Welt nach Corona aus?, Ist die Welt nach Corona eine andere?, Wie wird die Corona-Pandemie unsere Welt verändern?*). Пандемия обострила многие внутренние противоречия во всех странах мира: серьезное социальное расслоение и поляризацию, рост безработицы и кризис в экономике, проблемы продовольственной, социальной, медицинской и биологической безопасности. Возможно, последствия пандемии заставят людей задуматься о том, как должен быть устроен взаимозависимый мир, как его трансформировать и регулировать в пользу людей, в нем живущих. Надежда на изменения социальной действи-

тельности к лучшему, минимизацию социально-экономических и экологических проблем, переход к устойчивому бескризисному развитию общества вербализирует метафора «*Coronavirus – historische Chance*» (прежде «*Coronavirus – eine Gelegenheit*»): *Coronavirus ist auch Chance zur Veränderung, Coronavirus ist eine Chance für eine weltweite Transformation, Coronavirus ist eine Chance für eine sozialökologische Transformation, Coronavirus birgt enorme Chancen für Europa, die Corona-Krise als Chance begreifen, Corona-Pandemie ist Chance für nachhaltiges Wachstum, in der Corona-Krise liegt die Chance für die menschliche Zivilisation, Coronavirus ist die Gelegenheit, die Wirtschaft radikal umzubauen; Coronavirus ist einmalige Chance, die gesamte Wirtschaft in eine grüne Richtung zu entwickeln*)

«*Europa muss die Krise als Chance begreifen. Für die Europäische Union ist die Coronakrise auch eine Gelegenheit für dringend notwendige Reformen*» [10].

«*Krisen sind immer auch Chancen zur Veränderung*» [11].

Подводя итог нашему исследованию можно сделать вывод о том, что наиболее востребованными в современном публицистическом дискурсе Германии являются метафорические модели «*Coronavirus ist Krieg*», «*Coronavirus ist eine Krise*», «*Coronavirus ist eine Katastrophe*» и «*Coronavirus – historische Chance*». Выделенные ключевые дискурсивные метафорические модели представляют собой перцептивно-образный компонент концепта «*Coronavirus*», отражают особенности восприятия концепта *Coronavirus* в сознании носителей немецкой лингвокультуры, имеют концептуальные векторы опасности, тревожности и неопределенности, представляют пандемию коронавирусной инфекции как кризисное явление и отражают некоторые стереотипы немецкоязычного публицистического дискурса на современном этапе. Обозначенные метафорические модели основываются на узуальных переносных значениях и имеют преимущественно негативную коннотацию за исключением модели «*Coronavirus – historische Chance*».

Библиографические ссылки

1. Лакофф Дж., Джонсон М. Метафоры, которыми мы живём / Дж. Лакофф, М. Джонсон. – М. : УРСС Эдиториал, 2004. – 256 с.
2. Красавский Н. А. Эмоциональные концепты в немецкой и русской лингвокультурах. Монография. Волгоград, 2001. С.40 – 59
3. Стернин И. А. Методика исследования структуры концепта / И. А. Стернин // Методологические проблемы когнитивной лингвистики. Воронеж: Воронежский государственный университет, 2001. - С. 58 – 65 .
4. Чудинов А. П. Политическая лингвистика / А. П. Чудинов. – Москва : Флинта, Наука, 2007. – 42 с.
5. Duden online [Elektronenquelle]. – Zugangsregime: <https://www.duden.de/sprachwissen/sprachratgeber/der-oder-das-Virus>. – Zugangsdatum: 20.01.2023.

6. Tagesspiegel [Elektronenquelle]. – Zugangsregime: <https://www.tagesspiegel.de/politik/das-virus-ist-eine-plage-der-kampf-dagegen-ein-krieg-5719192.html>. – Zugangsdatum: 22.01.2023.

7. Bild [Elektronenquelle]. – Zugangsregime: <https://www.bild.de/ratgeber/2020/ratgeber/corona-chronik-der-unsichtbare-feind-so-hat-corona-uns-veraendert-73657572.bild.html>. - Zugangsdatum: 29.01.2023.

8. Spiegel Online [Elektronenquelle]. – Zugangsregime: <https://www.spiegel.de/politik/deutschland/angela-merkel-sieht-corona-krise-als-groesste-herausforderung-seit-dem-zweiten-weltkrieg-a-bd56dc3f-2436-4a03-b2cf-5e44e06ffb49>. - Zugangsdatum: 25.01.2023.

9. Tagesspiegel [Elektronenquelle]. – Zugangsregime: <https://www.tagesspiegel.de/wissen/wir-haben-grosses-gluck-dass-es-so-eine-langsame-katastrophe-ist-5062888.html>. – Zugangsdatum: 28.01.2023.

10. Handelsblatt [Elektronenquelle]. – Zugangsregime: <https://www.handelsblatt.com/meinung/gastbeitraege/deutschland-europa-muss-die-krise-als-chance-begreifen/25990522.html>. - Zugangsdatum: 29.01.2023.

11. Die Welt [Elektronenquelle]. – Zugangsregime: <https://www.welt.de/wirtschaft/article207285209/Nach-der-Pandemie-Deutschland-als-Oeko-Staat-Historische-Chance-oder-unkalkulierbares-Risiko.html>. - Zugangsdatum: 25.01.2023.

РАЗДЕЛ 2

ИНОСТРАННЫЕ ЯЗЫКИ СКВОЗЬ ПРИЗМУ ЛИНГВОДИДАКТИКИ

И. В. Домбровская, С. М. Зацепина

*Воронежский государственный университет
Воронеж, Российская Федерация
e-mail: dombrinna@mail.ru, sofiazatsepina@icloud.com*

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКИХ ВУЗОВ ПОСРЕДСТВОМ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ АУТЕНТИЧНЫХ МАТЕРИАЛОВ

Статья посвящена профессионально-ориентированному обучению английскому языку студентов медицинских вузов. Приводятся критерии аутентичности материалов, предлагаемые отечественными и зарубежными авторами. Рассматривается обучающий потенциал аутентичных материалов. Предлагается список отобранных источников, содержащих аутентичный материал, релевантный для профессионально-ориентированного обучения английскому языку студентов-медиков.

Ключевые слова: профессионально-ориентированное обучение; аутентичные материалы; студенты-медики.

I. V. Dombrovskaya, S. M. Zatsepina

*Voronezh State University
Voronezh, Russian Federation
e-mail: dombrinna@mail.ru, sofiazatsepina@icloud.com*

PROFESSION-FOCUSED ENGLISH TEACHING AT MEDICAL INSTITUTIONS OF HIGHER EDUCATION THROUGH AUTHENTIC MATERIALS

The article looks into the problem of profession-focused English language teaching at medical institutions of higher education through authentic materials. The criteria of materials' authenticity by Russian and foreign authors are given as well as materials' educational potential. The list of the selected sources relevant for medical students' profession-focused training is provided.

Key words: profession-focused teaching; authentic materials; medical students.

Обучение студентов медицинских вузов иностранному языку профессиональной сферы является необходимым условием для достижения

главной цели-подготовки будущего специалиста-медика. На разных этапах формирования иноязычной коммуникативной компетенции предполагается готовить студентов к чтению медицинской литературы, пониманию устных и письменных сообщений, а также умению объясняться с иностранными коллегами, в том числе на профессиональные темы.

Использование аутентичных профессионально-ориентированных материалов будет способствовать решению поставленных задач, стимулируя интерес студентов к изучению иностранного языка и одновременно задействуя значительные резервы повышения эффективности обучения языку в условиях отсутствия иноязычной среды. Однако в современной лингводидактике понятие «аутентичные материалы» не приобрело четкого определения. Прежде чем рекомендовать к использованию отобранные нами материалы для медицинских вузов, кратко остановимся на самом понятии «аутентичный материал».

В современной методической науке как отечественной, так и в зарубежной пока нет универсального определения аутентичности, а обращение к рассмотрению указанного понятия часто приводит к терминологической неоднозначности. В работах методистов обнаруживается разное его понимание. Так, Л. Лиер выделяет три типа аутентичности:

1) аутентичность материала, проявляющуюся в использовании адаптированных, специально обработанных в методических целях, текстов при сохранении присущих им аутентичных свойств, таких как использование естественного языка, связность и др;

2) выделяется прагматическая аутентичность, то есть аутентичность контекста и коммуникативной цели, аутентичность речевого взаимодействия;

3) существует личностная аутентичность, означающая четкое осознание субъектом причин и целей выполнения коммуникативных действий [1].

М. Брин выделяет 4 типа аутентичности:

1) аутентичность текстов, используемых в процессе обучения;

2) аутентичность восприятия данных текстов;

3) аутентичность учебных заданий;

4) аутентичность социальной ситуации на уроке [2].

Отечественные методисты Е. В. Носонович и Р. П. Мильруд, как и М. Брин, рассматривая аутентичные тексты, выделяют ряд аспектов аутентичности учебного текста, в числе которых:

1) культурологическая аутентичность – использование текстов, формирующих представления об основных особенностях жизни носителей изучаемого языка во всех сферах функционирования данного языка;

2) информативная аутентичность – использование текстов, содержащих актуальную, значимую информацию, соответствующую возрастным характеристикам обучающихся;

3) ситуативная аутентичность – создание естественной ситуации коммуникации, предложенной, например, в виде учебной иллюстрации, обладание заявленной темой интересом для носителей языка, естественность обсуждения указанной темой;

4) аутентичность национальной ментальности – разъяснение уместности или её отсутствия в использовании той или иной фразы иностранного языка.

5) реактивная аутентичность – способность текста вызывать у обучаемых аутентичный эмоциональный, мыслительный и речевой отклик;

6) аутентичность оформления – соответствие оформления текста в учебном пособии и его оформления в оригинале, имеющее следствием привлечение внимания учащихся, облегчение понимания коммуникативной задачи текста;

7) аутентичность учебных заданий к текстам – способность заданий стимулировать взаимодействие обучающихся с текстом, в частности, они должны быть основаны на операциях, совершаемых во внеучебное время при работе с различными источниками информации [3, с. 10-14].

По мнению ряда зарубежных лингвистов, таких как Д. Хармер, под аутентичным текстом понимается текст, изначально написанный для носителей языка носителями этого языка [4]. С ним соглашается К. Морроу, рассматривая аутентичный текст, как пример живого языка; аутентичный текст представляет собой отрывок речи, созданный в устной или письменной речи для реального реципиента с целью передачи той или иной информации [5, с. 13].

В отличие от Д. Хармер и К. Морроу, Д. Нунан рассматривает не только собственно аутентичные тексты, но и другие материалы, утверждая, что «любой материал, созданный не с целью изучения языка, может считаться аутентичным» [6, с. 54].

Несмотря на то, что среди авторов не наблюдается единого мнения по вопросу определения рассматриваемого понятия, многие ученые признают эффективность использования аутентичных материалов в процессе изучения языков. Положительный эффект использования аутентичных материалов подтверждается многими исследователями, к примеру, А. Мартинес выделяет ряд достоинств данных материалов [7]. Утверждается, что через использование аутентичных материалов происходит обретение обучающимися лингвокультурных знаний, приобретение и совершенствование языковых навыков в рамках аутентичной ситуации общения. Кроме того, аутентичные материалы обеспечивают вариативность

видов учебной деятельности, благодаря их жанровому и стилевому разнообразию. Однако при этом он также перечисляет основные недостатки, обычно приписываемые аутентичным материалам. Особо отмечается сложность аутентичных текстов для понимания, связанная с различием культур, несоответствием уровня владения языком и используемых аутентичных языковых единиц, быстрое устаревание информации, и как результат, необходимость тщательного отбора материала и разработки процесса работы над ним. Сложность организации работы с рядом аутентичных материалов, преимущественно видео- и аудиовизуальных материалов объясняется существованием различных акцентов и диалектов.

Таким образом, перечисленные выше достоинства и недостатки аутентичных материалов поднимают вопрос выбора наиболее эффективных.

К аутентичным текстовым материалам, которые могут быть рекомендованы для работы со студентами-медиками, можно отнести: профессиональную корреспонденцию, интервью, статьи, научно-популярные тексты и многие другие источники. Но наиболее подходящей примирительно к методике обучения студентов-медиков иностранному языку, на наш взгляд, будет являться работа над конкретным примером медицинского или клинического случая. За фактическую основу берется краткое описание частного случая или история болезни, включающие в себя: данные о возрасте, поле, роде занятий больного, его жалобы; прошлый, семейный и социальный анамнез, данные обследований, поставленный диагноз, назначения и исход болезни, – т. е. модель практической ситуации. Значительных результатов, при условии определенной языковой подготовки, можно достигнуть за счет использования аудиовизуальных источников и, в первую очередь, учебных фильмов и подкастов. Чтобы уяснить специфику поведения носителей языка, нужно их видеть, наблюдать обстановку, в которой происходит акт общения (аптека, поликлиника, больница, медицинская конференция и пр.).

Подбирая методику работы с аутентичными аудиовизуальными материалами с учетом стилевых особенностей медицинского аудио текста и того факта, что уровень исходной языковой подготовки студентов-медиков довольно невысокий, по нашему мнению, наиболее подходящей станет традиционная трехэтапная методика. Работа с аутентичным аудио/видео материалом традиционно выстраивается преподавателем в три этапа: подготовительный, демонстрационный (непосредственная работа с видео/аудиоматериалом) и последемонстрационный. Подготовительный этап – это этап психологической подготовки обучающихся к восприятию речи или текста при разборе ‘кейса’. Перед прослушиванием или просмотром аудио/видео материала преподавателю важно снять трудно-

сти, связанные с пониманием речи носителей языка, а также с новой терминологией. Следующий этап – демонстрационный – он включает упражнения, выполняемые во время просмотра или прослушивания. Чаще всего эти задания направлены на извлечение заданной информации. Последний – последемонстрационный – этап включает упражнения, направленные на проверку понимания содержания изученного клинического случая (анамнеза, данных обследований, поставленного диагноза, назначений и исхода болезни и т. п.) или просмотренного/прослушанного фрагмента. Задания предполагают краткое изложение, обсуждение проблем фрагмента или медицинского случая в парах или в малых группах, ответы на вопросы; решение проблемных задач (отбор информации с определенной целью, анализ, аргументация, опровержение, доказательство, выделение существенного; а профессиональная компонента реализуется через обсуждение диагноза, предложение возможного лечения и т. п.); проектные задания включают доклады, сообщения по рассматриваемой тематике и т. д.

Для обоснования целесообразности применения аутентичных материалов с целью формирования у студентов-медиков иноязычной коммуникативной компетенции, необходимо установить дидактические функции аутентичного материала. Основными дидактическими функциями аутентичных материалов являются: обучающая, информационная, функция наглядности, развивающая, мотивационная, воспитательная, эвристическая.

Остановимся подробнее на принципах отбора аутентичного материала. При отборе аутентичных звучащих английских текстов, необходимо ориентироваться на то, чтобы они были интересными и мотивирующими, информативно-содержательными, профессионально-ценными и доступными пониманию, соответствовали современной реальности и способствовали знакомству студентов с опытом зарубежных специалистов. Важно, чтобы тематический аутентичный материал вызывал интерес у студентов, готовность обсуждать проблемы профессионального характера, а значит, способствовал повышению их мотивации к изучению иностранного языка в профессиональной сфере. Фрагменты, как представляется, должны иметь продолжительность звучания не более пяти – семи минут, предъявляться в среднем темпе и соответствовать произносительным нормам изучаемого языка. Фонограмма может содержать помехонесущий фон, имеющий место в реальной коммуникации.

Соответствующими описанным критериям, на наш взгляд, являются видеоролики из серии «How the Body Works», содержащие 4 – 5-минутные по продолжительности описания внутренних органов и систем организма человека в мультипликационном исполнении. Сайт содержит множество роликов

научного медицинского характера[8]. Нами были также отобраны материалы со следующих профессиональных и обучающих сайтов:

- *Doctors Speak Up*[9] предлагает большую подборку разного рода упражнений и тестов, направленных на проверку уровня владения вокабуляром по профессиональной медицинской тематике, а также большой набор тематических видео и аудио с упражнениями, направленными на отработку произносительных и грамматических навыков;

- *English Med* [10] предлагает диалоги и лексико-грамматические упражнения, ориентированные на активное усвоение профессиональной медицинской лексики;

- *Hospital English* [11] представляет аутентичные аудиоверсии текстов различной медицинской направленности и их скрипты с заданиями;

- *Medical English* [12] является «копилкой» англоязычных медицинских текстов, научных статей, записей выступлений на медицинских научных конференциях, которые сопровождаются разнообразными заданиями;

- *Health Check* [13], созданный службой BBC, предлагает более 500 подкастов разных уровней сложности, охватывающих как научно-популярные медицинские сообщения, так и профессиональные обсуждения проблем здравоохранения носителями языка;

- *Reading and Listening for Medical Workers* [14] предлагает не только широкую подборку новостей о научных достижениях в сфере здравоохранения, медицины, ветеринарии, биотехнологий, но и правительственные отчеты в сфере здравоохранения различных стран мира. Практически все видео- и аудиозаписи сопровождаются скриптами, субтитрами;

- *English Health Train* и *English Language Skills for Health care* [15] представляют собой обучающие профессиональному английскому языку курсы, которые ориентированы не только на практикующих специалистов, но и на студентов-медиков, только вступающих на профессиональную стезю.

Важно отметить, что все вышеуказанные сайты открыты для широкого доступа, а для работы с некоторыми из них не требуется регистрация. Материалы, представленные на этих сайтах, можно использовать как для индивидуальной, так и групповой работы, как непосредственно на занятиях, так и в качестве домашних заданий. Многие задания снабжены ключами для проверки, комментариями и пояснениями. Некоторые сайты также содержат банк тестов для проверки и самоконтроля. При этом преподаватели при необходимости могут самостоятельно формировать тесты из представленных в базе заданий и настраивать критерии оценивания или создавать свои собственные задания на основе изучаемого на занятиях материала и включать их в тесты. Работа с данными сайтами особенно актуальна для студентов-заочников и студентов, находящихся на дистанционном обучении, поскольку создавая виртуальный класс, преподаватель может выкладывать материалы, отслежи-

вать выполнение заданий в своем личном кабинете, устанавливать сроки выполнения упражнений и проводить тестирование и отслеживать прогресс студентов.

Использование аутентичных материалов полностью удовлетворяет концепции коммуникативного иноязычного образования и является эффективным средством формирования иноязычной профессиональной компетенции при условии соблюдения ряда принципов (индивидуализация, новизна, функциональность), аспектов аутентичности текста, а также этапов организации последовательной работы над аутентичным текстом в соответствии с его типом.

Библиографическиессылки

1. *Lier L V.* The Classroom and the Language Learner / L. V. Lier. – N. Y : Longman. – 1988.
2. *Breen M. P.* Authenticity in the Classroom/ M. P. Breen /Applied Linguistics, 1985. – №6/1. – P. 60–70.
3. *Носонович Е. В.* Критерии содержательной аутентичности учебного текста / Е. В. Носонович, Г. П. Мильруд // Иностранные языки в школе, 2008. – № 2. – С. 10–14.
4. *Harmer J.* How to teach English / J. Harmer. – London : Pearson. 2010. – 290 p.
5. *Morrow K.* Authentic Texts in ESP / K. Morrow, S. Holden (Ed.) // English for specific purposes. – London : Modern English Publications. – 1977. – P. 13–16.
6. *Nunan D.* Designing tasks for the communicative classroom / D. Nunan. – Cambridge : Cambridge University Press, 1989/2000. – 215 p.
7. *Martinez A.* Authentic Materials: An Overview [Electronic resource] / A. Martinez//Karen's Linguistic Issues, 2002. – Mode of access: www.3.telus.net/linguisticsissues/authenticmaterials.html. – Date of access: 12.02.2023.
8. <https://stenbergcollege.com/blog/the-importance-of-english-language-skills-for-healthcare-assistants/>
9. Doctors speak up [Electronic resource]. – Mode of access: www.doctorspeakup.com. – Date of access: 12.02.2023.
10. English med [Electronic resource]. – Mode of access: www.englishmed.com. – Date of access: 14.02.2023.
11. Hospital english [Electronic resource]. – Mode of access: www.hospitalenglish.com. – Date of access: 14.02.2023.
12. Medical english [Electronic resource]. – Mode of access: www.medicalenglish.com. – Date of access: 16.02.2023.
13. Learn medical English [Electronic resource]. – Mode of access: / <https://www.fluentu.com/blog/english/learn-medical-english/>. – Date of access: 16.02.2023.
14. Many things [Electronic resource]. – Mode of access: www.manythings.org/voa/health. – Date of access: 16.02.2023.
15. English health train [Electronic resource]. – Mode of access: www.englishhealthtrain.org. – Date of access: 16.02.2023.

Н. В. Аксёнова^{1),2)}, Д. В. Шепетовский^{2),3)}

¹⁾ *Национальный исследовательский Томский политехнический университет
Томск, Российская Федерация*

e-mail: Polozova15@tpu.ru

²⁾ *Национальный исследовательский Томский государственный университет
Томск, Российская Федерация*

e-mail: Polozova15@tpu.ru, Dsh23@yandex.ru

³⁾ *Областное государственное бюджетное образовательное учреждение
«Школа-интернат для обучающихся, нуждающихся в психолого-педагогической и
медико-социальной помощи»*

Томск, Российская Федерация

e-mail: Dsh23@yandex.ru

ОПЫТ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ABANDONWARE В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

В статье излагается опыт использования программного обеспечения категории *abandonware* в практике обучения английскому языку школьников и студентов. Рассматриваются ограничения в использовании ИКТ на уроке, приведшие авторов к поискам решения. Анализируются особенности, преимущества и недостатки применения *abandonware*.

Ключевые слова: abandonware; ИКТ на уроке английского языка; дискуссия; обучение чтению; инструментализация.

N. V. Aksenova^{a,b}, D. V Shepetovsky^{b,c}

^a *National Research Tomsk Polytechnic University*

Tomsk, Russian Federation

e-mail: Polozova15@tpu.ru

^b *National Research Tomsk State University*

Tomsk, Russian Federation

e-mail: Polozova15@tpu.ru, Dsh23@yandex.ru

^c *Oblast State Budgetary Educational Institution Boarding School for Learners in Need of
Psychological, Pedagogical, Medical and Social Assistance*

Tomsk, Russian Federation

e-mail: Dsh23@yandex.ru

LESSONS LEARNT FROM USING ABANDONWARE IN TEACHING ENGLISH

The paper presents lessons learnt from using software pertaining to the *abandonware* category in the practice of teaching English in primary, secondary and tertiary education. The authors consider limitations that led them to such a solution. Specifics, advantages and disadvantages in using *abandonware* products in teaching English are considered.

Key words: abandonware; ICT in ESL classroom; discussion; literacy development; instrumentalization.

Использование ИКТ на уроке иностранного языка позволяет быстрее формировать у обучаемых необходимые языковые компетенции за счёт интерактивности. Однако, в практике обучения английскому языку в России учитель часто сталкивается с ограниченными возможностями применения ИКТ. Значительное количество веб-ресурсов заблокировано системой защиты детей от нежелательной информации. Это происходит как по причине блокировки крупных серверов, на которых в том числе размещаются образовательные ресурсы, так и в результате работы системы, которая весь трафик пропускает через один шлюз. В итоге сайты блокируют шлюз как источник подозрительной активности. Кроме того, политиками безопасности ограничена возможность установки ПО на используемые компьютеры, а администратор, имеющий необходимые права, обычно является проходящим специалистом, отсутствующим в школе большую часть времени.

Авторы пришли к выводу о необходимости использования для компьютеров без подключения к сети Интернет переносимых (*portable*) решений, то есть, программного обеспечения, не требующего установки, которое может быть запущено с переносного носителя, например, с «флэшки» или переносного жёсткого диска. Такой переход, в свою очередь, ограничивает выбор доступных программ, поскольку подавляющее большинство современных программ требуют установки и не имеют переносимых версий. Выходом, расширяющим диапазон доступных интерактивных средств обучения, представляется использование *abandonware*. Разберёмся, что скрывается за этим термином.

Компьютерные системы развиваются гораздо быстрее, чем язык. За годы развития компьютерных систем накопилась большая библиотека программных решений для устаревших систем, которые, однако, не устарели с точки зрения языка и методики (хотя в отношении последнего могут наблюдаться особенности, вызванные ограничениями исходной платформы). *Abandonware* – это программы, которые более не продаются и не поддерживаются производителем, и от которых издатель и правообладатель более не получает доходов. Хотя этот термин не имеет юридической силы (юридически *abandonware* обычно является частным случаем произведений с недоступным правообладателем), однако, он получил широкое использование.

За годы развития компьютерной техники существовали различные системы, для которых разрабатывались обучающие программы, рассчитанные на широкое применение. Так, на сайте *myabandonware.com* доступно более 1500 программ в категории Educational, 490 из них для MS-DOS-совместимых систем, выпущенные в период с 1981 по 1999 годы. Для их

запуска на современных компьютерах необходима программа *DOSBox*, у которой есть переносимый вариант.

В своей практике обучения английскому языку в школе авторы использовали, главным образом, аутентичные программы [1], предназначенные для обучения детей, являющихся носителями английского языка. Это обусловлено факторами доступности и сохранности программного обеспечения, которые гораздо выше для старых программ, разработанных в США и Великобритании, чем для программ российских разработчиков, ориентированных на изучение английского как иностранного. Также, проанализированные в процессе отбора программы российского производства для DOS были рассчитаны главным образом на использование в старшем и среднем звене средней школы. Разработанные позднее российские обучающие программы для *Windows 3.1* и *Windows 95* намного лучше. Однако, возникают труднопреодолимые проблемы с запуском их на имеющихся компьютерах. Использувавшиеся аутентичные программы были разработаны для обучения чтению на английском языке и ориентированы на детей 5 – 7 лет.

Встал вопрос о подборе программ, поскольку их довольно много, а образовательная ценность их сильно разнится. Многие ориентированы на преобладание игрового момента над обучающим. Создатели этих программ видели в них в первую очередь игру, которая исподволь даст играющему в домашних условиях ребенку те или иные знания во время выполнения игровых действий. С точки зрения применения в школе, такие программы являются очень невыгодными по затратам времени. Такими играми с обучающими элементами являются, например, *Mickey's ABC* и серия *Barney Bear Goes to School*. Это не значит, что эти программы плохие и не проработанные (напротив, их графика и игровые механики во многом превосходят другие образцы). Просто они разрабатывались с учётом других целей и ограничений, не совпадающих с имеющимися в условиях российской школы.

С учениками, осваивающими английский алфавит и правила чтения использовались игры серии «*Mario's Early Years*»: «*Fun with Letters*» и «*Pre-School Fun*» для платформы *Super Nintendo Entertainment System* через эмулятор. Эти игры используют узнаваемых персонажей из серии игр про Марио в заданиях типа «сопоставь строчную и заглавную букву», «собери слова на одну букву», «найди произнесённый слог» (игры снабжены голосовым сопровождением). Обе игры очень красочные. Однако, это именно игры, а не обучающие программы. Кроме того, во время их разработки записанная речь была в новинку, а её наличие использовалось как маркетинговый ход. В результате, ограниченный объем данных на исходном картридже привёл к тому, что количество вариантов заданий

ограничено. Во время выпуска этих игр само наличие говорящих персонажей производило большое впечатление. Сейчас же дети обращают внимание на то, что задания быстро начинают повторяться. Также, не все задания пригодны для использования в обучении иностранному языку, так как некоторые требуют базового словарного запаса, ожидаемого от детей шести лет, чей родной язык английский. Эти задания можно использовать для расширения словарного запаса детей. Однако на практике такое применение крайне сложно и не всегда оправдано в связи с выбором слов в упражнениях. Игры обладают практически нулевой реиграбельностью, и, по сути, после одного завершения игры (что занимает около часа), ребенку становится скучно, поскольку вариативность отсутствует. Однако, и этого опыта (разбитого на несколько частей в течение нескольких уроков) оказывается достаточно для улучшения узнавания букв и слогов.

Менее красочной, но более методически проработанной является программа для среды *MS-DOS* «*Talking Phonics Plus*» (1991), являющаяся сборником ещё более ранних (1985 – 1988 гг.) программ с добавленной озвучкой. Обучение чтению проходит в форме выполнения заданий вида «какая согласная буква первая/последняя/средняя» в произнесённом слове. К сожалению, отсутствует возможность повторного воспроизведения слова. С другой стороны, это стимулирует внимание учащихся, так как второй попытки не будет. На следующем уровне предлагается работа с английскими гласными, где нужно выбирать написанные односложные слова с тем же звуком, что и в данном слове.

Наконец, практически полностью лишённая графики игра «*Word Muncher*» (1991), построена на прочном методическом основании и позволяет в значительной мере ускорить выработку автоматизма при чтении английского текста. Персонаж игры должен, избегая врагов, «съесть» слова, в которых гласная читается так же, как в слове-образце. Гибкая система настроек позволяет использовать более или менее сложные (частотные) слова (с градацией по ожидаемому словарному запасу учеников американской школы, от первого до пятого класса) и вводить гласные поэтапно. Также можно использовать свой собственный словарь. Однако в нашей практике этого не потребовалось, поскольку словари-программы очень подходят для поставленной задачи. Существует более графически богатая версия этой программы. Однако она предназначена для ранних версий *Windows* и её запуск на современных системах в переносимом варианте представляется нетривиальной задачей.

В работе с взрослыми обучающимися, студентами технического вуза авторы использовали обучающие игры, связанные с предметной областью. В первую очередь, хорошо показала себя программа «*Orbits*» (1991), представляющая из себя иллюстрированный интерактивный справочник по Солнечной системе. Короткие статьи и интерактивные диа-

граммы позволяют создать практически идеальную среду для обсуждения структуры планет в группе будущих геологов или планетарных орбит в группе будущих физиков. При изучении вопросов экологии отличное основание для дискуссии формируется классической игрой «*Balance of the Planet*», которая даёт возможность игроку поуправлять политикой США в области экологии и экономики. Игра снабжена продуманными схемами, запоминающимися иллюстрациями и выверенными определениями основных понятий, освоение которых необходимо не только будущим экологам, но также и другим студентам. Поскольку тема «Охрана окружающей среды» есть в программе студентов всех специальностей, пусть и в разном объёме. Игра основана на многократном воспроизведении сложных причинно-следственных связей, которые, при этом, полностью описаны в ней самой с использованием лаконичных текстов и выразительных диаграмм. В практике использования на одном занятии студенты под руководством преподавателя разбирали один или два элемента (например, далеко идущие результаты запретительного налогообложения в области угледобычи). В качестве домашнего задания они должны были посвятить этой игре некоторое время, то есть в значительной степени чтению и пониманию материалов. На следующем занятии проводилась дискуссия, в центре которой оказывались трудно предугадываемые результаты вмешательства в сложные системы, с которыми студенты встретились в своих попытках управлять политикой страны в рамках игры. Инструментализация иностранного языка, превращение языка из предмета изучения в инструмент коммуникации необходима для взрослых обучающихся и реализуется как в подготовке к обсуждению, так и во время самой дискуссии. Обобщая вышесказанное, авторы пришли к выводу, что использование *abandonware* в условиях отсутствующего или ограниченного подключения к сети Интернет помогает в решении многих задач, стоящих перед учителем английского языка. Однако требует определенных усилий в отборе программного обеспечения и адаптации учебного процесса. В дальнейшем авторы планируют расширить круг используемого программного обеспечения, в частности, обратив своё внимание на другие платформы, например, *Acorn Archimedes*, которая использовалась в британских школах.

Библиографические ссылки

1. Abandonware educational games [Electronic resource]. – Mode of access: <https://www.myabandonware.com/browse/genre/educational-3/>. – Date of access: 18.02.2023.

A. N. Vorobeva

*Belarussische Staatliche Universität
Minsk, die Republik Belarus
e-mail: worobana@mail.ru*

ZENTRALE BEZIEHUNGEN IM FREMDSPRACHEN UNTERRICHT

Unterricht ist das Zusammenspiel von absichtsvollem Lehren und Lernen. Es gibt bestimmte Beziehungen zwischen den Lehrenden und Lernenden. Die Darstellung der zentralen Beziehungen im Unterricht ist für die konkrete Planung von Unterrichtsphasen bedingt tauglich. In der Fachwissenschaft wird das Klassenzimmer als Kulturplatz, Landschaft, Bühne, Textwerkstatt, Trainingsplatz und Kommunikationszentrum dargestellt.

Keywords: Beziehungen; Unterrichtselement; Interaktion; Zusammenspiel; Lernpotenzial; Handlungsmöglichkeit.

А. Н. Воробьева

*Белорусский государственный университет
Минск, Республика Беларусь
e-mail: worobana@mail.ru*

ОСНОВНЫЕ ВЗАИМООТНОШЕНИЯ НА УРОКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Преподавание – это взаимодействие намеренного преподавания и обучения. Существуют определенные взаимоотношения между учителями и учениками. Основные отношения на уроке имеют огромное значение для конкретного планирования фаз урока. В специальной науке классное пространство представлено как культурное пространство, ландшафт, сцена, текстовая мастерская, учебное пространство и коммуникативный центр.

Ключевые слова: отношения; обучающий элемент; взаимодействие; обучающий потенциал; возможности действовать.

A. N. Vorobeva

*Belarusian State University
Minsk, Republic of Belarus
e-mail: worobana@mail.ru*

CENTRAL RELATIONSHIPS IN A FOREIGN LANGUAGE LESSON

Teaching is the interplay of intentional teaching and learning. There are certain relationships between teachers and learners. The depiction of the central relationships in the lesson is of limited use for the concrete planning of lesson phases. In specialist science, the classroom is presented as a cultural space, landscape, stage, text workshop, training space and communication center.

Key words: relationships; teaching element; interaction; interplay; learning potential; opportunity for action.

Fremdsprachenunterricht ist das Zusammenspiel von absichtsvollem Lehren und Lernen. Lehrkraft und Lernende treten also in eine Beziehung zueinander, um das Wissen und Können der Kursteilnehmenden zielgerichtet zu verbessern. Als ein drittes elementares Unterrichtselement kommen dazu die Lernmöglichkeiten, zu denen Lernmaterialien ebenso zählen wie Aufgaben und Übungen, Medien oder Arbeitsformen. So entsteht im Klassenzimmer ein Netz von Beziehungen. Indem Lehrende dieses Zusammenwirken der einzelnen Unterrichtselemente reflektieren, vertiefen sie ihr Verständnis für das Geschehen im Klassenzimmer und können angemessener agieren und reagieren [1, S. 64].

Es gibt einige grundsätzliche Überlegungen zum Zusammenwirken der drei wichtigsten Unterrichtselemente. Das folgende Modell veranschaulicht in vereinfachter Form das für den Unterricht konstitutive Beziehungsgeflecht. Die Pfeile zwischen den drei Elementen Lehrerin/Lehrer, Lernerin / Lerner und Lernmöglichkeiten verdeutlichen, dass diese sich gegenseitig beeinflussen.

Die Beziehungen zwischen den drei Elementen erschließen sich nicht auf den ersten Blick: Beziehung A: Dass es im Unterricht Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden gibt, ist ein grundlegendes Merkmal von Unterricht; Beziehung B: Es ist normalerweise die Lehrperson, die eine Aufgabe stellt, einen Text auswählt oder den Medieneinsatz koordiniert; Beziehung C: Dass sich die Lernenden mit den Lernmöglichkeiten auseinandersetzen, also zum Beispiel einen Text lesen oder eine Aufgabe bearbeiten, ist sicher eine für den Unterricht konstitutive Beziehung. Beziehung D: Diese Beziehung verweist darauf, dass während des Unterrichts unter den Lernenden ein Austausch stattfindet [1, S. 65].

Es ist bewusst geworden, dass einige Beziehungen in dem Unterricht keine oder nur eine untergeordnete Rolle spielen, während anderen eine dominante Rolle zukommt. Wenn Lehrende Unterricht vorbereiten, denken sie nicht abstrakt darüber nach, wie sie die Elemente des Unterrichts in Beziehung setzen. Die Darstellung der zentralen Beziehungen im Unterricht ist für die konkrete Planung von Unterrichtsphasen darum nur bedingt tauglich.

Es eignet sich eher dazu, sich der vielfältigen Möglichkeiten der Gestaltung bewusst zu werden. Bei der tatsächlichen Planung von Unterricht müssen Lehrende dann eine größere Zahl von Aspekten berücksichtigen und konkrete Antworten auf die folgenden Fragen finden: Wie nutze ich die räumlichen Gegebenheiten des Klassenraums (Größe, Ausstattung, Anordnung usw.)? Wie nutze ich die mir zur Verfügung stehende Zeit? Welche Anteile sollen die Muttersprache und die Fremdsprache im Unterricht haben? Welche Unterrichtsmaterialien sind für meine Lerngruppe sinnvoll und effektiv? Welche Aktivitäten im Klassenraum muss ich selbst als Lehrerin oder Lehrer übernehmen? Welche Aktivitäten sollen die Lernenden ausführen? Wie organisiere ich das Miteinander im Unterricht so, dass eine gute Lernatmosphäre entsteht? Und nicht zu-

letzt: Welche Themen sind interessant für die Lernenden, welche fordern sie heraus? Welche eröffnen ihnen (neue) Perspektiven auf deutschsprachige Kulturen? [2, S. 114].

Nach dem Modell der zentralen Beziehungen im Fremdsprachenunterricht könnte man am Ende noch eine dritte Perspektive auf die Unterrichtselemente und ihr Zusammenwirken einnehmen. Diese neue Perspektive ergibt sich aus der Überlegung, dass für einzelne Unterrichtsphasen ein bestimmtes Muster der Beziehungen im Klassenzimmer charakteristisch ist. Wenn Lernende in Einzelarbeit eine Grammatikübung bearbeiten, sind die Unterrichtselemente offensichtlich anders arrangiert, als wenn sie in Kleingruppen Rollenspiele vortragen. In der Fachwissenschaft wurden eine Reihe von Metaphern vorgestellt, mit denen solche unterschiedlichen Konstellationen im Klassenzimmer greifbar gemacht werden können: Klassenzimmer als Kulturplatz, Landschaft, Bühne, Textwerkstatt, Trainingsplatz und Kommunikationszentrum.

Wir haben uns mit einzelnen Elementen des Fremdsprachenunterrichts befasst und aus verschiedenen Perspektiven untersucht, welche Möglichkeiten es gibt, ihr Zusammenspiel praktisch auszugestalten. Natürlich hängt die konkrete Realisierung immer vom jeweiligen Umfeld und den jeweiligen Lernzielen ab. Wenn aber einzelne dieser Möglichkeiten von vornherein vernachlässigt werden, bedeutet das: Lernpotenzial wird verschenkt. Für den folgenden Artikel ist es daher wichtig, dass man die Vielfalt an Handlungsmöglichkeiten, die wir uns in diesem Artikel erschlossen haben, im Blick behält.

Bibliographie

1. *Schart M.* Lehrkompetenz und Unterrichtsgestaltung / M. Schart, M. Legutke. – Klett-Langenscheidt, München, 2012. – Band 1. – 199 S.
2. *Ende K.* Curriculare Vorgaben und Unterrichtsplanung / K. Ende, R. Grotjahn. – Klett-Langenscheidt, München, 2013. – Band 6. – 152 S.

T. A. Samkina

*Verwaltungsakademie beim Präsidenten der Republik Belarus
Minsk, die Republik Belarus
e-mail: tatjana_s48@mail.ru*

DIE ZWEITE FREMDSPRACHE DURCH DAS PRISMA DER SPRACHDIDAKTIK

Der Artikel befasst sich mit dem Unterrichten einer zweiten Fremdsprache, den Lernphasen, dem Einsatz verschiedener Methoden, die die Sprachdidaktik berücksichtigen. Der Beitrag gibt verschiedene Arten von Störungen an, die den Erwerb einer zweiten Fremdsprache beeinflussen, und deren Muster, und zeigt auch das Wesen der kognitiven Orientierung des Lernprozesses auf.

Keywords: Sprachdidaktik; Meisterschaft; kognitive Orientierung; Ausrichtung; Interferenz; sprachliche Vermutung; Regelmäßigkeit; vergleichendes Prinzip.

Т. А. Самкина

*Академия управления при Президенте Республики Беларусь
Минск, Республика Беларусь
e-mail: tatjana_s48@mail.ru*

ВТОРОЙ ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ ЛИГВОДИДАКТИКИ

В статье идет речь об обучении второму иностранному языку, об этапах обучения, использования различных методов, основываясь на лингводидактике. Статья затрагивает различные виды интерференций, влияющих на овладение вторым иностранным языком и их закономерности, а также раскрывает суть когнитивной направленности процесса обучения.

Ключевые слова: лингводидактика; овладение; когнитивная направленность; интерференция; языковая догадка; закономерность; сопоставительный принцип.

T. A. Samkina

*Academy of Public Administration under the President of the Republic of Belarus
Minsk, Republic of Belarus
e-mail: tatjana_s48@mail.ru*

SECOND FOREIGN LANGUAGE THROUGH THE PRAXIS OF LINGUODIDACTICS

The article deals with teaching a second foreign language, the stages of teaching, the use of various methods based on linguodidactics. The article touches upon various types of interference, which affect the process of second foreign language mastering and its patterns. It also reveals the essence of the cognitive orientation of the learning process.

Key words: linguodidactics; mastery; cognitive orientation; interference; contextual guess; regular patterns; comparative principle.

Sprachdidaktik ist eine angewandte Sprachwissenschaft, die sowohl das Lehren einer Fremdsprache als auch das Erlernen einer Fremdsprache berücksichtigt. Die Sprachdidaktik erforscht die allgemeinen Muster des Sprachunterrichts, entwickelt Methoden und Mittel zum Unterrichten einer bestimmten Sprache in Abhängigkeit von didaktischen Zielen, untersucht den Einfluss von Ein- oder Zweisprachigkeit.

Der Bereich der Heranbildung zweiter Fremdsprachen ist kein eigenständiger Bereich der Methodik, weist jedoch im Vergleich zur Erlernung der ersten Fremdsprache eigene Schwerpunkte auf und zeichnet sich als besondere Richtung in der Methodik des Fremdsprachenunterrichts aus. Die Besonderheit dieses Bereichs der Unterrichtsmethodik erklärt sich im Allgemeinen dadurch, dass beim Erlernen nicht der ersten, sondern der zweiten und nachfolgenden Fremdsprache qualitativ neue Verbindungen zwischen den Funktionen des Bewusstseins gebildet und manifestiert werden. Diese neuen Verbindungen bestimmen die Merkmale der Beherrschung einer zweiten Fremdsprache im Vergleich zur ersten, manifestieren sich als psycholinguistische Muster des Lernens und Beherrschens einer zweiten Fremdsprache. Studenten, die mehrere Fremdsprachen lernen, können ein metalinguistisches Bewusstsein entwickeln, das dem von natürlichen Zweisprachigen nicht ähnlich, aber desgleichen ist. Etwa zwei Jahre nach Ausbildungsbeginn machen sich Veränderungen im Sprachverhalten, Denken und in der Persönlichkeitsentwicklung mehrsprachiger Schüler bemerkbar. Da Schüler, die mehrere Fremdsprachen lernen, die Möglichkeit haben, Gedanken in verschiedenen Sprachen (bewusst und unbewusst) ständig zu vergleichen, zu korrelieren, ist dies eine intellektuelle Anregung für sie, und sie entwickeln sich sprachlich besser. Leichte Übertragung, Schnelligkeit grammatikalischer Operationen, sprachliches Erraten, Sprachgefühl machen sich bemerkbar. Das Studium mehrerer Fremdsprachen hebt die Kenntnisse der Muttersprache auf ein höheres Niveau, da es hilft, sprachliche Formen zu verstehen und sprachliche Phänomene zu verallgemeinern. Im Sprachbewusstsein eines Zweisprachigen bildet sich sozusagen ein „allgemeiner Fundus“ sprachlicher Repräsentationen. Es entsteht, weil eine Person das System einer neuen Sprache durch das Prisma bereits bekannter Sprachen analysiert und nicht durch eine neue Berufung auf die objektive Welt. Die neue Sprache beginnt im selben „Raum“ zu „kodieren“, [3] in dem sich die Muttersprache und früher erlernte Fremdsprachen befinden. In der Anfangsphase der Ausbildung wird die Aufmerksamkeit der Lehrer hauptsächlich durch Interferenzen auf sich gezogen, die sehr auffällig sind. Die offensichtlichsten Arten von Interferenzen sind:

phonologische Interferenz, die sich in der Intonation, ihrem Rhythmus, der Artikulation von Phonemen und der Sprachakzentuierung bemerkbar macht;

morphologische Interferenz - Abweichungen von der Norm, die mit einer Verletzung der kategorischen Merkmale von Wortarten verbunden sind;
syntaktische Interferenz - Sie äußert sich in der unbewussten Nachahmung der syntaktischen Strukturen bereits bekannter Sprachen, beispielsweise unter Verletzung der Wortfolge.

In der Entstehung dieser oder jener Störung, im Einfluss der Muttersprache oder der ersten Fremdsprache gibt es Regelmäßigkeiten, deren Wirkung allerdings nicht absolut, sondern wahrscheinlich ist. Im Bereich der Phonetik ist der störende Einfluss der Muttersprache stärker.

Zum Beispiel, sprechen Schüler, die nach Englisch Französisch lernen, zu Beginn des Lernens die Laute [t] und [d] mit viel Aspiration aus. Schulkinder, die nach Französisch Englisch oder Deutsch lernen, erweichen Konsonanten usw.

Im Bereich des Wortschatzes ist der Einfluss der ersten Fremdsprache, was auch immer es sein mag, stark, da die lexikalischen Ähnlichkeiten zwischen europäischen Sprachen viel größer sind als jede von ihnen mit der russischen Sprache. Gleichzeitig erleichtert die relative Ähnlichkeit der Wörter den Schülern das Verständnis, stimuliert jedoch die Interferenz in der Produktion. Im Bereich der Grammatik hängt die Übertragungsrichtung von der Ausbildungsstufe der grammatikalischen Struktur ab.

Die Aufgabe des Lehrers in der Anfangsphase der Ausbildung sollte als Entwicklung von Fähigkeiten verstanden werden. Interferenzen werden hauptsächlich auf der Stufe der Fähigkeiten beobachtet. Nachdem die Fertigkeit erstellt wurde, nimmt sie normalerweise ab oder verschwindet vollständig. Ein Fremdsprachenlerner vollzieht den Transfer auf vielen Ebenen und optimiert so sein Studium: eine gute Vorbereitung in der ersten Fremdsprache, insbesondere diejenigen, deren Fähigkeiten und Fertigkeiten in der ersten Fremdsprache bewusst geformt wurden. Ältere Schüler und Studenten greifen aktiv auf den Transfer zurück. Ihre analytischen Fähigkeiten sind bereits entwickelt, sie lernen bewusst eine Fremdsprache, daher nutzen sie häufig Transfers auf der Ebene von Lernfähigkeiten und grammatikalischen Verallgemeinerungen.

Wie im Studium der ersten Fremdsprache spielen im Erlernen der zweiten Fremdsprache die gleichen didaktischen und allgemeinen methodischen Prinzipien eine entscheidende Rolle, wenn auch mit gewissen Besonderheiten. Das allgemeine Prinzip ist die kommunikative Ausrichtung des Sprachunterrichtsprozesses. Obwohl beim Erlernen einer zweiten Fremdsprache kommunikative Fähigkeiten auf neues Sprachmaterial übertragen werden können, führt das Studium ausschließlich sprachlichen Materials außerhalb der Kommunikation nie zur Kommunikationsfähigkeit. Gleichzeitig mit der Entwicklung von Sprachmaterial ist es notwendig, Kommu-

nikationsfähigkeiten in einer neuen Sprache zu entwickeln. Insofern unterscheidet sich die Erlernung der Erst-, Zweit- und Folgesprache nicht grundsätzlich.

Die Bildung sprachlicher Vorstellungen über das System einer zweiten Fremdsprache verläuft in gleicher Weise wie ein natürlicher Erkenntnisprozess – der Prozess der Konzeptualisierung von Wissen. Es umfasst eine bestimmte Abfolge geistiger Handlungen: Beobachtung des Neuen, Abrufen von Wissen in einem bestimmten Problembereich, die Funktionen eines sprachlichen Phänomens und die Bildung einer primären Vorstellung darüber, seine experimentelle Überprüfung und weitere Korrektur. Da das Wissen über eine zweite Fremdsprache das Ergebnis eines kognitiven Prozesses ist, es in dieser Reihenfolge gebildet wird, ist es die Aufgabe des Lehrers, dafür zu sorgen, dass die Schüler diese natürlichen Erkenntnisstufen durchlaufen. Der Schüler muss die Form und Funktion des Phänomens beobachten, Hypothesen aufstellen und Schlussfolgerungen ziehen. Diese Anforderung ist die Essenz des Prinzips der kognitiven Orientierung des Lernprozesses, das für die Methodik der Aneignung einer zweiten Fremdsprache am wichtigsten ist. Das Prinzip der kognitiven Lernorientierung impliziert nicht die Vermittlung vorgefertigten sprachlichen Wissens. Der Prozess der Beherrschung einer zweiten Fremdsprache sollte ein Prozess der Sprachfindung, ein Prozess des Forschens und Experimentierens sein. Der Lehrer „präsentiert“ den Schülern Muster einer Fremdsprache und bietet verschiedene Aktivitäten an: vergleichen, Schlussfolgerungen ziehen, systematisieren, aus dem Kontext erraten usw. Ein Schüler, der eine zweite Fremdsprache lernt, ist in der Lage, die ihm vorgelegten Sprachmodelle selbstständig zu analysieren und sich aufgrund seiner sprachlichen Erfahrung eine völlig adäquate Vorstellung vom neuen Sprachsystem zu machen, die der Lehrer gegebenenfalls korrigiert. Am erfolgreichsten in der Kognition sind diejenigen Schüler, die in der Lage sind, eine Vielzahl kognitiver Strategien (Vergleich, Verallgemeinerung, Systematisierung, assoziatives Auswendiglernen usw.) anzuwenden und diese angemessen auf die vor ihnen liegende Aufgabe anzuwenden. Daher ist die zweite unabdingbare Anforderung des Prinzips der kognitiven Bildungsorientierung die Einübung der Schüler in der Anwendung angemessener Strategien, die sich auf Lernfähigkeiten stützen. Es gibt vier Anforderungen an die Organisation des Bildungsprozesses, die der Methodik der Erlernung der ersten und zweiten Fremdsprache gemein sind. Das sind die Prinzipien: Komparativ, Authentizität, Unabhängigkeit und Intensivierung. Bei der Schulung einer zweiten Fremdsprache werden sie in ganz besonderer Weise umgesetzt und erhöhen ihre Bedeutung gegenüber dem Bereich der ersten Fremdsprache.

Das attraktivste Prinzip für Lehrer und Methodiker ist der Vergleich. Der Prozess des Vergleichens, bewusst oder unbewusst, findet ständig und objektiv statt, das heißt unabhängig vom Willen und Wunsch der Schüler. Vergleiche mit der ersten Fremdsprache. Somit sind interlinguale Vergleiche ein unverzichtbares Merkmal des Vermittlungsprozesses einer zweiten Fremdsprache, der metasprachlichen Kenntnisse der Schüler. [1] Dadurch können Sie das Training optimieren. Bei der Umsetzung des Vergleichsprinzips gilt es, zwei Grundregeln zu beachten:

Offene Vergleiche sind am wichtigsten, wenn es die grammatikalische Seite des Sprechens betreffen wird. Das liegt daran, dass die grammatikalischen Kategorien der europäischen Sprachen relativ ähnlich sind. Abgleich im Wortschatzbereich, Ähnlichkeitserkennung ermöglicht es den Schülern, ihren potenziellen Wortschatz schnell zu erweitern. Dies ist von großem Motivationswert. Im Bereich der Phonetik sind offene Lautvergleiche im Prozess der Ausspracheentwicklung nur bei starken phonetischen Störungen sinnvoll.

Basierend auf diesen didaktischen Lernmustern umfasst die Erlernung von Sprechhandlungen in jeder Fremdsprache aufgrund der Gesetze der Sprechhandlungsbildung drei notwendige Phasen.

Die erste Phase der Methodik ist die kognitive Phase oder die Phase der Konzeptualisierung (die Vorbereitungsphase für die Bildung von Sprachfähigkeiten. Das Ergebnis der Phase ist Wissen, bewusst erworbene Erfahrung.

Die zweite Phase der Methodik ist die Stufe der Internalisierung - die Stufe der allmählichen Bildung einer Sprachfertigkeit oder Sprachfähigkeit durch die Ausführung von Sprachhandlungen (Reproduktionsphase). Es werden primäre Fähigkeiten gebildet, die durch die fehlende Automatisierung gekennzeichnet sind. In der dritten Phase der Methodik (produktive Phase) werden die Schüler in der Verwendung von Sprechfertigkeiten geschult. [2] Die Fähigkeiten entwickeln sich, werden zu hochentwickelten sekundären Fähigkeiten, einige von ihnen werden auf das Niveau komplexer Sprachfähigkeiten automatisiert.

Was kann geschlussfolgert werden? Wenn Sie schwimmen möchten, müssen Sie weder grundlegende Physik noch grundlegende funktionelle Muskelanatomie kennen. Gleiches gilt für die Sprache, insbesondere für den Erwerb durch Schüler, die beispielsweise das lernkritische Alter überschritten haben. Dabei ist die Kenntnis der strukturellen Eigenschaften der Sprache keine notwendige Voraussetzung für den schrittweisen Spracherwerb, durch den eine Vielzahl von Migranten erfolgreich eine Zweitsprache erwirbt. Allerdings ist der Fremdsprachenunterricht in den meisten Fällen nicht völlig unstrukturiert, da ein höheres Maß an innerer Konsistenz und

Kompatibilität mit sprachlichen Ergebnissen in der Regel zu einem besseren Lernerfolg führt. [3]

Sowohl linguistische Theorien als auch Fremdsprachenunterricht festigen maßgeblich den Wissensbegriff. Beide Bereiche beschäftigen sich (zumindest oberflächlich) mit der gleichen Frage: Wie vermittelt man den Studierenden am besten Sprachkenntnisse?

Bibliographie

1. *Гальскова Н. Д.* Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – Москва : Академия, 2007. – 336 с.

2. Концепция учебного предмета «Иностранный Язык» [Электронный ресурс]: приказ Мин. обр. Респ. Беларусь 29 мая 2009 г., № 675 // Концепции, стандарты, нормы оценки по учебным предметам. – Режим доступа: <http://minsk.edu.by/main.aspx?guid=28461>. – Дата доступа: 10.01.2023.

3. *Storch G.* Deutsch als Fremdsprache – eine Didaktik. Theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung / G. Storch. – Stuttgart : Wilhelm Fink Verlag, 2008. – 126 S.

Л. А. Бода

*Белорусский государственный экономический университет
Минск, Республика Беларусь
e-mail: milaboda@mail.ru*

КОНЦЕПЦИЯ ОБРАТНОГО ДИЗАЙНА В ПРОЕКТИРОВАНИИ КУРСА ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

В статье рассматривается применение принципов обратного дизайна в проектировании курса по иностранному языку. Обратный дизайн часто называют обратным проектированием процесса обучения и используют его при разработке учебных методик и технологического инструментария для достижения конкретных целей обучения. Обратный дизайн определяет цели всего курса, а затем процесс планирования переходит к промежуточным этапам, вплоть до отдельных занятий. Благодаря обратному проектированию, преподаватель может планировать свою деятельность, ориентируясь на цели обучения, а не на сам процесс.

Ключевые слова: обратный дизайн; проектирование обучения; образовательные результаты; цели обучения; формирующее оценивание; учебный контент.

L. A. Boda

*Belarusian State Economic University
Minsk, Republic of Belarus
e-mail: milaboda@mail.ru*

THE CONCEPT OF BACKWARD DESIGN IN A FOREIGN LANGUAGE COURSE

The article discusses the application of backward design principles in a foreign language course. Backward design is often called reverse engineering of the learning process. It is used in the development of teaching methods and technological tools in order to achieve specific learning goals. Backward design defines the goals of the entire course and then the planning process proceeds to intermediate stages. Thanks to this method, the lecturers can plan their activities focusing on the learning goals and not on the process itself.

Key words: backward design; training design; educational results; learning objectives; formative assessment; educational content.

Современные исследования эффективности учебной деятельности показывают, что ясность целей и четкость критериев приводит к лучшим результатам обучения. Проектирование обучения как процесс разработки содержания обучения в соответствии с принципом «начинать с конца» является согласно Д. Хэтти [1] центральной характеристикой эффективного преподавания. Концепция обратного дизайна или backward design была впервые предложена американским педагогом Ральфом В. Тайлером в 1949 году, хотя сам термин появился значительно позже. Основная идея

модели обратного дизайна – «форма следует за функцией» [1], то есть форма процесса обучения, учебный контент и учебная среда должны соответствовать идеям и целям, закрепленным в учебной программе или плане. Обратный дизайн часто называют обратным проектированием образовательного процесса и используют его при разработке учебных методик и технологического инструментария для достижения конкретных целей обучения [2]. В то время как традиционные подходы к планированию учебного курса обычно основаны на учебных программах и часто теряют из виду цели обучения, обратное проектирование фокусируется на желаемых результатах обучения, то есть на целях и компетенциях, которые должны быть достигнуты. Уже на этапе планирования определяется, чего обучаемые достигнут в конце занятия или целого курса, или какие установки по крайней мере инициированы в ориентации на компетентность. Обратный дизайн вначале определяет цели всего курса, а затем процесс планирования переходит к промежуточным этапам, вплоть до отдельных занятий, которые в конечном итоге помогают добиться поставленных целей. Благодаря обратному проектированию, преподаватель может планировать свою деятельность, ориентируясь на цели обучения, а не на сам процесс.

Обратное проектирование процесса обучения подразделяется на три этапа:

- определение образовательных результатов и конкретизация целей обучения;
- подбор инструментов измерения или оценки результатов;
- составление плана обучения от целого курса до отдельных модулей, тем, или занятий.

Для проектирования курса или занятия преподаватель может начать с имеющихся ресурсов, будь то задания, критерии или шкала оценивания, образовательные стандарты, цели обучения или его основные идеи, закрепленные в учебной программе. В первую очередь очень важно корректно определить требуемые образовательные цели. Они должны быть конкретными, то есть студент должен точно знать, какой результат он должен получить в ходе изучения определенной темы или целого курса. Также эти результаты должны быть достижимыми, что означает, что по итогам обучения каждый студент может достигнуть намеченных результатов. Кроме этого, результаты должны быть измеримыми, то есть степень усвоения новых знаний и полученные компетенции можно оценить по определенным критериям. Так, например, в начале изучения учебного модуля «Трудоустройство. Составление резюме. Прохождение собеседования» по дисциплине «Деловой немецкий язык» преподаватель формулирует конкретный результат, который студент должен достигнуть после

изучения данного курса: составить собственное резюме, написать автобиографию в свободной форме и в форме таблицы, уметь представиться и рассказать о себе при прохождении собеседования. Имея перед собой конкретные цели, обучаемый понимает, на что направлены его усилия и какие компетенции, необходимые для будущей профессиональной деятельности он приобретает, тогда как традиционные для учебных программ цели – овладение навыками письменной речи или навыками монологической речи являются не совсем понятными для студента, а значит обязательными для изучения. Конкретная цель позволит в дальнейшем определить, действительно ли обучаемый достиг ее.

Для того, чтобы намеченные результаты обучения были действительно достигнуты как можно большим количеством обучаемых, в ходе занятий проводится множество коротких оценивающих мероприятий. Эта формирующая обратная связь не имеет ничего общего с тестами или контрольными работами, проводимыми на занятиях, цель которых получить суммирующую оценку знаний обучаемых. Скорее, это форма обратной связи, с помощью которой преподаватель может выяснить, действительно ли подавляющее число студентов получают пользу от занятий или же необходимо провести реструктуризацию или повторение отдельных частей темы или курса. Хорошим примером такого формирующего оценивания является типичная для немецкого учебного контента «Evaluation», то есть оценка самим обучаемым своих результатов. Обучаемому предлагается выбрать ответ «хорошо» или «не очень хорошо» на каждое высказывание типа «Я могу ...» по изученной теме, например, «Я могу написать автобиографию в форме таблицы», «Я могу рассказать о своей практике на предприятии», «Я могу составить резюме» и т. д. С помощью подобной формирующей оценки преподаватель имеет возможность учитывать прогресс отдельных студентов в ходе обучения, тогда как итоговое оценивание осуществляется в виде заданий или тестов с выставлением суммирующей оценки. Данный этап проектирования учебного процесса можно определить, как рефлексивно-оценочный, когда обучаемые анализируют собственную учебную деятельность, осознают рациональные способы деятельности, сопоставляя задачи учебной деятельности и полученные результаты [3]. Главный смысл формирующего оценивания – это обратная связь. Преподаватель должен оперативно реагировать на изменения в процессе обучения каждого студента, предоставляя ему необходимую информацию о ходе обучения. Преподаватель направляет обучение, оказывая соответствующую поддержку обучаемому, как условие последовательного и гарантированного познавательного процесса, ведущего к запланированному результату [4].

Когда цели и результаты, которые должны быть достигнуты, а также методы для их оценивания определены, можно переходить к третьему этапу – планированию процесса обучения: выбрать модели и форматы всего курса и отдельных его частей, логику программы, контентное учебно-методическое наполнение, всё, что поможет привести студентов к намеченным результатам. Это не значит, что сформированный учебный план нельзя корректировать. Напротив, основываясь на результатах работы с предыдущими группами студентов и их анализе, обратной связи от обучаемых и тех выводах, которые преподаватель сделал в процессе обучения, он может постоянно улучшать учебный план, как целого курса, так и отдельных занятий.

Обратное проектирование процесса обучения ведет к улучшению результатов обучения, поощряет преподавателя к дальнейшим шагам в этом направлении, но и требует повышать свою компетентность, а также усиливает ориентацию на обучаемого и позволяет эффективно оценивать результаты своей работы. Овладение навыками обратного дизайна меняет роль преподавателя, превращая его из специалиста по планированию занятий в дизайнера процесса обучения.

Библиографические ссылки

1. *Хэтти Д.* Видимое обучение [Электронный ресурс] / Д. Хэтти. – Режим доступа: <http://blendedlearning.pro/new-school/john-hattie/>. – Дата доступа: 12.02.2023.

2. *Крылова А.* Обратный дизайн и проектирование через результаты обучения [Электронный ресурс] / А. Крылова. – Режим доступа: <https://skillbox.ru/media/education/proektirovanie-obucheniya-ot-rezultata-3-kontseptsii-otorykh-nuzhno-znat-metodistu/#s>. – Дата доступа: 15.02.2023.

3. *Осинов М. В.* Проектирование образовательного процесса в идеологии «обратного дизайна» [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 3. – Режим доступа: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=19488>. – Дата доступа: 23.01.2023.

4. *Аствацатуров Г. О.* Как спланировать эффективное обучение или в чем суть обратного дизайна [Электронный ресурс] / Г. О. Аствацатуров. – Режим доступа: <http://didaktor.ru/kak-splanirovat-effektivnoe-obuchenie-ili-v-chyom-sut-obratnogo-dizajna/>. – Дата доступа: 12.02.2023.

А. Л. Игнаткина

*Саратовская государственная юридическая академия
Саратов, Российская Федерация
e-mail: anastasiaignatkina777@gmail.com*

**МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ
ЮРИДИЧЕСКИХ ЦЕЛЕЙ С УЧЕТОМ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ И
ПОВЕДЕНЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ ТИПА ЛИЧНОСТИ
ОБУЧАЮЩЕГОСЯ**

В современных педагогических учениях важная роль отводится когнитивным и поведенческим аспектам обучения, а также факторам, обуславливающим процессы саморегуляции личности в организации познавательной деятельности. Статья посвящена актуальной проблеме отбора методов лингводидактики с учетом когнитивных особенностей и потребностей обучающихся.

Ключевые слова: английский язык для юридических целей; когнитивные стили; компетенции; технические средства в обучении; методы обучения; дискуссионное обучение; кейс-стади.

A. L. Ignatkina

*Saratov state law academy
Saratov, Russian Federation
e-mail: anastasiaignatkina777@gmail.com*

**THE METHODS OF TEACHING ENGLISH FOR LEGAL PURPOSES
IN CONFORMITY WITH THE PSYCHOLOGICAL AND
BEHAVIORAL CHARACTERISTICS OF THE STUDENT'S
PERSONALITY TYPE**

In modern pedagogical scholarship, an important role is assigned to cognitive and behavioral aspects of learning, as well as factors that determine the processes of self-regulation of the individual in the organization of cognitive activity. The article is devoted to the issue of the selection of teaching methods taking into account the cognitive characteristics and the needs of students.

Key words: English for Legal Purposes; cognitive styles; competencies; technical means in teaching; teaching methods; discussion training methods; case study.

Одним из дискуссионных вопросов, касающихся технологий высшего образования, являются принципы отбора форм и методов обучения с учетом особенностей интеллектуального поведения обучающихся [1]. Актуальной задачей сегодня является создание методической основы образовательной среды с учетом когнитивных, поведенческих и установочных аспектов обучения, в том числе и в области преподавания иностранных языков для юридических целей.

Главная задача в области профессионально ориентированной лингводидактики – реализовать практическую направленность языковой подготовки [2; 3; 4]. В поиске новых образовательных подходов в сфере преподавания английского языка для специальных целей, педагоги стремятся найти технологии, позволяющие решить «две важные задачи обучения взрослой целевой аудитории: развить навыки общения на иностранном языке и обеспечить практикоориентированность процесса обучения» [5, с. 32].

Вслед за Е. П. Бондаревой с соавторами [5] выделим следующие принципы обучения, нацеленного на формирование практических компетенций: 1) принцип приоритетности самостоятельного обучения; 2) принцип совместной деятельности обучающегося с одноклассниками и преподавателем при подготовке и в процессе обучения; 3) принцип использования имеющегося положительного жизненного опыта (основан на активных методах обучения, стимулирующих творческую работу обучающихся); 4) принцип индивидуального подхода к обучению на основе личностных потребностей; 5) принцип рефлексивности (основан на сознательном отношении обучающегося к обучению); 6) принцип востребованности результатов обучения практической деятельностью обучающегося; 7) принцип актуализации результатов обучения (их скорейшее использование на практике); 8) принцип развития обучающегося (обучение должно быть направлено на постижение нового в процессе практической деятельности человека) [5].

Не подлежит обсуждению, что выбор будущей карьеры определяется желанием человека реализоваться в той сфере, где личные способности и предпочтения смогут проявиться, быть использованы и развиты в полной мере в процессе обучения в вузе и, что немаловажно, в процессе мотивированного самообразования. По замыслу концепции компетентностного подхода для формирования компетенций необходим опыт самостоятельного решения профессиональных проблем обучающимися. Преуспее ли будущий юрист в приобретении профессиональных навыков и компетенций, предопределяется рядом факторов и, не в последнюю очередь, набором уже присущих обучающемуся психологических и поведенческих особенностей, а также и тем, согласуются ли методы обучения с особенностями типа личности обучающегося.

В юридической психологии обобщены и сформулированы личностные характеристики и качества, которые непосредственно связаны с успешной деятельностью юриста. Они включают следующие, но не ограничиваются ими: аналитические способности, наблюдательность, чувствительность к профессионально важным признакам, повышенная способность к восприятию, хорошая память и внимание к деталям, способность к концептуа-

лизации, умение обращаться с динамичной и изменчивой информацией, прогностические способности, способность к ролевому характеру общения и т. д. [6]

В психологии существует утверждение, что познавательные особенности человека проявляются в индивидуальных когнитивных стилях, которые являются высокоорганизованными механизмами, регулирующими интеллектуальное поведение в целом и обучающее поведение как его составную часть [7; 8]. В современной науке можно найти дифференциацию около двух десятков различных когнитивных стилей. Как предположила М. А. Холодная, наиболее информативными данными для образовательных целей являются сведения о стилях кодирования информации и стилях обработки информации [8].

Стиль кодирования информации – это способ обмена информацией индивида с внешней реальностью. Существует четыре модальности этого обмена: в форме знаков (вербальный стиль); в форме визуальных образов (визуальный стиль); в форме действий (кинестетический стиль); в форме сенсорно-эмоциональных впечатлений (сенсорно-эмоциональный стиль). Стили обработки информации – это индивидуальные способы обработки информации об окружающей среде (ее анализ, структурирование, категоризация, прогнозирование и т. д.). По сути, стили обеих категорий отражают интеллектуальное поведение обучающихся, связанное с их вовлеченностью в процесс обучения. Среди некоторых ученых существует мнение, что способность рабочей памяти и когнитивные стили являются взаимосвязанными явлениями, и если условия обучения плохо адаптированы к когнитивным характеристикам обучающихся, это может быть условием, мешающим обучающимся использовать свои способности к обучению в полной мере [7].

В одном из наших исследований [9], посвященном изучению взаимосвязи между когнитивными стилями и предпочтениями студентов-юристов в обучении, экспериментальным путем были получены количественные данные, указывающие на наиболее вероятный сенсорный путь, соединяющий личностные характеристики студентов-юристов и их когнитивные процессы, что позволило нам разработать рекомендации о наиболее подходящих для данной категории обучающихся методах обучения и образовательных средствах.

В данной статье мы уделим внимание двум методам, LAWSelfie и кейс-стади, которые вошли в наш перечень образовательных средств, рекомендованных для студентов-юристов и которые, на наш взгляд, можно использовать в курсе английского языка для юридических

целей как с обучающимися, которые начинают изучать английский язык, так и с теми, кто достиг более продвинутого уровня.

Метод LAWSelfie

Данный метод был адаптирован нами для целей изучения английского языка в сфере юриспруденции на основе методики 'ECONSelfie, разработанной Al-Bahrani et al [10].

Метод основывается на способности обучающихся создавать свои собственные визуальные репрезентативные образы для иллюстрации повествования о правовом понятии, законе или юридической проблеме. Обучающиеся должны сделать свою фотографию (селфи), которая будет каким-то образом связана с юридической тематикой, изучаемой на занятиях, или с ситуацией из их жизни. Они также должны написать небольшое сочинение-пояснение и зачитать его или пересказать в классе. Молодые обучающиеся выполняют такое задание с большим удовольствием и интересом: оно простое, поучительное и легко реализуемое.

С педагогической точки зрения этот метод отвечает потребностям студентов в использовании технических средств в качестве обучающих средств, помогает пониманию материала и повышает учебную мотивацию и вовлеченность на начальных курсах. Метод может быть изменен в соответствии со стилем преподавания, режимом обучения (очный, онлайн, гибридный) и целями обучения любого курса.

Метод кейс-стади

Обучение методом кейс-стади – это форма дискуссионного обучения, которая предусматривает работу обучающихся с проблемной ситуацией, реальной или вымышленной. Они готовят анализ кейса индивидуально или в группах, а затем коллективно стремятся посредством обсуждения на занятии найти решение проблемы. Как поясняет Iahad et al [11], в отличие от примеров, используемых в лекциях, учебниках или научных статьях, используемых для дискуссий, кейсы содержат факты и описание, но не анализ. Хотя многие примеры взяты из реальных событий, в которых были приняты решения, кейсы не описывают само решение, оставляя студентам задачу определить, каким будет правильный курс действий.

Очевидно, что данный метод четко согласуется с задачами юридического образования и как нельзя лучше охватывает весь спектр навыков и умений, необходимых юристу и присущих ему по психологическому и поведенческому типу личности. Здесь мы найдем почву для развития аналитических способностей, наблюдательности, памяти,

внимания к деталям; умения обращаться с информацией; прогностических способностей и т. д.

Развитие компетенции профессионального общения на иностранном языке с применением метода кейс-стади может быть осуществимо только когда определенная и немалая доля внимания уделяется лингвистической стороне кейса. Излишне обсуждать, что академическое чтение играет ключевую роль в процессе приобретения знаний, поэтому любых обучающихся можно рассматривать в широком смысле как читателей. Обучающиеся в сфере юриспруденции являются читателями в буквальном смысле: изучение права происходит через знакомство с множеством юридических текстов.

Кейсы – это своего рода рассказы о проблемной ситуации. При работе с кейсом первым шагом обучающегося будет чтение рассказа кейса на английском языке. Хотя и высказывается мнение о допустимости использования электронных материалов [12], по нашему мнению, желательно предоставить обучающимся печатный формат текста кейса. Несмотря на то, что мультимедийные возможности позволяют читателям выполнять различные операции одновременно – просматривать, копировать, прокручивать текст на экране и создавать свой собственный стиль обработки электронного текста, эффект от такого серфинга нельзя однозначно признать положительным. Доказано, что появление электронного текста привело к изменениям в технике чтения: при чтении с экрана трансформируется процесс восприятия, понимания и интерпретации. В исследовании влияния электронного формата текста на понимание прочитанного Delgado et al приводят эмпирические доказательства ряда существенных эффектов, вызванных «экранной зависимостью». В частности, авторы обнаружили, что, когда студенты имели дело с определенным типом текстов – информационными текстами – недостаток чтения с экрана был значительным. Авторы полагают, что негативный эффект вызван более сложным процессом обработки, необходимым для понимания информационных текстов. Другой результат их исследования связан с необходимостью прокрутки текста во время чтения. А именно, сообщается, что прокрутка может добавить когнитивную нагрузку к задаче чтения, затрудняя пространственную ориентацию в тексте, в отличие от обучения по печатному тексту [13].

В отличие от ситуации, когда метод кейс-стади применяется для обучения основным юридическим дисциплинам и проблемная ситуация максимально приближена к реальности, в курсе английского языка можно использовать адаптированный кейс. В таком кейсе материал подбирается преподавателем в зависимости и педагогических целей,

акценты могут быть расставлены на лингводидактических и воспитательных задачах, а работа с таким кейсом требует относительно небольшой институциональной подготовки обучающихся.

Рекомендации по разработке материала кейса включают следующие:

- рассказ о ситуации должен развиваться по канонам классического повествования: иметь экспозицию, завязку, развязку;

- рассказ может быть дополнен числовыми данными, диаграммами, графиками, картами или другими иллюстрациями, что создаст у обучающихся ощущение практической значимости проблемной ситуации;

- проблема должна быть понятной и, обязательно, связанной с будущей профессиональной деятельностью обучающихся;

- тематика кейса не должна опережать основную программу обучения;

- иностранная юридическая терминология и профессиональная лексика должны быть актуальными и совпадать с изучаемой темой.

- уровень трудности языкового материала должен соответствовать уровню языковой подготовки обучающихся.

На основании всего изложенного выше можно сделать следующие заключительные выводы о психологических и когнитивных аспектах обучения английскому языку в сфере юриспруденции.

В обсуждении вопроса о методах и образовательных средствах, которые будут отвечать психолого-педагогическим целям профессионального образования, психологи дают однозначный ответ: чтобы система обучения была эффективной, она не должна игнорировать человеческую когнитивную систему. Предпочтения студентов-юристов в обучении predeterminedены и сформированы определенным набором когнитивных особенностей и личностных характеристик, специфичных для личности будущего юриста. Включение тех или иных методов лингводидактики должно основываться на необходимости сближения специфики обучения юриспруденции и особенностей языкового обучения с учетом потребностей обучающихся.

Методы, представленные к обсуждению в данной статье, отвечают указанным критериям, а также и принципам компетентного подхода образования, где познание напрямую связывается с действием. Современные обучающиеся, воспитанные в культуре вовлеченности, самовыражения и онлайн-взаимодействия с использованием технологических устройств, могут использовать концепцию селфи как учебный инструмент, позволяющий продемонстрировать свое понимание права и навыки коммуникации на иностранном языке. Метод кейс-стади вполне согласуется с задачами юридического образования и

обеспечивает тренинг всего спектра навыков и умений, необходимых юристу, в том числе и навыков профессионального общения на иностранном языке.

Гибкость представленных методов позволяет преподавателю решить проблему неоднородных групп и успешно работать как с обучающимися, которые находятся на начальном этапе изучения английского языка, так и с теми, кто достиг более продвинутого уровня.

Библиографические ссылки

1. Ковалевич И. А. Развитие метакогнитивных процессов у студентов в профессиональном образовании [Электронный ресурс] / И. А. Ковалевич, М. М. Манушкина, Л. А. Дьяченко // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 754.

2. Бабаева В. Т. История методов обучения иностранным языкам [Электронный ресурс] / В. Т. Бабаева, Н. И. Ахмедова // Наука. Мысль: электронный периодический журнал. – 2014. – № 3. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/istoriya-metodov-obucheniya-inostrannym-yazykam>. – Дата доступа: 30.01.2023.

3. Tortorella G. L. Operations Management teaching practices and information technologies adoption in emerging economies during COVID-19 outbreak [Electronic resource] / G. L. Tortorella, G. Narayanamurthy, V. M. Sunder, P. A. Cauchick-Miguel // Technological Forecasting and Social Change. – 2021. – Vol. 171, 120996. – Mode of access: <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2021.120996>. – Date of access: 31.01.2023.

4. Иргит Е. Л. Дидактические условия использования case-studies как активного метода формирования профессиональных компетенций студентов педагогического вуза [Электронный ресурс] / Е. Л. Иргит // АНИ: педагогика и психология. – 2018. – № 1 (22). – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/didakticheskie-usloviya-ispolzovaniya-case-studies-kak-aktivnogo-metoda-formirovaniya-professionalnyh-kompetentsiy-studentov>. – Дата доступа: 30.01.2023.

5. Языковая подготовка взрослых обучающихся: поиск эффективных методов работы [Электронный ресурс] / Е. П. Бондарева [и др.] // Концепт. – 2018. – № 2. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/yazykovaya-podgotovka-vzroslyh-obuchayushchihya-poisk-effektivnyh-metodov-raboty>. – Дата доступа: 30.01.2023.

6. Понятие личности юриста. Профессионально важные качества юриста [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://yurpsy.com/files/ucheb/avramcev/01.htm>. – Дата доступа: 31.01.2023

7. Visualizers versus verbalizers: Effects of cognitive style on learning with texts and pictures – An eye-tracking study [Electronic resource] / M. Koć-Januchta [et al.] // Computers in Human Behavior. – 2017. – Vol. 68. – Mode of access: https://www.researchgate.net/publication/310826856_Visualizers_versus_verbalizers_Effects_of_cognitive_style_on_learning_with_texts_and_pictures_-_An_eye-tracking_study. – Date of access: 31.01.2023.

8. Холодная М. А. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума / М. А. Холодная. – СПб. : Питер, 2004. – 384 с.

9. Ignatkina A. An Instructional Framework for Technology-Based Classroom Tuition of ELP Students [Electronic resource] / A. Ignatkina // Studies in Logic, Grammar and Rhet-

oric, 2021. – Vol. 66, no.1. – P. 45–60. – Mode of access: <https://doi.org/10.2478/slgr-2021-0004> <https://doi.org/10.2478/slgr-2021-0004>. – Date of access: 31.01.2023.

10. Putting yourself in the picture with an ‘ECONSelfie’: Using student-generated photos to enhance introductory economics courses [Electronic resource] / A. Al-Bahrani [et al.] // *International Review of Economics Education*, 2016. – Vol. 22. – P. 16–22. – Mode of access: <https://doi.org/10.1016/j.iree.2016.03.003>. – Date of access: 31.01.2023.

11. Student Perception of Using Case Study as a Teaching Method [Electronic resource] / N. A. Iahad [et al.] // *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2013. – Vol. 93. – P. 2200–2204. – Mode of access: <https://cyberleninka.org/article/n/425346>. – Date of access: 31.01.2023.

12. Маруневич О. В., Симонова, О. Б. Особенности применения электронных кейсов при обучении иностранному языку студентов юридических и экономических специальностей: методический и педагогический аспекты [Электронный ресурс] / О. В. Маруневич, О. Б. Симонова // *СНВ*, 2021. – № 2. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-primeneniya-elektronnyh-keysov-pri-obuchenii-inostrannomu-yazyku-studentov-yuridicheskikh-i-ekonomicheskikh>. – Дата доступа: 31.01.2023.

13. Don't throw away your printed books: A meta-analysis on the effects of reading media on reading comprehension [Electronic resource] / P. Delgado [et al.] // *Educational Research Review*, 2018. – Vol. 24. – P. 23–38. – Mode of access: https://www.researchgate.net/publication/330854760_Don't_throw_away_your_printed_books_A_meta-analysis_on_the_effects_of_reading_media_on_reading_comprehension. – Date of access: 31.01.2023.

Н. Б. Седова

*МГИМО МИД России
Москва, Российская Федерация
e-mail: nsedova@mail.ru*

РОЛЬ «ЯЗЫКА ПРОФЕССИИ» В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

В статье представлены методические рекомендации к организации и проведению курса «Язык профессии» для студентов неязыковых вузов на примере студентов, обучающихся по специальности «Экология и природопользование». Для выявления основных направлений дальнейшего развития курса проведен опрос среди студентов, который показал, что большинство студентов высоко оценивают возможности курса «Язык профессии».

Ключевые слова: язык профессии; преподавание иностранного языка.

N. B. Sedova

*Moscow State Institute of International Relations (MGIMO University) at the Ministry
of Foreign Affairs of Russia
Moscow, Russian Federation
e-mail: nsedova@mail.ru*

THE ROLE OF THE LANGUAGE FOR SPECIAL PURPOSES IN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE IN A NON-LINGUISTIC UNIVERSITY

The article presents some methodological recommendations for organizing and teaching the «Language for special purposes» course (LSP) for students of non-linguistic universities on the example of students specializing in «Ecology and Nature Management». To identify the main directions for the further development of the course, a survey was conducted among students, which showed that the majority of students highly appreciate the possibility of mastering the level of a professional language with the help of the LSP course.

Key words: language for special purposes; teaching foreign languages.

Международные контакты любого рода предполагают использование иностранных языков как средства общения. В этом контексте интерес к изучению английского языка определяется в большей степени прагматическими причинами, чем интересом к самому языку [1, с. 3012].

Кафедра международных комплексных проблем природопользования и экологии создана в Московском государственном институте международных отношений (МГИМО) в 2010 году для подготовки специалистов в области природопользования и международных аспектов экологической политики. Экологические аспекты международных отношений –

перспективная область исследований, и потребность в специалистах-экологах растет. В связи с необходимостью использования иностранного языка в профессиональном общении МГИМО уделяет особое внимание развитию профессиональных навыков и преподаванию курса «Язык профессии» для студентов, специализирующихся в области экологии и природопользования.

Курс «Язык профессии» был разработан на кафедре в 2016 году, затем прошел апробацию, и преподается на кафедре английского языка №4 уже на протяжении 6 лет. За это время он был дополнен новыми учебными пособиями, разработанными на кафедре, а также аутентичными пособиями. Курс рассчитан на 3 года – со 2 по 4 курс и ориентируется на основной учебный план кафедры международных комплексных проблем природопользования и экологии МГИМО.

Имеющийся опыт преподавания данного курса позволил нам сформулировать следующие методические рекомендации. При преподавании данного курса представляется важным обращать внимание на следующие особенности.

Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования (ФГОС ВПО) выделяет среди профессиональных компетенций эколога общенаучные компетенции, общепрофессиональные компетенции и компетенции, связанные с овладением определенной специальностью. При отборе тематики и языкового материала целесообразно сконцентрироваться на последних двух компетенциях, строя процесс обучения от общего к частному, от общепрофессиональной тематики к узкопрофессиональной [2, с. 74].

Актуальность языкового материала определяется соответствием современному дискурсу и требованиям лексического минимума обучаемых студентов. Отбор лексических единиц в рамках языка профессии не может быть полностью самостоятельным и независимым от других преподаваемых аспектов иностранного языка, так как обучение языку всегда носит комплексный характер. Довольно быстро теряют актуальность некоторые материалы, особенно различные документы, статистические данные, хотя с точки зрения языка они могут считаться актуальными. Возможно их использование в учебном процессе, однако предварительно нужно создать такой контекст, который оправдает использование такого материала

По просьбе руководства факультета, где организована кафедра международных комплексных проблем природопользования и экологии, нашей задачей было интегрировать экологию в круг экономических предметов. Это стало возможно с помощью блока Экономика природопользования.

Использование кейсов по соответствующим темам позволяет работать на занятиях по языку профессии с самыми разными форматами информации на английском языке, совершенствовать навыки перевода, расширять словарный запас, ориентируясь на актуальные проблемы экологии и природопользования. К основным преимуществам использования кейсов относятся: развитие критического и творческого мышления и необходимость думать на языке, умение вести дискуссию и аргументировать ответы, ненасильственное разрешение конфликтов, взвешенное принятие решений и способность видеть проблемы с нескольких точек зрения, использование терминов, развитие речи без опоры на готовый текст.

Еще одним фактором, способствующим развитию навыков владения языком специальности, является внеаудиторная воспитательная работа. Так, студенты-экологи каждый год принимают участие в конкурсе «Лучший студент в языке профессии» и в научно-практической конференции «Environmental Challenges and Sustainable Development: Global perspectives».

В нашем университете подготовлено и апробировано учебное пособие по развитию профессиональных навыков для студентов 4 курса бакалавриата по специальности «Экология». Пособие состоит из шести частей (блоков), которые посвящены таким профессиональным темам, как устойчивость экосистем и причины экологических проблем, проблемы народонаселения, продовольственная безопасность и сельское хозяйство, мировая экономика и альтернативная энергетика, проблемы устойчивого развития [3]. В пособии представлены различные задания и упражнения, позволяющие будущим специалистам развивать профессиональную языковую компетенцию, совершенствовать устную и письменную речь, развивать разговорные навыки, развивать навыки и умения, связанные с аналитической работой на английском языке, включая описание и анализ статистики, графиков, диаграмм, а также навыки подготовки презентаций. Все это позволяет сформировать у студентов высокий уровень профессиональной иноязычной компетенции и выразить себя как личность в процессе общения.

Чтобы выявить основные направления дальнейшего развития курса, мы провели опрос среди студентов разных курсов. Было опрошено 60 студентов, обучающихся по специальности «Экология и природопользование», которым мы предложили ответить на следующие вопросы: 1) Считаете ли вы, что студенты вашей специальности должны изучать курс «Язык профессии»? 2) Как вы думаете, с какого учебного курса следует преподавать «Язык профессии»? 3) Сколько времени нужно уделять этому курсу? 4) Какие аспекты необходимо включить в курс «Язык профессии»? 5) Какие виды аудиторных занятий по курсу «Язык профессии»

вы считаете наиболее интересными и полезными? 6) Какие результаты вы хотели бы получить после изучения этого курса?

Большинство считают курс очень полезным и практичным. Некоторые респонденты хотели бы изучать такие аспекты, как научный язык или анализ научных баз данных и литературы. Среди наиболее интересных и эффективных видов деятельности они выбрали тематические исследования, анализ данных и карт, доклады и дискуссии, видео- и аудиоматериалы. По результатам курса студенты рассчитывают развить свои профессиональные навыки, освоить терминологию, научиться переводить специальные тексты и международные документы, вести беседы на профессиональные темы, общаться во время переговоров, обучаться в магистратуре за рубежом.

Подводя итог, можно сказать, что высокопрофильное лингвистическое образование будущих специалистов в области экологии, природопользования и международных аспектов экологической политики требует сбалансированной системы интегрированных лингвистических, дидактических и экологических материалов, адаптированных к современным потребностям профессии.

Библиографические ссылки

1. *Lazareva A. Some Aspects of Teaching and Developing Bachelor Students Reading Strategies in English / A. Lazareva, A. Kiseleva // INTED 2018 Proceedings: 12th International Technology, Education and Development Conference. – Valencia, Spain. – 2018. – P. 3012–3016.*

2. *Валеева Н. Г. Профессионально ориентированное обучение иностранному языку студентов экологических факультетов / Н. Г. Валеева, Н. В. Иванова // Инновационность и мультикомпетентность в преподавании и изучении иностранных языков : сб. науч. трудов. – М. : РУДН, 2015. – С. 72–82.*

3. *Английский язык : учеб. пособие для студентов университетов, обучающихся по направлению «Экология и природопользование». A Course of English for Environmental Studies / Н. Б. Седова [и др.] ; под ред. Н. Б. Седовой. – М. : Прометей, 2020. – 308 с.*

А. А. Босак

*Белорусский государственный экономический университет
Минск, Республика Беларусь
e-mail: bosaka@tut.by*

ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

В статье рассматривается внедрение в процесс обучения иностранным языкам инновационных технологий как эффективный способ активизации образовательной деятельности, стимулирующий изучение иностранного языка и овладение навыками иноязычного общения. Дается описание метода проектов, Дальтон-технологии, кейс-технологии, тандем-метода и дистанционного обучения.

Ключевые слова: инновационные технологии; метод проектов; тандем-метод; кейс-технология; Дальтон-технология; дистанционное обучение.

A. A. Bosak

*Belarus State Economic University
Minsk, Republic of Belarus
e-mail: bosaka@tut.by*

INNOVATIVE TECHNOLOGIES IN THE PROCESS OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES

The article considers the introduction of innovative technologies into the process of teaching foreign languages as an effective way to activate educational activities, stimulating the study of a foreign language and mastering the skills of foreign language communication. A de-scription of project method, tandem method, case technology, Dalton technology, distance learning is given.

Key words: innovative technologies; project method; tandem method; case technology; Dal-ton technology; distance learning.

Современные тенденции развития общества обусловили глубокие перемены в системе образования. Его динамизму и вариативности способствовала переориентация учебного процесса на обеспечение должного уровня подготовки компетентного и творческого специалиста, значимого для общества, способного находить наиболее эффективные пути и средства решения возникающих проблем, прогнозировать результаты своей деятельности. Кардинальным образом изменились требования, предъявляемые сегодня работодателями к выпускникам вузов, в том числе экономических. Наряду с высоким профессиональным уровнем современный экономист должен обладать достаточно высоким уровнем языковой компетенции для профессиональной деятельности. Ожидания, предъявляемые

к языковым знаниям выпускников, определяются потребностями предприятия, организации, которые принимают выпускника на работу. С этой точки зрения важно не умение анализировать тексты, а умение оформлять документацию согласно общепринятым стандартам, составить сообщение, обобщив специальную информацию, отправить факс или e-mail, презентовать в устной форме изделия предприятия, причём всё это в совокупности со страноведческими знаниями и надлежащим межкультурным поведением и пониманием.

В контексте всех вышеперечисленных требований и с учётом интенсивного развития информационных технологий в мире существенные изменения претерпели содержание, используемые методики, формы и средства обучения иностранным языкам.

На современном этапе развития знания мы с уверенностью можем говорить о том, что методика преподавания иностранных языков вступила в эпоху расцвета обучающих технологий. Сегодня каждый преподаватель, преследуя цель повысить эффективность занятия, стремится использовать инновационные технологии, как электронные, так и социальные, применить всевозможные средства, приёмы и методы.

В основе всех активных и новых методов и форм обучения лежит проблемное обучение, при котором студенты получают знания не путём заучивания их в готовом виде, а в результате мыслительной работы по решению проблем и проблемных задач, которые строятся на основе содержания учебного материала.

Основные методические принципы, которые лежат в основе инновационных технологий обучения, следующие:

- коммуникативный принцип;
- принцип сознательности (в сознании обучаемого должна формироваться система языка);
- опоры на родной язык обучаемого;
- наглядность;
- доступность;
- положительный эмоциональный фон (учет интересов студентов).

Данным методическим принципам соответствуют инновационные технологии обучения, такие как проектная, Дальтон-технология, кейс-технология, тандем-метод, дистанционное обучение. Данные технологии позволяют обеспечить внутреннюю активность студентов, их самостоятельность, коммуникативность, всестороннее использование возможностей индивидуальных самоуправляемых процессов усвоения.

В методическом плане эффективной оказывается технология проектного обучения, которая предполагает сочетание теоретической и практической подготовки при решении конкретных проблем, дифференциацию и

индивидуализацию обучения, творческий характер деятельности с учётом потребностей и опыта обучающихся на основе развития определенных аспектов компетенции обучающихся и ориентируется на решение их жизненных задач [1, с. 4]. Проект – это самостоятельная, долгосрочная групповая работа по теме, проблеме, выбранной самими студентами, включающая поиск, отбор и организацию информации [2, с. 102]. Студентам предлагается выполнение творческой работы, направленной на решение проблемы средствами иностранного языка. Студенты работают вместе для достижения общей конкретной цели. Метод проектов позволяет творчески применить языковой материал, превратить занятия в дискуссию, исследование. Проектная работа проводится в течение нескольких дней или недель, на занятии и во внеурочное время. Одним из самых убедительных аргументов эффективности метода проектов являются исследования психологов, утверждающих, что у человека в памяти остаётся примерно 90 % из того, что он выполняет сам. Таким образом, метод проектов позволяет:

- повысить мотивацию к изучению иностранного языка, опираясь на профессиональное обучение;
- использовать и углублять знания и навыки, приобретённые в процессе обучения;
- выработать критическое отношение и оценку собственных знаний иностранного языка.

Дальтон-технология – индивидуально ориентированный план овладения материалом по теме, проблеме. Сущность Дальтон-плана состоит в сочетании обычных и самостоятельных занятий обучающихся в предметных лабораториях. Цель работы – научить студентов самостоятельно добывать знания с помощью Дальтон-заданий. Дальтон-задание позволяет каждому в зависимости от своих способностей, уровня подготовки выбрать уровень выполнения заданий, комфортной для себя темы усвоения учебного материала [2, с. 103]. Примерами Дальтон-заданий могут служить проверочные упражнения к текстам для домашнего чтения, обсуждение проблемных ситуаций, написание творческих работ, докладов, рефератов, драматизация ролевых игр, создание и презентация индивидуальных и групповых проектов.

Кейс-технология. Основу этой технологии составляют осмысление, критический анализ и решение конкретных социальных проблем. Кейс – это описание возникшей проблемы, спорного вопроса. Ситуационные задачи (кейсы) основаны на реальной или смоделированной ситуации. Фактические данные, представленные в сжатом виде, включают сведения о формировании проблемы (фоновые знания), саму проблему, а также соответствующие данные (возможно в виде таблиц, аудио, видео материалов и

т. п.). Кейс-технология позволяет организовать обучение иностранному языку, ориентированное на развитие способности обучаемых решать конкретные жизненные ситуации, важные повседневные проблемы, с которыми они непосредственно сталкиваются в жизни [2, с. 102], проявлять и развивать свои лучшие качества как в коммуникационной сфере, так и в лингвистическом аспекте.

Тандем-метод – это способ автономного изучения иностранного языка. Основная цель метода – овладение родным языком партнера, знакомство с культурой его страны, с его личностными качествами, а также получение дополнительной информации по интересующим вопросам. Тандем-метод заключается в совместном изучении одного иностранного языка двумя партнерами – носителями разных языков. Такой метод помогает учиться друг у друга. Тандем-партнеры могут изучать язык на расстоянии или встречаться лично, общаться через электронную почту, по телефону или с помощью других современных медиа-средств. Выбор конкретного метода изучения зависит от того, насколько хорошо партнеры уже владеют иностранным языком. Таким образом, изучение тандем-методом может происходить самостоятельно – без участия преподавателя, что немало важно, поскольку при изучении иностранного языка самостоятельность играет огромную роль. От традиционного процесса обучения тандем-курс отличается тем, что он протекает в условиях реальной, естественной, а не искусственно созданной коммуникации. Таким образом, метод тандема является эффективным средством самосовершенствования навыков и умений иноязычного общения. Он также позволяет успешно реализовать отношения межкультурного сотрудничества в процессе обучения подрастающего поколения.

Внедрение Интернет-технологий в процесс обучения способствует решению проблемы изменения качества образования выпускников вузов, в том числе, и качества их иноязычного образования. Огромные возможности предоставляет электронное обучение. Электронное обучение (e-learning) – это обучение с помощью информационно-коммуникационных технологий. Различают следующие виды электронного обучения:

- автономное обучение (off-line learning) – обучение с помощью компьютерных устройств без подключения к телекоммуникационной сети;
- сетевое или онлайн-обучение (on-line learning) – обучение с помощью телекоммуникационной сети;
- мобильное обучение (mobile learning) – обучение с помощью мобильных устройств, не ограниченное местоположением или изменением местоположения обучающегося.

Электронное обучение может использоваться:

- для поддержки традиционного очного и заочного обучения;

- для организации дистанционного обучения.

Дистанционное обучение – это обучение на расстоянии от образовательного центра, новый тип организации учебного процесса, который базируется на принципе самостоятельного инициативного обучения студента. Цель дистанционного образования – интеллектуальное и нравственное развитие человека, продуктивно мыслящего, умеющего видеть и творчески решать возникающие проблемы.

Основными особенностями образования в дистанционной форме являются:

- свобода в выборе времени, места и темпов обучения;
- высокая степень автономности («взрослости») и сознательной мотивации обучающегося;
- разделение ролей обучающегося как преподавателя, представляющего изучаемое предметное содержание, и как консультанта и наставника (тьютора), направляющего самостоятельное изучение;
- переход от движения обучающегося к знаниям к обратному процессу – знания доставляются потребителю образовательных услуг;
- адаптивность;
- экономическая эффективность;
- ориентация на потребителя;
- опора на внешние и внутренние коммуникативные и информационные технологии.

Любая модель дистанционного образования, чтобы быть успешной, должна предусматривать:

- гибкое сочетание самостоятельной познавательной деятельности студента с источниками информации, учебными материалами, созданными специально по данному курсу;
- систематическое взаимодействие с преподавателем курса и консультантами;
- групповая работа с участниками курса, зарубежными партнерами, носителями языка в ходе электронных телеконференций, обмена мнениями, дискуссиями;
- оперативный и итоговый контроль со стороны ведущего преподавателя и консультантов в виде творческих заданий.

Самым главным преимуществом дистанционной формы организации образовательного процесса является развитие самостоятельной познавательной активности обучающегося. С самого начала он вовлечён в активную познавательную деятельность, не ограничивающуюся овладением знаниями, но непременно предусматривающую их применение для решения разнообразных задач.

В учебной практике целесообразно не ограничиваться одним из методов обучения иностранным языкам, а интегрировать несколько методик, объединив их наилучшие стороны, применительно к студенческому контингенту и целям обучения. Можно сказать, что началось создание комплексного метода, который вбирает в себя лучшие элементы разных методов с целью формирования коммуникативной компетенции при обучении иностранным языкам.

Итак, применение инновационных технологий способствует оптимизации управления содержанием и процессом обучения. Использование новых технологий является хорошим стимулом для мобилизации знаний по специальности и правил ведения дискуссии, а также позволяет разнообразить занятия, активизировать речевую деятельность студентов, создавать ситуации стимулирования их иноязычного общения, совершенствовать контроль усвоения студентами иностранного языка как основного коммуникативного средства в предлагаемых обстоятельствах и значительно повысить мотивацию студентов при изучении иностранного языка.

Таким образом, внедрение инновационных технологий овладения иноязычным общением – необходимое условие реализации современных требований к обучению иностранного языка, компенсации разрыва между учебным и реальным использованием изучаемого языка. Применение информационных технологий в учебном процессе будет способствовать повышению качества обучения иностранным языкам при условии синтеза традиционных и нетрадиционных форм учебной деятельности, а также пропорционального соотношения в учебном процессе обучающего и контролирующего компонентов. При умелом использовании инновационных технологий можно быть уверенным в том, что изучение предмета «Иностранный язык» будет не обязанностью, а удовольствием для каждого студента, что, конечно же, принесёт желаемые результаты, добиться которых преподаватели стремятся уже многие десятилетия.

Библиографические ссылки

1. *Авраменко В. В.* Инновационные формы организации обучения в рамках компетентностного подхода / В. В. Авраменко // Высшая школа: проблемы и перспективы : 9-я Междунар. науч.-метод. конф., Минск, 11–12 ноября 2009 г. : в 2 ч. / редкол.: М. И. Демчук [и др.] – Минск : РИВШ, 2009. – Ч. 2. – 340 с.

2. *Юш Г. В.* Инновационные технологии овладения иноязычным общением / Г. В. Юш // Современные технологии обучения языкам : материалы Междунар. межвузов. науч.-практ. конф., Пинск, 7 октября 2007 г. / Национальный банк Республики Бела-русь [и др.] ; редкол.: Е. Н. Бондаренко [и др.]. – Пинск : ПолесГУ, 2008. – С. 100-103.

В. С. Значенок

*Белорусский государственный университет
Минск, Республика Беларусь
e-mail: znachenok.violet@mail.ru*

РАЗВИТИЕ КОМПЕТЕНЦИИ В ИНОЯЗЫЧНОЙ ДЕЛОВОЙ КОММУНИКАЦИИ У СТУДЕНТОВ ПОСРЕДСТВОМ РОЛЕВОЙ (ДЕЛОВОЙ) ИГРЫ

В системе обучения в вузе наблюдается недостаток практико-прикладного аспекта. При обучении студентов иностранному языку он может быть восполнен внедрением методов, предполагающих практико-ориентированные формы работы, одним из которых является деловая игра. В статье рассматриваются ее особенности и преимущества, а также приводится пример такой формы работы, который можно применять в обучении иностранному языку студентов всех специальностей.

Ключевые слова: практико-ориентированные методы; моделирование ситуации; деловая игра; обучение иностранному языку для специальных целей.

V. S. Znachonak

*Belarusian State University
Minsk, Republic of Belarus
e-mail: znachenok.violet@mail.ru*

DEVELOPING COMMUNICATIVE COMPETENCE IN STUDENTS WHILE TEACHING A FOREIGN LANGUAGE BY MEANS OF SIMULATED BUSINESS ROLE PLAYING

There is a lack of practical-applied aspect in the educational system at the university. When teaching students a foreign language, it can be replenished by the introduction of the methodology involving practice-oriented forms of work. A simulated business role playing is one of them. The article describes its features and advantages, as well as it presents a case of such a role playing which can be applied to any foreign language instruction in higher education establishment.

Key words: practice-oriented methods; situation modeling; simulated business role-playing; teaching a foreign language for specific purposes.

Одним из важнейших компонентов обучения иностранному языку (ИЯ) является коммуникативная направленность. В условиях искусственной языковой среды одной из самых эффективных форм обучения в вузе выступает ролевая (деловая) игра. Такая форма работы предполагает развитие мыслительных функций высшего ряда в моделируемых ситуациях и, как следствие, развитие способностей к иноязычной деловой коммуникации [1, с. 275]. Критическое мышление не представляется возможным

без компонента осознанности и мотивированности, на что неоднократно обращали внимание как отечественные, так и зарубежные исследователи, в частности А. А. Леонтьев [2]. Не менее важным является и межкультурный компонент. В ходе интерактивного обсуждения также происходит формирование речевой культуры. Об одинаковой важности языкового и культурно-этического компонента говорят как многие исследователи (например, О. М. Казарцева [3]), так и те люди, которые когда-либо попадали в ситуации иноязычного делового общения.

В качестве примера такой деловой игры приведем составленную автором работу под названием «Белорусский государственный университет: горячая линия», которая была успешно апробирована при обучении английскому языку студентов БГУ специальности «Иностранный язык (перевод)», а также студентов 1 курса биологических специальностей в период с 2015 по 2022 гг. и направлена на совершенствование иноязычной устно-речевой коммуникации; автор имеет акт о внедрении научно-методической разработки в образовательный процесс.

Игра «Белорусский государственный университет: горячая линия» является эффективной коммуникативной формой работы над формированием комплексных умений использования иноязычного языкового материала применимо к актуальной ситуации, выступая естественным стимулом иноязычной устно-речевой коммуникации в рамках учебной программы. Проведение такого занятия в образовательном процессе предполагает организацию взаимодействия студентов посредством исследовательской и групповой работы. В сочетании с традиционными формами обучения данная форма работы используется при изучении профессиональной лексики, используемой применимо к образовательной системе, интегрируя в себе лексический аспект обучения языку в сочетании с говорением посредством групповой ролевой игры, способствует развитию учебно-познавательной компетенции как составляющей профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции естественным образом, что значительно повышает мотивацию студентов, расширяет коммуникативный диапазон в рамках учебной программы, выполняет воспитательную функцию, а также раскрывает творческий потенциал будущих специалистов. Итак, представляем саму игру (также используемую как компонент специализированного учебного пособия для студентов языковых специальностей, изданного под нашей редакцией [4, с. 49]).

The BSU: Hot Line

Description. The BSU administration have decided to hold a meeting with all its stakeholders (interested people) to attract more students and the most qualified academic staff to the university. Act out the «hot line» according to

the parts given bellow. Prepare small presentations (1,5-2 min.) according to your character. Be ready to put 1-2 questions to each participant.

Stages

1. The Rector opens up the meeting and asks the guests to put questions. 2. The first guest presents his / her story, asks his / her questions and the administration representative(s) respond to it consequently. 3. The floor is given to another guest with the response of the administration until all the participants make their speeches. Questions are welcome. 4. Conclusion. The Rector summarizes the results of the meeting, thanks the participants.

Participants and Characters

Rector. You are to open up the meeting. Provide the information about the BSU structure, annual enrollment, main divisions and subdivisions of the university.

Vice Rector on Academic Work. Provide the information about the BSU levels of higher education, possibilities of internships both for under-graduates and scholars (possibly with official data and figures).

Graduate student of another university. You are a top student at your university. You are graduating this year and you are going to get post-graduate education. Make up you academic success story (specialty, academic performances, research activities etc). You want to know about possibilities of post-graduate education and internships in the BSU.

Vice Rector on Sciences. Provide the information about the BSU's possibilities for scholars emphasizing the most significant research areas. Note the issues of international integration.

Scholar from another country. You are a famous scholar from another country developing technologically advanced products. Make up your success story (degree, branch of science, research topic, research area, conferences, publications etc). You would like to apply for a job to the BSU and you are interested in the possibilities of running research work at the university.

Father of twins – school leavers from Turkmenistan. You are interested in the possibilities of studying foreign languages (English and Russian) for your daughter and design technologies for your son. Note the weak points of higher education in your country.

Dean of the Faculty of Social and Cultural Communications. Provide the detailed information about linguistic and design specialties at your faculty.

School-leaver with high academic performances. You are a top student at your school. Make up you academic success story (subjects, academic performances and achievements, contests, olympiads, research activities etc). You are not sure about your future career, but you want to study a very prestigious specialty.

Dean of the Faculty of Biology. Provide the information about the most prestigious specialties at your faculty and further possibilities for training and employment.

School-leaver with low academic performances. Make up your academic story. You used to be a good pupil at primary school but then you took up sport and gave up studying. Now you realize the importance of higher education and ready to work hard but your scores are going to be very low as half a year is not enough to catch up. You are interested in specialities with low entrance scores.

Dean of the Faculty of Geography. Provide the information about the specialties at your faculty and further possibilities for training and employment.

(Add other deans if necessary).

Summing up

1. Who to your mind was the best speaker / communicant / researcher?

2. What kind of new language units and extra-linguistic information did you learn in the process of the preparation and the play itself? Do you find it useful? Why?

В заключение хочется обратить внимание на то, что данная игра может быть легко адаптирована для студентов любого вуза независимо от профиля и специализации направленности студентов.

Библиографические ссылки

1. *Значенок В. С.* Практико-ориентированные методы и формы работы со студентами в обучении иностранному языку [Электронный ресурс] / В. С. Значенок // Иностранные языки: инновации, перспективы исследования и преподавания : материалы IV Междунар. науч.-практ. конф., посвящ. 100-летию Белорус. гос. ун-та, Респ. Беларусь, Минск, 26–27 марта 2021 г. / Белорус. гос. ун-т ; редкол.: Е. А. Пригодич (гл. ред.) [и др.]. – Минск : БГУ, 2021. – С. 275–279. – 1 электрон. опт. диск (CD-ROM).

2. *Леонтьев А. А.* Психолого-педагогические основы обновления методики преподавания иностранных языков. Лекция-доклад / А. А. Леонтьев // Создание единого информационного пространства системы образования : серия материалов школы-семинара / под общ. ред. Н. А. Селезневой. – М. : Исследов. центр проблем качества подготовки специалистов, 1998. – 24 с.

3. *Казарцева О. М.* Культура речевого общения: теория и практика общения : учеб. пособие / О. М. Казарцева ; под ред. Ф. М. Павлова. – М. : Наука, 1998. – 496 с.

4. *Дым Е. М.* Практика иноязычного общения : учеб. пособие для студентов специальности «Современные иностранные языки (перевод)» / Е. М. Дым, В. С. Значенок. – Минск : БГУ, 2018. – 181 с.

Е. В. Молчанова

*Белорусский государственный экономический университет
Минск, Республика Беларусь
e-mail: newalyonachun@yandex.ru*

МЕТОД ГРУППОВОЙ ГОЛОВОЛОМКИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

В статье затрагивается вопрос использования кооперативных методов обучения на занятиях по иностранному языку со студентами неязыковых специальностей, позволяющих повысить мотивированность и активность обучаемых. Автор рассматривает использование метода групповой головоломки как наиболее эффективного для сотрудничества в группах при разработке различных аспектов довольно объемных экономических тем.

Ключевые слова: кооперативное обучение; сотрудничество в группах; экспертная группа; метод групповой головоломки; профессионально ориентированный иностранный язык.

E. V. Molchanova

*Belarusian State Economic University
Minsk, Republic of Belarus
e-mail: newalyonachun@yandex.ru*

THE GROUP PUZZLE METHOD IN TEACHING FOREIGN LANGUAGE TEACHING IN A NON-LANGUAGE UNIVERSITY

The article touches upon the issue of using cooperative teaching methods in foreign language classes with students of non-linguistic specialties, which make it possible to increase the motivation and activity of students. The author considers the use of the group puzzle method as the most effective for group cooperation in developing various aspects of quite voluminous economic topics.

Keywords: cooperative learning; group cooperation; expert group; group puzzle method; professionally oriented foreign language.

В последние годы неоднократно обращалось внимание на необходимость образования, которое облегчает успешное профессиональное участие будущих выпускников вузов в развитии современного общества. Политика в области образования пытается способствовать этому с помощью реформ, введения образовательных стандартов и учебных программ, ориентированных на компетентность. Однако молодые специалисты должны обладать наряду с профессиональной компетенцией также и личностными характеристиками, позволяющими им быть конкурентоспособными на рынке труда. Одним из таких требований с учетом глобализации мирово-

го пространства является готовность вести профессиональную деятельность в условиях иноязычной коммуникации.

Исходя из дефицита использования знаний, который возникает снова и снова среди студентов, требуется более широкое использование кооперативного, проблемно-ориентированного обучения в университете в соответствии с новыми моделями локализованного обучения, чтобы обеспечить устойчивый успех обучения во всех более разнородных учебных группах, которые различаются по своей готовности к выступлению, по своей производительности и по своим ценностным ориентациям. Методы кооперативного обучения позволяют тренировать компетентность в повседневном обучении, потому что они способствуют социальному обучению (способность работать в команде, услужливость, уважение и т. д.) и развивают желательные личные качества (готовность брать на себя ответственность, дисциплину, внимание). Кооперативные методы достигают этого в симбиотической связи с содержанием специалиста и, таким образом, позволяют приобрести профессиональные компетенции [1].

Использование методов кооперативного обучения на занятиях по иностранному языку со студентами экономических специальностей позволяет тренировать коммуникативные навыки студентов и имеет много преимуществ перед фронтальным обучением, активируя студентов. Кооперативное обучение означает сотрудничество и совместное обучение с высокой степенью личной ответственности: во-первых, это форма сотрудничества, в которой студенты часто сначала находят решение вместе, а затем преследуют его вместе. С другой стороны, происходит разделение задач в кооперативном обучении с последующей компиляцией результатов.

Существует довольно большое количество различных кооперативных методов в обучении, которыми активно пользуются преподаватели в своей работе со студентами. Однако, на наш взгляд, одним из наиболее действенных при обучении профессионально ориентированному иностранному языку в экономическом вузе является метод «группового пазла» или «групповой головоломки», поскольку подразумевает разработку различных аспектов довольно объемных экономических тем.

В центре метода «группового пазла» находится всеобъемлющая задача, ответ на которую может быть получен только по результатам работы всех экспертных групп. Это форма групповой работы, в которой через самостоятельное обучение и преподавание в экспертных и основных группах комплексно рассматривается сложная тема. После разработки темы можно провести оценку обучения в виде теста, также можно прокомментировать и оценить работу в отдельных группах. Студенты овладевают приемами получения информации и знаний с помощью соответствующих предмету средств представления и работы (карта, рисунок, фильм, стати-

стические данные, графики и текст), разрабатывают различные фактологические контексты, а также разрабатывают и отвечают на пространственно связанные вопросы [2].

Рассмотрим применение данного метода более подробно. В рамках занятия, посвященного глобальной взаимозависимости компаний, групповая головоломка будет посвящена одному из предприятий, которое является одной из ведущих мировых компаний в своем секторе. С помощью групповой головоломки на тему «Глобальные компании на примере конкретного предприятия» студентам предстоит описать роль данного предприятия на глобальном мировом рынке и объяснить, как данное предприятие смогло стать глобальным игроком.

Первый этап предполагает работу в основной группе. Студентам предлагается сформировать основные группы из пяти человек и описать вместе, в каких политико-экономических условиях и в соответствии с какими принципами сегодня работают глобальные компании на основании приведенных цитат из высказываний политиков, философов, социологов, банкиров и успешных бизнесменов. Далее они должны рассмотреть это с точки зрения своих впечатлений о сегодняшних предприятиях и записать результаты в виде конкретных пунктов. Каждый из студентов основной группы должен работать индивидуально над одной из подтем для разделения труда при разработке основной темы. Подтемами могут быть: цели компании, выживание в условиях конкуренции, развитие персонала, внешние факторы и внутренние факторы.

На следующем этапе студенты, выбравшие одни и те же подтемы в своих основных группах, собираются вместе в экспертные группы по данному направлению, в которых происходит повторная совместная работа над предоставленными материалами. Исходя из основной темы, предлагаются следующие экспертные группы:

- Экспертная группа 1: Корпоративные цели и устойчивое развитие
- Экспертная группа 2: Глобальная конкуренция между компаниями
- Экспертная группа 3: Развитие человеческих ресурсов
- Экспертная группа 4: Внешние факторы влияния
- Экспертная группа 5: Внутренние факторы влияния

На этом этапе преподаватели берут на себя задачу контроля за правильностью работы в экспертных группах. Сначала обучаемые сообщают друг другу о своем понимании и осмыслении материала, а затем работают над ним таким образом, чтобы четко и полно донести его до других студентов, когда они вернутся в свои основные группы. Форма, в которой фиксируются результаты работы, может быть оговорена или также оставлена на усмотрение экспертной группы. В зависимости от темы, объема и имеющегося времени целесообразно, например, записать заметки или создать раз-

даточный материал. Важно, чтобы у каждого члена группы была копия результатов.

Заключительный этап подразумевает снова работу в основной группе, поскольку после работы в экспертных группах студенты возвращаются в свою изначальную основную группу и представляют свои результаты индивидуально. Отдельные темы постепенно собираются вместе, как кусочки головоломки. Когда все представят результаты своей работы, головоломка будет завершена, и каждый участник основной группы будет обладать знаниями по всем подтемам. Затем это может быть еще раз обобщено в группах в целом или продемонстрировано в контрольных заданиях для решения. На основании полученных данных основной группе предлагается написать газетную статью, в которой студенты обобщают свои выводы и описывают роль данной компании на мировом рынке, делают предположения о том, какую роль компания будет играть на мировом рынке через 10 лет. Можно также создать «виртуальный тур» (включая собственные аудиальные пояснения) в виде карты, которая показывает глобальную экспансию компании, цели компании, процессы глобальной конкуренции, развитие человеческих ресурсов, внешние и внутренние факторы, связанные с данной компанией.

Разновидностью групповой головоломки является партнерская головоломка. Процедура отличается тем, что каждая группа состоит только из двух человек.

Таким образом, при использовании метода групповой головоломки все обучаемые в равной степени несут ответственность за успех общего процесса, каждый отвечает за свою роль в качестве эксперта и обрабатывает полученные знания путем активной передачи информации. Студенты мотивированы, потому что они несут ответственность за процесс обучения и должны интенсивно иметь дело с учебным материалом, а также обучаются коммуникативным навыкам. Преподаватель может получить представление о компетенциях обучаемых и выявить пробелы в обучении. Групповые головоломки могут быть использованы различными способами для получения знаний из текстов, проведения экспериментов и приобретения навыков по различным предметам. Обязательным условием является то, что учебный материал можно разделить на эквивалентные подобласти.

Библиографические ссылки

1. Aßmann, K. Methodenprofi. Kooperatives Lernen / K. Aßmann.– Oberursel : Finken-Verlag GmbH, 2015. – 98 S.

2. Frey-Eiling, A. Gruppenpuzzle / A. Frey-Eiling, K. Frey // Zwölf Unterrichtsmethoden. Vielfalt für die Praxis / herausg. von J. Wiechmann. – 3. Aufl. – Weinheim und Basel : Beltz Verlag, 2002. – S. 50–57.

С. К. Родион

*Белорусский государственный экономический университет
Минск, Республика Беларусь
e-mail: rodion_svetlana@rambler.ru*

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ В ОБУЧЕНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОМУ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

В статье рассматриваются основные составляющие обучения профессионально ориентированному иностранному языку. Автор рассуждает о важности использования актуальных учебных пособий, что позволит ориентировать будущих специалистов не только на развитие и совершенствование навыков профессионально ориентированного чтения, но также и навыков общения в сфере профессиональной деятельности.

Ключевые слова: профессионально ориентированный иностранный язык; учебные пособия; профессионально значимая тематика; профессионально ориентированное чтение; работа с информацией.

S. K. Rodion

*Belarus State Economic University
Minsk, Republic of Belarus
e-mail: rodion_svetlana@rambler.ru*

MODERN TRENDS IN TEACHING ESP

The paper deals with the basic components of teaching ESP. The author talks about the importance of using modern and relevant textbooks and tutorials, which will allow orienting future professionals to the development and improvement of skills not only in professionally oriented reading but also in communicating in the field of professional activity.

Key words: ESP; textbooks and tutorials; professional topics; professionally oriented reading; work with information.

Профессионально ориентированное обучение иностранному языку в неязыковом вузе в настоящее время значимо и востребовано сегодняшними студентами, а уже завтра – специалистами в различных сферах профессиональной деятельности. Под профессионально ориентированным обучением мы, в частности, рассматриваем обучение, основанное на учёте потребностей студентов, специализирующихся в области менеджмента. С нашей точки зрения, для эффективного профессионально ориентированного обучения иностранному языку (английскому) очень важна интеграция такого обучения со специальными учебными дисциплинами, что даст возможность студентам получить дополнительные профессиональные знания и поможет преподавателю сформировать профессионально значимые качества студентов. В данном случае профессионально ориентиро-

ванный иностранный язык является средством повышения как профессиональной компетентности так и личностного развития студентов.

Обучая студентов, специализирующихся в области менеджмента, видится целесообразным использование в работе таких учебных и учебно-методических пособий, целью которых является развитие и совершенствование иноязычных коммуникативных навыков в рамках актуальных, профессионально значимых тем управленческого характера, а именно формирование навыков поискового чтения текстов по специальности, развитие умений понимать содержание прочитанного, совершенствование навыков устной и письменной речи, обогащение словарного запаса студентов по управленческому профилю. Таким образом, выбирая то или иное пособие для обучения будущих менеджеров профессионально ориентированному иностранному языку, необходимо обращать внимание на его направленность на реализацию коммуникативных задач будущей профессиональной деятельности студентов, специализирующихся в управленческой сфере.

Преподавая учебную дисциплину «Профессионально ориентированный иностранный язык», мы стараемся использовать в своей работе такой текстовый материал, в котором раскрыт определенный профессиональный аспект деятельности современного управленца. Так, например, такая тематика как основы планирования, принятие решений, целеполагание, мотивация, оценка деятельности сотрудников и компании, коммуникации, лидерство, управление временем, бизнес-этика и корпоративная культура, креативность и инновации в управлении, на наш взгляд, актуальна и востребована современными управленцами [1, с. 10-11]. Для достижения поставленной цели развития и совершенствования иноязычных коммуникативных навыков пособие для преподавания профессионально ориентированного иностранного языка должно включать в себя следующие блоки: введение, базовая лексика, предтекстовые упражнения, упражнения на понимание текстов, лексические упражнения, упражнения на понимание видео/аудио материалов, коммуникативные упражнения, упражнения на реферирование текстов, письменные упражнения, а также задания для управляемой самостоятельной работы. Наличие достаточного количества разнообразных коммуникативных упражнений, ролевых игр, а также творческих заданий, направленных на развитие и совершенствование навыков устной речи в рамках профессионально ориентированных речевых ситуаций у студентов, изучающих основы менеджмента придаёт пособию новизну и актуальность, а также помогает студентам проявить творческий потенциал и развить умение нестандартно думать и принимать оптимальные решения, реализуя цели и задачи будущей управленческой деятельности.

Ещё одной важной составляющей при обучении профессионально ориентированному иностранному языку является обучение работе с информацией на иностранном языке. Высокий уровень информационной культуры позволяет анализировать огромные потоки информации в своей области деятельности (в нашем случае, управленческой), ориентироваться в различных источниках информации, а также систематизировать полученную информацию.

Для удовлетворения профессиональных информационных потребностей большое значение приобретает владение навыками профессионально ориентированного чтения на иностранном языке. Из этого следует, что проблема обучения будущих специалистов чтению на иностранном языке с целью извлечения необходимой информации не теряет своей актуальности и сейчас, несмотря на то, что данный аспект уже довольно полно исследован отечественными и зарубежными методистами.

Современный взгляд на обучение профессионально ориентированному чтению заключается в его активном использовании при изучении тематических текстов по будущей специальности, что впоследствии позволит специалисту успешно пополнять и совершенствовать свои профессиональные знания, не испытывая при этом ни языкового барьера, ни недостатка информационной культуры.

На наш взгляд, преподавателю высшей школы необходимо научить будущего специалиста не только потреблять информацию, но также осмысливать и анализировать ее с целью получения собственного интеллектуального продукта.

Для достижения этой цели при отборе текстового материала следует учитывать жанровую достаточность текстов, их профессионально информативную значимость, а также тематическую цикличность и межпредметную связность. Следует также отметить, что при отборе профессионально ориентированных текстов целесообразно полагаться на следующие принципы:

- ситуативность;
- функциональность;
- индивидуальность;
- новизна [2, с. 11].

Соблюдение данных принципов помогает преподавателю иностранного языка подобрать тот текстовый материал, который будет интересен и актуален, а значит – полезен для сегодняшнего студента, а в последующем специалиста высшей квалификации.

Обучение профессионально ориентированному чтению на иностранном языке, направленному на нахождение, извлечение и использование ценной информации, является первостепенной задачей вузовского курса

иностранного языка, так как неправильно понятая и искаженная информация ведёт к потере времени и демотивирует как учебную, так и последующую профессиональную деятельность.

Таким образом, для эффективной реализации целей и задач профессионально ориентированного обучения иностранному языку в неязыковом вузе, необходимо использовать современные пособия с разнообразной и актуальной тематикой, соответствующей профилю и специализации студентов, что, в свою очередь, позволит ориентировать будущих специалистов не только на развитие и совершенствование навыков профессионально ориентированного чтения, но также и навыков общения в сфере профессиональной деятельности.

Библиографические ссылки

1. *Certo SamuelC.* ModernManagement: conceptsandskills / SamuelC. Certo, S. TrevisCerto. – 12thed. 2012. – 601 p.

2. *Фоломкина С. К.* Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе : уч.-метод. пособие / С. К. Фоломкина ; науч. ред. Н. И. Гез. – 2-е изд., испр. – М. : Высш. шк., 2005. – 253 с.

Е. В. Молчанова

*Белорусский государственный экономический университет
Минск, Республика Беларусь;
e-mail: newalyonachun@yandex.ru*

МЕТОДЫ КООПЕРАТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОМУ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

В статье затрагивается вопрос использования методов кооперативного обучения на занятиях по иностранному языку со студентами неязыковых специальностей, что позволит молодым специалистам вести профессиональную деятельность в иноязычной среде, выражать и обосновывать свою позицию. Рассматриваются основные элементы кооперативного обучения. Автор подчеркивает, что такой метод кооперативного обучения, как метод «темпового дуэта» является одним из наиболее эффективных для приобретения, повторения и углубления знаний посредством работы с текстовой информацией, в том числе при профессионально ориентированном обучении.

Ключевые слова: кооперативное обучение; иноязычная коммуникативная компетенция; метод «пазла»; метод «темпового дуэта»; работа с текстом; профессионально ориентированный иностранный язык.

E. V. Molchanova

*Belarusian State Economic University
Minsk, Republic of Belarus
e-mail: newalyonachun@yandex.ru*

COOPERATIVE EDUCATION METHODS PROFESSIONALLY ORIENTED FOREIGN LANGUAGE

The article touches upon the use of cooperative learning methods in foreign language classes with students of non-linguistic specialties, which will allow young professionals to conduct professional activities in a foreign language environment, express and justify their position. The main elements of cooperative learning are considered. The author emphasizes that such a method of cooperative learning as the “tempoduet” is one of the most effective for acquiring, repeating and deepening knowledge by working with textual information, including professionally oriented learning.

Key words: cooperative learning; foreign language communicative competence; “puzzle” method; “tempoduet” method; working with text; professionally oriented foreign language.

В целях содействия приобретению применимых знаний в области высшего образования следует расширять использование кооперативного проблемно-ориентированного обучения. Умение работать в команде или группе – т. е. сотрудничать с другими – является одним из основных клю-

чевых навыков, позволяющих нам жить, работать и получать дальнейшее образование в условиях мировой глобализации. Прогрессирующая специализация во всех областях и растущая сложность рынка труда требуют использования различных компетенций для решения проблем и их плодотворного представления результатов, а именно посредством коммуникации. Представители различных специальностей, как технических, так и гуманитарных должны уметь сотрудничать и обмениваться своими специальными знаниями в команде, осуществлять сложные процессы и планирование проектов, решать вопросы разделения труда и конфликтов. Уметь предоставлять свои знания и навыки другим людям своей профессии, а также перенимать их знания и навыки и интегрировать их в свои исследования и жизненный путь – это междисциплинарная необходимость. Основой для этого является способность сотрудничать и слушать в командном духе. Подготовить молодых людей к этому и развить в них связанные с этим компетенции – это не только задача всего обучения, но и особая задача, которая касается именно общения и языка.

Именно так обстоит дело с обучением иностранному языку во время учебы в вузе, поскольку оно развивает специализированные компетенции в языке и с языком, которые касаются действий на языке и через язык.

Термин «кооперативное обучение» используется по-разному, но следует понимать, что не всякая групповая работа является совместным обучением, поскольку условия успеха эффективного совместного обучения обычно сводятся к пяти основным элементам, а также делается акцент на то, что группа должна быть как можно меньше.

К основным элементам относятся:

- индивидуальная и групповая ответственность: каждый член группы отвечает за успех работы и несет ответственность в группе за весь процесс, не имея возможности избежать этой ответственности;
- позитивная взаимозависимость: все члены группы чувствуют себя связанными общей рабочей целью;
- поддерживающее взаимодействие лицом к лицу: члены группы находятся в непосредственной близости и возможна непосредственная консультация и договоренности;
- групповая оценка и групповые стратегии: члены группы дают информацию о своей работе в группе и ищут стратегии для улучшения группового процесса (таким образом, происходит обратная связь, оценка и самокоррекция);

- социальное обучение: учащиеся развивают навыки общения и взаимодействия, такие как стратегии принятия решений, лидерства и разрешения конфликтов [1].

Немаловажным вопросом является то, как формируются группы, т. е. студенты сами решают с кем объединиться или преподаватель группирует их дифференцированно, т. е. в соответствии с определенными уровнями, способностями, навыками или подцелями. Следует отметить две возможности формирования групп, которые способствуют сотрудничеству:

- метод пазла или групповая головоломка: студенты поочередно входят в состав основных групп и групп экспертов, создаваемых рабочими группами одинакового размера. Аналогия с головоломкой заключается в том, что основная группа «разрезается» на «кусочки головоломки», а затем кусочки головоломки объединяются в новую «картинку», экспертную панель и, наконец, обратно в корневую группу. В основных группах обучаемые работают над одним аспектом темы, который они затем обсуждают в группе экспертов, сформированной для этого аспекта, прежде чем возвращаются в исходную основную группу для обсуждения. Преимущество данного метода заключается в том, что студенты приобретают общий объем знаний, в который каждый из них вносит свой вклад, создавая положительную взаимозависимость;

- метод темпового дуэта или «думать в паре – делиться»: студенты сначала делятся по рабочим заданиям, затем они осваивают тему в индивидуальной работе, далее образуют тандемы партнеров с одинаковым темпом обучения и, наконец, «дуэт» представляет результаты на пленарном заседании [2].

Поскольку в неязыковом вузе обучение иностранному языку происходит преимущественно в группах неоднородных по уровню языка и темпу обучения, на наш взгляд, более эффективным методом кооперативного обучения является метод темпового дуэта.

Данный метод кооперативного обучения подходит в основном для приобретения знаний или для повторения и углубления посредством работы с текстовой информацией. Тем не менее, практические упражнения также возможны. Характерной чертой этого метода является обучение в индивидуальном темпе, где чередуется индивидуальная и партнерская работа. Это обеспечивает студентам разработку текстового контента в их собственном темпе на этапе присвоения. Для партнерской работы партнеры по обучению с одинаковым темпом обучения собираются вместе. Это учитывает различные скорости обучения и работы обучаемых. Время обучения, необходимое для этого, используется оптимально.

Последовательность темпового дуэта варьируется, однако, основное различие делается между 4 этапами, которые рассмотрим более подробно при работе с текстовым материалом.

1 этап. Обучение в индивидуальной работе. На этом этапе важно, чтобы каждый студент мог работать со своим текстом (чтение текста А или В) в своем собственном темпе, тем самым они делают себя экспертом. После этого содержание должно быть визуализировано на листе и те, кто закончил, сигнализируют об этом, вставая или показывая пальцем. Далее два человека с одинаковой скоростью, но с разными текстами образуют пару.

2 этап. Обучение в экспертной паре. На этапе обмена мнениями два человека работают в парах, представляя друг другу свои визуализации и объясняя содержание текста.

3 этап. Далее следует еще один этап обучения в индивидуальной работе, а именно приобретения знаний посредством чтения уже другого текста опять же по желанию участников в собственном темпе. Те, кто закончил, сигнализируют об этом и два человека с одинаковой скоростью снова образуют пару.

4 этап. Работа в экспертной паре над заданиями к текстам в самостоятельно выбранном порядке до окончания учебного времени.

За этим может последовать 5-й этап работы на пленарном заседании, в ходе которого уточняются открытые вопросы, представляются резюме и обсуждается текст.

Следует отметить, что дуэт в учебном темпе также может быть организован только с первыми двумя этапами. Кроме того, можно разделить более длинный текст и работать над ним в учебном темпо-дуэте и попросить участников поработать над ним в рамках разделения труда. В этом случае, однако, необходимо убедиться, что два студента с разными частями текста образуют экспертную пару. На третьем этапе оба студента должны будут работать над другой частью текста, а на четвертом этапе они должны будут выполнять задания к тексту. В зависимости от содержания могут также формироваться учебные темпо-терцеты или квартеты [3].

Таким образом, представленные кооперативные формы работы позволяют студентам достигать общего результата в партнерской и / или групповой работе, поощряют их быть любознательными и искать, задавать вопросы, строить гипотезы, а затем развивать их с помощью нового поиска, сортировки и обучения. Высокий уровень активации, достигаемый соответствующими заданиями и стратегиями обучения, а также структурированием учебной группы, может привести к устойчивому успеху в когнитивной сфере. Формирование самооценки

студентов во взаимодействии между «давать» и «брать», между действиями по решению проблем и «активным» слушанием способствует также целостному развитию личности обучаемого.

Библиографические ссылки

1. *Johnson D.* Kooperatives lernen – Kooperative Schule / D. Johnson, R. Johnson, E. Johnson Holubec. – Mülheim an der Ruhr : Verlag an der Ruhr, 2005. – 252 S.
2. *Huber A.* Kooperatives Lernen – kein Problem. Effektive Methoden der Partner- und Gruppenarbeit / A. Huber. – Leipzig : Klett, 2004. – 176 S.
3. *Henseler R.* Methode im Fokus: Im Lerntempoduett arbeiten / R. Henseler, S. Möller // Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch. – 42(94). – Seelze : Friedrich Verlag GmbH, 2008. – S. 10–12.

О. П. Шабан, Т. Г. Давидович, И. Н. Козелецкая

*Белорусский государственный университет
Республика Беларусь*

e-mail: tamara.dawidowitsch@mail.ru, inna-sur@mail.ru, schaban.olga@rambler.ru

МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ИСТОРИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ

В данной статье исследуется история формирования подходов к изучению иностранного языка. В данной статье рассматриваются взгляды Ж. Ж. Руссо, Я. А. Коменского, И. Г. Песталоцци, А. Дистерверга, В. Гумбольдта на вопросы обучения иностранному языку. Показано, что дифференциация и индивидуализация лежали в основе взглядов исследователей.

Ключевые слова: история педагогики; личностно-ориентированное обучение; иностранный язык

O. P. Shaban, T. G. Davidovich, I. N. Koselezkaja

*Belarusian State University
Minsk, Republic of Belarus*

e-mail: tamara.dawidowitsch@mail.ru, inna-sur@mail.ru, schaban.olga@rambler.ru

METHODS OF TEACHING A FOREIGN LANGUAGE IN THE HISTORY OF PEDAGOGICAL SCIENCE

This article discusses the history of the formation of foreign language approaches to the UK. This article discusses the views of J. J. Rousseau, J. A. Comenius, I. G. Pestalozzi, A. Diesterverg, V. Humboldt on the issues of teaching a foreign language. It is shown that the differentiation and individualization of accounting depending on the views of pleasure.

Key words: history of pedagogy; personally-oriented education; foreign language.

Система преподавания иностранных языков следует рассматривать в тесной взаимосвязи с развитием системы образования в целом. Эпоха Античности характеризуется зарождением основ публичного образования, которое носило преимущественно философско-религиозный характер. Важность изучения иностранного языка определялась оживленными культурными и торговыми связями. В римскую эпоху основным изучаемым иностранным языком являлся греческий, а позднее до второй половины XVIII века преподавание иностранного языка определялось обучением латинскому языку, который являлся языком церкви, науки, дипломатии. Ещё в начале XIX века, например, в Германии диссертации писались и защищались на латинском языке. При преподавании латинского языка применялись переводные методы, оказавшие впоследствии боль-

шое влияние на обучение другим иностранным языкам (английского, немецкого, французского).

Для системы образования в XVI характерны следующие черты: демократизм, гуманность, внимание к личности учащегося, поощрение стремления к познанию. Прогрессивные идеи о роли образования оказали большое влияние на развитие языкознания, лингвистики, дидактики и других наук (Леонардо да Винчи, Ж. Ж. Руссо, Я. А. Коменский, И. Песталоцци, И. Герbart, А. Дистерверг, и др.

Примером прогрессивных педагогических идей в системе образования в XVI-XVII веках являются работы великого чешского педагога Я. А. Коменского (1592-1670). Он внёс большой вклад в научное обоснование учебного процесса, в формирование дидактики как науки. Вопросам обучения иностранным языкам уделяется значительное внимание в его фундаментальных трудах: «Великая дидактика» (глава XXII, «Метод языков»), [1, с. 397-404], «Аналитическая дидактика» (глава X «Новейший метод изучения языков») [1, с. 528-597].

В трудах Я. А. Коменского методы обучения иностранным языкам обосновывается с позиции общедидактических принципов. Они включены в состав дидактики, являются практическим следствием более общих положений, которые обоснованы философскими тезисами.

Я. А. Коменский считал, что иностранные «языки изучаются не как часть образования или учености, но как орудие для того, чтобы почерпнуть знания и сообщить их другим [1, с. 399]». При этом он обращал внимание, что нужно изучать языки, которые необходимы для общения с соседними странами (немецкий, венгерский, румынский, турецкий), а для ученых считал он, необходим латинский язык. Среди восьми правил изучения иностранного языка, опережающим время, можно считать положение, что каждый язык лучше изучать не путем правил, а на практике, как можно чаще слушая, читая, перечитывая, переписывая, стараясь подражать письменно и устно. Одновременно Я. А. Коменский обращал внимание на важность изучения грамматических правил, которые должны быть изложены доступным языком. При обучении иностранному языку необходимо опираться на знания ранее изученных языков. Ученый обращал внимание на гуманное отношение к учащимся и развитие их творческих способностей.

Гуманистическая заповедь Ж. Ж. Руссо (1712-1778), выдающегося французского просветителя, состояла в том, что воспитатель подводил своего воспитанника к решению того или иного вопроса, он руководил интересами ребёнка так, что он этого не замечал, оказывая косвенное воздействие [2, с. 31].

Гуманистические идеи Ж. Ж. Руссо оказали большое влияние на педагогические взгляды Г. Песталоцци (1746-1827), который считал задачей воспитания содействовать развитию всех сторон детской природы посредством организации активной деятельности ребенка. Он считал, что цель воспитания заключается в разностороннем и гармоничном развитии человека. «Глаз, подчеркивал педагог, хочет смотреть, ухо слышать, нога - ходить, а рука хватать. Но также и сердце хочет верить и любить. Ум хочет мыслить» [3, с. 213].

Взгляды Песталоцци на обучение как активный, творческий определило новое направление в дидактике, которого в дальнейшем было связано с именем Ф. А. Дистервега.

Ф. А. Дистервег (1790-1866), являясь последователем И. Г. Песталоцци, считал фундаментом педагогики принципы природосообразности, культуросообразности и самодеятельности [4, с. 33]. Особое значение А. Дистервег придавал принципу самодеятельности (*Selbstätigkeit*), который он понимал, как активность, инициативу, умение активно взаимодействовать с окружающим миром. «Знания не следует сообщать учащемуся, но его надо привести к тому, чтобы он сам их находил, самостоятельно ими овладевал. Такой метод обучения наилучший, но он самый трудный, самый редкий. Настоящий учитель показывает своему ученику не готовое здание, в которое вложены тысячелетия труда, а побуждает его укладывать кирпичи, воздвигать здание вместе с ним, учит его строительству». Данные дидактические принципы актуальны и в настоящее время.

Значительное влияние на обучение оказала теория В. Гумбольдта (1767-1835) о влиянии языка на духовное развитие. В. Гумбольдт обращал внимание на человека, его личность как наиважнейшую ценность. В. Гумбольдт отмечал, что понимание того, что другие люди по-другому, чем мы думали и говорили, что у них другое мировоззрение, открывает для нас признание других людей со всеми его особенностями. «Изучая иностранный язык, у человека изменяется его мировоззрение». Цель обучения иностранному языку в гимназии точно выражена словами известного лингвиста В. Гумбольдта: «При обучении языкам следует применять тот метод, который, даже если сам язык будет забыт, сделает начатое изучение языка на всю жизнь полезным не только для развития памяти, но и для развития ума, критической проверки суждений и приобретения общего кругозора. Цель преподавания языка – это сообщение знаний о его общей структуре» [5, с. 168]. Одновременно В. Гумбольдт, подчёркивал, что «грамматика более родственна духовному своеобразию наций, нежели лексика». В его высказываниях находит отражение простая схема «Язык – зеркало культуры», которая лежит в основе социокультурного подхода.

Стоит отметить, что основным иностранным языком, который изучали в учреждениях образования, был латинский. Основным методом обучения ино-

странному языку являлся грамматико-переводной, обучение заключалось в грамматическом анализе и переводе текстов. Концепция грамматико-переводного метода базировалась на том, что учебная группа гомогенна, возраст, родной язык и уровень подготовки учащихся практически одинаков. Такие учебные группы можно было встретить, например, в гимназиях.

При изучении иностранного языка главным объектом считалась грамматика, а именно правила грамматики и практическое применение в переводном тексте. Процесс преподавания базировался на переводах текстов с иностранного языка. В основу обучения грамматике было положено обучение письменному употреблению иностранного языка. Ученики должны воспроизводить содержание изучаемых текстов. Учебным материалом были произведения на иностранном языке. Опираясь на словари и применяя изученные грамматические правила, учащиеся учились понимать текст и переводить его на родной язык. Цель обучения иностранному языку была достигнута, если учащиеся знали необходимые грамматические правила и могли переводить с иностранного языка на родной и обратно. Лексика являлась лишь иллюстрацией для изучаемых явлений грамматики. Проблема обучения устной речи не затрагивалась.

Грамматико-переводной метод подвергся критике представителей прямого метода, например, профессором Ф. Фиетор (1850-1918), в 80-е годы XIX века. Основным недостатком грамматико-переводного метода он видел, в том, что для изучения иностранных языков применялись средства и правила мёртвого языка, латыни. С точки зрения лингвистики, он считал, что язык надо изучать не разделённым на отдельные слова, а предложениями, только тогда он несёт смысловую нагрузку. Кроме того, исследователь считал, что заучивание отдельных слов и правил не способствует мотивации учащихся. Дедуктивный метод изучения не способствует духовному развитию, как основной цели образования [6].

Под влиянием гуманистических идей представителей педагогики реформации (Песталоцци Руссо) возник прямой метод обучения, они рассматривали основную цель обучения не в овладении знаниями, а в развитии личности учащегося. Название «прямой метод» обозначало, что иностранный язык изучается без посредничества родного языка. Родной язык исключался из процесса обучения. Учащиеся изучали иностранный язык, не сравнивая его с родным, а как новую самостоятельную систему языка.

Изучение иностранного языка рассматривалось как процесс схожий с овладением родным языком. Овладение иностранным языком происходило бессознательно путём имитации. Учитель иностранного языка рассматривался как образец для подражания. Постоянная имитация должна была способствовать формированию «чувства языка». Опираясь на это чувство, а не на

правило учащиеся должны решать правильно ли предложение или высказывание. Принципами обучения по прямому методу являлись:

- разговорная речь предшествует письменной речи. Это выражалась в приоритете говорения, аудирования перед чтением, письмом;

- обучение базировалось на имитации, которая осуществлялась без анализа языка и без перевода и сравнения с родным языком;

- на учебных занятиях использовался только иностранный язык как средство общения и объяснения;

- содержания обучения составляли ситуации повседневного общения. Учебный материал предъявлялся в форме диалогов;

- учёт возраста учащихся.

Прямой метод широко использовался в конце XIX – начале XX вв. в качестве противовеса переводно-грамматическому методу.

В заключение стоит отметить, что для определения оптимальной модели обучения иноязычной письменной речи важно анализировать эволюцию методической системы обучения иностранному языку, с целью оценить современное состояние, применить опыт прошлого и настоящего, выявить путь модернизации.

Анализ литературных источников показал, что обучение иностранным языкам всегда являлось важнейшим и неотъемлемым компонентом учебного процесса. Формирование подходов к обучению иностранному языку обусловлено общественно-культурными факторами, исследованиями в областях языкознания, психологии, педагогики, традициями преподавания, сложившимися в социуме. Прогрессивные взгляды Ж. Ж. Руссо, Я. А. Коменского, И. Г. Песталоцци, А. Дистерверга, В. Гумбольдта легли в основу обучения иностранному языку в настоящее время.

Библиографические ссылки

1. *Коменский Я. А.* Избранные педагогические сочинения : в 2 т. / Я. А. Коменский. – М. : Педагогика, 1982. – Т. 1. – 656 с.
2. *Сманцер А. П.* Гуманизация педагогического процесса / А. П. Сманцер. – Минск : Бестпринт, 2005. – 362 с.
3. *Песталоцци И. Г.* Лебединая песня / И. Г. Песталоцци // Избранные педагогические сочинения : в 2 т. – М. : Педагогика, 1981. – Т. 2. – С. 208–399.
4. *Дистервег А.* Руководство к образованию немецких учителей / А. Дистервег // Избранные педагогические сочинения / А. Дистервег. – М. : Учпедгиз, 1956. – С. 136–203.
5. *Миролюбов А. А.* История отечественной методики обучения иностранным языкам : учеб. пособие для вузов / А. А. Миролюбов. – М. : Ступени: Инфра, 2002. – 447 с.
6. *Vietor W.* Der Sprachunterricht muss umkehren! Ein Beitrag zur Überbürdungsfrage / W. Vietor // Didaktik des Englischunterrichts – Darmstadt : Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1979 – S.9–11.

A. N. Vorobeva

*Belarussische Staatliche Universität
Minsk, die Republik Belarus
e-mail: worobana@mail.ru*

FREMDSPRACHENUNTERRICHT ALS INDIVIDUELLER UND SOZIALER PROZESS

Der Unterricht wird als eine Form der Kultur betrachtet. Das Klassenzimmer erscheint als Labor, wo Lehrende und Lernende gemeinsam eine eigene Kultur gestalten und bei diesem Prozess spielt die Lehrperson eine besondere Rolle. Lernen muss als ein aktiver Prozess von Individuen gesehen werden. Der soziale Charakter des Unterrichts spricht dafür, dass sich das Lernen individuell abspielt. Das Lernen muss außerdem als ein Ergebnis der Interaktion im Klassenraum gesehen werden: man spricht auch von Ko-Konstruktion.

Schlüsselwörter: sozial, individuell, Lernprozess; Kultur; Interaktion; Planung; Ko-Konstruktion; Klassenzimmer.

А. Н. Воробьева

*Белорусский государственный университет
Минск, Республика Беларусь
e-mail: worobana@mail.ru*

ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНДИВИДУАЛЬНЫЙ И СОЦИАЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС

Образование рассматривается как форма культуры. Класс представляет собой лабораторию, где учителя и учащиеся вместе создают свою культуру, и в этом процессе учитель играет особую роль. Обучение должно рассматриваться как активный процесс развития личности. Социальный характер уроков предполагает, что обучение происходит на индивидуальной основе. Обучение также следует рассматривать как результат взаимодействия в классе – кооперативное конструирование.

Ключевые слова: социальный; индивидуальный; учебный процесс; культура; взаимодействие; планирование; кооперация; аудитория.

A. N. Vorobeva

*Belarusian State University
Minsk, Republic of Belarus
e-mail: worobana@mail.ru*

TEACHING A FOREIGN LANGUAGE AS AN INDIVIDUAL AND SOCIAL PROCESS

Education is viewed as a form of culture. The classroom appears as a laboratory where teachers and learners create their own culture together and in this process the teacher plays a special role. Learning must be seen as an active process by individuals. The social character

of the lessons suggests that learning takes place on an individual basis. Learning must also be seen as a result of interaction in the classroom: this is also called co-construction.

Key words: social; individual; learning process; culture; interaction; planning; co-construction; classroom.

Die Hypothese, dass Lehr- und Lernprozesse besser verstanden werden, wenn man den Unterricht als eine Form von Kultur betrachtet, gehört zu den neusten Entwicklungen in der Fachwissenschaft. Sie stellt einen deutlichen Bruch zu traditionellen Vorstellungen dar. Aus der sprachwissenschaftlichen Perspektive, die lange Zeit in der Fremdsprachendidaktik den größten Einfluss hatte, erscheint das Klassenzimmer eher als ein Labor: Durch geschicktes Präsentieren von sprachlichem Input lässt sich der sprachliche Output der Lernenden steuern. Bei einer solchen Auffassung rückt bei der Planung von Unterricht die Frage ins Zentrum, wie sich der Input (z. B. grammatische Regeln, Wortschatz oder Strukturen) so anordnen und darbieten lässt, dass er von den Lernenden und Lernern verstanden, in der vorgesehenen Reihenfolge erlernt und als Output wiedergegeben wird.

Dass von der Idee einer direkten Verbindung zwischen Erklären und Erlernen eine starke Anziehungskraft ausgeht, ist verständlich. Sie erleichtert die Planung des Unterrichts sehr, bietet eine gute Grundlage für die Erstellung von verschiedenen Lernmaterialien und schafft damit Sicherheit in einer unübersichtlichen Situation. Sie richtet die Aufmerksamkeit darauf, dass erfolgreiches Lernen auch davon abhängt, welches Deutsch zu welchem Zeitpunkt und in welcher Form im Klassenraum auftaucht. Und dennoch hat die Labormetapher einen entscheidenden Schwachpunkt: Sie reduziert das Lernen auf ein Input-Output-Schema. Es sind zwei wichtige Argumente, die gegen diese Sicht von Unterricht sprechen [1, S. 101].

Lernen muss als ein aktiver Prozess von Individuen gesehen werden, nicht als ein passives Aufnehmen von dargebotenen Inhalten. Auch im Lernen spiegelt sich deshalb die Vielfalt der Menschen. Das wird deutlich, wenn man sich Lernverläufe einzelner Lernerinnen und Lerner ansieht.

Was die Lernenden aus dem Unterricht mitnehmen, lässt sich nicht genau vorhersagen und unterscheidet sich außerdem immer individuell. Die Bedingungen des Kontextes, zum Beispiel große Klassen oder verschiedene Altersgruppen, bringen es mit sich, dass Lernende entgegen dieser Erkenntnis nur in einer Art und Weise unterrichtet und geprüft werden. Das sollte Lehrende jedoch nicht zu der Annahme verführen, sie könnten eine Gruppe von Individuen durch eine bestimmte Anordnung von Unterrichtsinhalten auf den gleichen Lernweg führen.

Der soziale Charakter des Unterrichts spricht dafür, dass sich das Lernen ausschließlich individuell abspielt, ist eine traditionelle und sehr verbreitete Vorstellung über den Lernprozess. Nicht nur für Lehrende stellt sie häufig die Grundlage ihrer Arbeit dar. Auch die meisten Forschungsprojekte rund um den Fremdsprachenunterricht setzen voraus, dass man Lernen individuell deuten muss [2, S. 92].

Diese Vorstellung hat zweifellos ihre Berechtigung, wenn man ausschließlich selbständig lernt oder wenn ein Sprachlabor zum Einsatz kommt. Findet das Lernen jedoch zusammen mit anderen in einem Raum statt, darf der Anteil der Gruppe am Lernprozess nicht unterschätzt werden. Das Lernen muss dann auch als ein Ergebnis der Interaktion im Klassenraum gesehen werden: Gemeinsam konstruieren Lernende Wissen oder handeln gemeinsam Bedeutungen aus. Man spricht auch von Ko-Konstruktion (Kooperation-Konstruktion). Oder es sind bestimmte Brüche in der Interaktion, die das Gespräch im Unterricht interessanter machen und persönlichen Bezug zu den Lehrenden und Lernenden haben. Denn das fordert dazu heraus, gemeinsam nach Auswegen zu suchen. Bezeichnend ist der folgende Aspekt, dass man den Lernstoff gemeinsam untersucht und dabei beim Ko-Konstruieren zu einem Endziel kommt, was man als einen guten Unterricht bezeichnen kann.

Zusammenfassend lohnt es sich, Aufmerksamkeit auf das Besondere der sozialen Situation im Unterricht zu lenken. Im Klassenzimmer gestalten Lehrende und Lernende gemeinsam eine eigene Kultur und bei diesem Prozess spielt die Lehrperson eine besondere Rolle. Denn selbst wenn sie sich im Hintergrund hält, ist das Verhältnis zu den Lehrenden immer asymmetrisch. Sie trägt letztlich die Verantwortung für die Gestaltung der Kultur des Klassenraumes. Mit ihrer Planung entscheidet sie beispielsweise darüber, wie umfangreich die Möglichkeiten zur Interaktion im Klassenraum sind. Sie sorgt für verbindliche Strukturen und beeinflusst mit ihrem Verhalten maßgeblich die Atmosphäre, in der Lehren und Lernen stattfinden.

Bibliographie

1. *Schart M.* Lehrkompetenz und Unterrichtsgestaltung / M. Schart, M. Legutke. – Bd. 1. – Klett-Langenscheidt, München, 2012. – 199 S.
2. *Ende K.* Curriculare Vorgaben und Unterrichtsplanung / K. Ende, R. Grotjahn. – Bd. 4. – Klett-Langenscheidt, München, 2013. – 184 S.

А. И. Риммар

*Беларуский Государственный Университет
Минск, Республика Беларусь
e-mail: RymmarA@bsu.by*

РАЗВИТИЕ КОМПЕТЕНТНОСТИ «САМОМЕНЕДЖМЕНТА»

В статье рассматриваются основные принципы и этапы формирования компетентности «самоменеджмента», практические реализации этих принципов на уроке, описываются уровни рефлексии и стратегии обучения.

Ключевые слова: самоменеджмент; языковое портфолио; рефлексия; самостоятельность; стратегии обучения.

A. I. Rimmar

*Belarusian State University Minsk,
Republic of Belarus
e-mail:RymmarA@bsu.by*

FROM THE EXPERIENCE OF USING ONLINE APPLICATIONS IN THE LEARNING PROCESS (ON THE EXAMPLE OF GERMAN LANGUAGE)

The article discusses the basic principles and stages of the formation of the competence of «self-management», the practical implementation of these principles in the classroom, describes the levels of reflection and learning strategies.

Key words: self-management; language portfolio; reflection; independence; learning strategies.

Основными принципами современных методов – коммуникативного и лингвосоциокультурного обучения иностранным языкам является ориентация на учащихся, стимуляция их самостоятельности и осознанного усвоения учебного материала, а также принцип мультилингвальности.

Немаловажным аспектом успешного усвоения знаний является осознанный контроль над усвоением учебного материала и рефлексия. Современные учебники предлагают достаточно инструментов для самооценки. Это могут быть языковые портфолио, странички самооценки по компетенциям, формированию умений и совершенствованию навыков.

Согласно принципу мультилингвальности учитель сперва определяет образовательные потребности каждого учащегося в отдельности. Для определения этих потребностей используется языковое портфолио. В основу языкового портфолио положен «Европейский языковой портфель». Европейский языковой портфель был разработан и пилотирован Отделом

языковой политики при Совете Европы в Страсбурге в 1998-2000 годах. Он был запущен в пилотирование по всей Европе во время проведения Общеευропейского года языков (2001) как инструмент поддержки развития поликультурности и полиязычности [1].

Портфолио (от фр. *porter* – «носить», лат. *in folio* – «в размер листа») представляет собой технологию работы с результатами учебно-познавательной деятельности слушателей, которая может использоваться для демонстрации, анализа и оценки образовательных результатов, развития рефлексии, повышения уровня осознания, понимания и самооценки результатов образовательной деятельности. Технология портфолио выполняет функцию информационного поиска, систематизации информации. Портфолио может стать одним из способов формирования ключевой компетентности – «самоменеджмента» [2].

Ученые рекомендуют вырабатывать компетентность «самоменеджмента», и, соответственно, умения самоконтроля, начиная с начальной школы. Сторонники когнитивной и конструктивистской теорий обучения придерживаются мнения, что этот процесс должен длиться всю нашу сознательную жизнь.

Одним из самых важных аспектов самоменеджмента является рефлексия. Под рефлексией подразумевают осознание и критическое переосмысление своих действий и опыта. Учащиеся вспоминают пошаговый процесс усвоения учебного материала на уроке – что и как они изучали? Это может касаться не только отдельных упражнений, но и активностей, которые выполняются в течении длительного времени. Целью рефлексии является наблюдение за усвоением учебного материала, оценка успешности его усвоения, внесение изменений, т.е. оптимизация индивидуальных приемов усвоения и выработка стратегий. Наряду с этим учащиеся задумываются о личных интересах и склонностях, что дает им возможность избавиться от страхов и повысить свою мотивацию. Особенно успешно протекает рефлексия непосредственно сразу после выполнения задания (упражнения), т. к. ученик видит не только результат, например, количество ошибок, но и может вспомнить принцип выполнения задания.

Прежде всего учитель должен научить учащегося отдавать себе отчет в том, каким путем он лучше всего запоминает, когда он учится с удовольствием, что ему дается легко, а что особенно трудно. Для этого преподаватель должен ознакомить учащихся с приемами успешного запоминания, сжатия учебного материала, контроля над собственными компетенциями. Учащиеся, идя путем самопознания, могут опробовать различные пути, и определить, какие приемы наиболее эффективны в их конкретном случае. Задача учителя сводится к тому, чтобы оказать максимальную поддержку учащемуся на этом пути, мотивируя его, предлагать

различные технологии, давать свой отзыв и управлять процессами рефлексии и самооценки.

Выделяют три базовых уровня рефлексии:

1) когнитивный уровень. Здесь ученик может задасться вопросами: Что я уже умею сказать на иностранном языке? Что я уже знаю о языке? Что может быть моей следующей целью? Что я хочу (мне нужно) дальше изучить?

2) метакогнитивный уровень. Здесь ученик задается вопросами: Что мне помогает успешно усваивать учебный материал? Насколько успешно я усваиваю учебный материал?

3) аффективный уровень. Что мне помогает учиться с удовольствием?

На когнитивном уровне речь идет о рефлексии полученных знаний, умений и навыков. Здесь переплетается как овладение грамматикой, так и лингвострановедческие и социокультурные знания. Например: Как принято себя вести в том или ином социокультурном окружении, какие стратегии и тактики необходимо применить при выполнении телефонного звонка, как правильно написать интернет-запрос, официально-деловое письмо в страну изучаемого языка, какую информацию мы можем почерпнуть из того или иного страноведческого текста?

На метакогнитивном уровне происходит переосмысление «учебного пути» с целью определения стратегий успешного усвоения знаний.

На аффективном уровне в центре внимания находятся чувства и эмоции, которые ученик испытывает при изучении иностранного языка. Эмоциональная составляющая обучения непосредственно связана с мотивацией.

Таким образом, чтобы ученик смог себя лучше познать, рефлексия обязательно должна присутствовать на всех вышеназванных уровнях и касаться конкретной ситуации.

Стимуляция самостоятельности предполагает перенос ответственности за усвоение учебного материала на самого учащегося. Основным условием реализации этого принципа является способность учащегося к систематическому анализу и контролю своего учебного процесса, а также выработка индивидуальных стратегий обучения.

Под стратегиями понимают планомерные шаги для достижения определенной цели. Эти шаги определяются в зависимости от потребностей, учебных задач и заданий, уровня развития когнитивных способностей, как, например, индивидуальных особенностей запоминания, и помогают усвоить учебный материал. Стратегии непосредственно связаны с формой рефлексии и имеют те же уровни.

Примерами стратегий могут быть:

- выделите или подчеркните ключевые слова;

- разбейте текст на смысловые единицы;
- назовите преимущества и недостатки ситуации;
- включите слова в связанный контекст;
- проанализируйте допущенные ошибки, подберите правила и исправьте эти ошибки;
- обдумайте, в какой ситуации вы можете применить данную грамматическую структуру и сформулируйте высказывание;
- проанализируйте ситуации, как и когда вы лучше запоминаете учебный материал;
- обдумайте, как вы можете перефразировать предложение или выразить мысли по-иному;
- обдумайте, как вы можете преодолеть страх перед ошибками и т. п.

В связи с тем, что все люди и, соответственно, учащиеся разные, то учебное занятие, как в школе, так и в вузе, должно быть организовано таким образом, чтобы в центре стояла личность учащегося с его потребностями и образовательными запросами. Современные методисты рассматривают учащихся как индивидуум, который имеет как свои интересы, так и индивидуальный темп обучения. Это означает, что не все учащиеся одновременно могут выполнять одно и то же задание на уроке. Учитель должен создавать на уроке предпосылки для развития личности каждого учащегося с учетом его целей, интересов, склонностей, сильных и слабых сторон. Это становится возможным благодаря внутренней дифференциации и разнообразию форм работы, социальной организации обучения на уроке и дифференцированному учебному материалу.

Принцип мультилингвальности подразумевает овладение речевыми навыками общения на иностранном языке с учетом предыдущего языкового опыта, например, родного языка или первого иностранного. Задача учителя распознать этот потенциал и опираться на него для развития языковой догадки и установления межъязыковых связей.

Библиографические ссылки

1. *Иванченко Т. Ю.* Языковой портфолио как стратегия изучения иностранного языка в течение всей жизни [Электронный ресурс] / Т. Ю. Иванченко // Молодой ученый. – 2013. – № 5 (52). – С. 704–707. – Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/52/6837/> – Дата доступа: 09.01.2023.

2. *Мальшева С. В.* Языковое портфолио как инновационная технология обучения иностранному языку [Электронный ресурс] / С. В. Мальшева, В. В. Подлущкая. – Минск : Ин-т бизнеса БГУ, 2020. – С. 357–360. – Режим доступа: <https://elib.bsu.by/bitstream/123456789/250854/1/357-360.pdf>. – Дата доступа: 11.01.2023.

3. *Ballweg S.* Wie lernt man die Fremdsprache Deutsch? / S. Ballweg // DLL 2. – 1. Aufl. – Langenscheidt/Klett/Goethe-Institut – München, 2015. – 198 S.

РАЗДЕЛ 3

ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

И. И. Петрашевич¹⁾, В. Ю. Рабцевич²⁾

¹⁾*Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина
Брест, Республика Беларусь
e-mail: i.i.petrashevich@gmail.com*

²⁾*Белорусский государственный университет
Минск, Республика Беларусь
e-mail: vkisenkova@mail.ru*

РАЗВИТИЕ УНИВЕРСАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ ПОСРЕДСТВОМ ОНЛАЙН-ОБУЧЕНИЯ

Представлен анализ проблемы развития универсальных компетенций студентов на занятиях по немецкому языку посредством онлайн-обучения. Обобщен опыт организации образовательного процесса по немецкому языку посредством онлайн-технологий для обучающихся первой ступени высшего образования. Выделены и обоснованы условия эффективности онлайн-обучения в формировании универсальных компетенций студентов.

Ключевые слова: иноязычное образование; универсальные компетенции; немецкий язык; онлайн-обучение; обучающиеся первой ступени высшего образования.

I. I. Petrashevich^a, V. Ju. Rabzevich^b

^a*Brest State A. S. Pushkin University
Brest, Republic of Belarus
e-mail: i.i.petrashevich@gmail.com*

^b*Belarusian State University
Minsk, Republic of Belarus
e-mail: vkisenkova@mail.ru*

DEVELOPMENT OF UNIVERSAL COMPETENCIES OF STUDENTS IN GERMAN LANGUAGE CLASSES THROUGH ONLINE LEARNING

The analysis of the problem of the development of universal competencies of students in German classes through online learning is presented. The experience of organizing the educational process in German through online technologies for students of the first stage of higher education is summarized. The conditions for the effectiveness of online learning in the formation of universal competencies of students are identified and justified.

Key words: foreign language education; universal competencies; German; online learning; students of the first stage of higher education.

Изменения в содержании и организации образовательного процесса по иностранным языкам вызваны глобальными изменениями в мировом сообществе. Иноязычное образование приобретает ярко выраженную технологическую направленность, тесно связано с общими изменениями в содержании подготовки современных специалистов.

Важнейшая задача современного иноязычного образования в профессиональной подготовке обучающихся первой ступени высшего образования заключается в формировании готовности студентов к предстоящей профессиональной деятельности в условиях межкультурного взаимодействия, т. е. формирование профессиональных компетенций. Сущность и значимость профессиональных компетенций заключается в способности и готовности к осознанию сегодняшним студентом, а завтра – молодым специалистом, социальной значимости выполняемой деятельности, качественному исполнению должностных обязанностей, соблюдению принципов этики, морали и нравственности, уважительному отношению к праву, закону и т. д.

Иноязычная подготовка, однако, на современном этапе развития общественных отношений не ограничивается формированием лишь профессиональных компетенций, но выполняет более масштабную задачу. В современном понимании высококвалифицированный специалист является не просто профессионалом в своей области, но и всесторонне развитым человеком, с широким кругозором, способным оперативно решать профессиональные, творческие, личностные задачи. Конкурентоспособный специалист непременно обладает способностью приспосабливаться к быстроизменяющимся условиям современного мира, умеет четко определить свои цели в профессии и жизни [1, с. 23].

Широкий спектр актуальных вопросов, предлагаемых стандартами и учебными программами по иностранным языкам нацелен на подготовку именно такого специалиста, на формирование универсальных компетенций, которые непосредственно связаны с умением применять знания в профессиональной деятельности.

Анализ научных работ по проблеме универсальных компетенций (О. Л. Жук [2], И. А. Зимняя [3; 4; 5], В. В. Краевский [6], А. В. Макаров [7; 8], Н. Хомский [9; 10], А. В. Хуторской [11; 12] и др.) дает основание утверждать, что к универсальным компетенциям относятся критическое мышление, креативность, концентрация, управление вниманием, умение работать в команде, навык решения проблем и принятия решения в условиях неопределенности и т. д. Е. С. Давиденко и Н. Л. Байдикова выделили четыре группы универсальных компетенций:

когнитивные/познавательные и метакогнитивные компетенции; компетенции коммуникации и социального взаимодействия; личностные компетенции; ИКТ-компетенции [13, с. 123].

Придерживаясь приведенной классификации универсальных компетенций, обобщим и представим собственный опыт организации занятий по немецкому языку на основе онлайн-обучения и в формировании ИКТ-компетенций студентов.

Прежде следует развести понятия «дистанционное обучение» и «онлайн-обучение», т. к. зачастую содержание данных категорий смешивается и термины используются наравне.

Статья 16 Кодекса Республики Беларусь об Образовании от 13.01.2011 № 243-З определяет дистанционную форму получения образования как «обучение и воспитание, предусматривающие преимущественно самостоятельное освоение содержания образовательной программы обучающимся и взаимодействие обучающегося и педагогических работников на основе использования дистанционных образовательных технологий» [14]. При дистанционном обучении взаимодействие обучающихся осуществляется, в основном, на расстоянии с помощью информационно-коммуникационных технологий. Студент работает самостоятельно, просматривает записи, выполняет задания, консультируется в онлайн-чате, к определенному сроку сдает на проверку работы и т. д.

В процессе онлайн-обучения получение знаний и навыков осуществляется при помощи интернет-соединения и компьютера (другого гаджета), происходит в режиме реального времени. Такой формат обучения называют также e-learning или «электронное обучение» [16]. Онлайн-обучение можно считать логическим продолжением дистанционного, позволяет погрузиться в образовательную среду и повышать квалификацию без отрыва от основной занятости [16].

Процесс усвоения новых знаний происходит вне аудитории и непосредственного контакта с преподавателями – в этом сходство онлайн-обучения и дистанционного обучения. В остальном и дистанционное и онлайн-обучение практически идентичны, обладают ценными преимуществами:

- индивидуальный темп обучения;
- доступность;
- эффективная обратная связь;
- возможность повторного доступа к материалам [16].

В процессе онлайн-обучения у студентов формируются стойкие навыки организации обучения с применением различных онлайн-сервисов и онлайн-платформ, но и умения управлять ими на основе досконального

изучения инструкции и руководства по применению на иностранном языке.

Онлайн-сервисы и онлайн-платформы обеспечивают разнообразие видов учебной деятельности и способствуют формированию у студентов критического мышления, креативности. Обучающиеся учатся концентрироваться и управлять вниманием, работать в команде, решать проблемы, принимать решения в условиях неопределенности и т. д.

Многолетний опыт преподавания немецкого языка в вузе и достаточный опыт применения онлайн-сервисов и онлайн-платформ позволяют утверждать об эффективности онлайн-обучения. В наибольшей степени онлайн-обучение способствует развитию таких умений, как:

- коммуницировать (как устно, так и письменно),
- принимать быстрые решения,
- оперативно находить ответы на вопросы,
- делать умозаключения и выводы.

В совокупности формирование и развитие вышеназванных умений способствует формированию беглой, грамматически правильной иноязычной речи.

На наш взгляд, наиболее эффективными в развитии универсальных компетенций, обучающихся на первой ступени высшего образования, являются следующие формы организации учебных занятий:

- Чат-занятия (чат-технологии), которые осуществляются с использованием диалога. В процессе использования такой формы обучения все обучающиеся имеют одновременный доступ к сервису (чату) и принимают участие в организованном диалоге.

- Веб-занятия – это дистанционные уроки, семинары, деловые игры, организуемые с помощью Интернета. Для этого используются веб-форумы – общение участников образовательного процесса происходит по выбранной теме или разделу посредством письменного общения через сайт. От чат-занятий такие занятия отличаются более длительным процессом диалога и асинхронным характером взаимодействия обучающихся и обучающихся [16, с. 68].

- Видеоконференции предоставляют возможность организации сеансов видеосвязи на двух или более площадках. Связь организуется в форме видео- и аудиообщения между группами обучающихся, которые находятся в разных городах или даже странах. Осуществляется заслушивание докладов, обсуждение задач, обмен мнениями и т. д. Такая форма эффективна при проведении итоговых уроков, при обсуждении результатов проектной или исследовательской деятельности и т. д.

- Мультимедиа сочетают различные средства отображения информации (текст, звук, рисунки, схемы, фотографии, видео, анимацию, 3D-изображение и т. д.).

Конечно, каждый из перечисленных онлайн-сервисов обладает как достоинствами, так и недостатками в применении их в процессе обучения иностранному (немецкому) языку. Детальный анализ методики реализации сценариев учебных занятий по немецкому языку на основе онлайн-обучения с применением приведенных выше онлайн-сервисов и онлайн-платформ станет темой нашего дальнейшего научного поиска.

Таким образом, требования к организации образовательного процесса в области иноязычного образования, очерчиваются пониманием понятия «универсальные компетенции», формирование которых в процессе обучения в вузе обеспечивает готовность современного специалиста жить, работать, успешно конкурировать и совершенствоваться в современном быстро изменяющемся поликультурном обществе.

Библиографические ссылки

1. Ахъямова Э. Ф. Актуальные задачи в обучении иностранным языкам в вузе / Э. Ф. Ахъямова, Р. Ф. Мингазетдинова // Мир педагогики и психологии: междунар. науч.-практ. журнал. – 2017. – № 5 (10). – С. 21–26.

2. Жук О. Л. Компетентностный подход в стандартах высшего образования по циклу социально-гуманитарных дисциплин / О. Л. Жук // Научно-методические инновации в высшей школе; под общ. ред. проф. А. В. Макарова. – Минск : РИВШ, 2008. – С. 28–38.

3. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании / И. А. Зимняя. – Москва : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 42 с.

4. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 3–10.

5. Зимняя И. А. Компетентностный подход. Каково его место в системе современных подходов к проблемам образования? (Теоретико-методологический аспект) / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2006. – № 8. – С. 20–26 с.

6. Краевский В. В. О культурологическом и компетентностном подходах к формированию содержания образования [Электронный ресурс] / В. В. Краевский // Обновление российской школы : доклады 4-й Всерос. дистанц. августов. пед. конф., 26 авг.–10 сент. 2002 г. – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/conf/>. – Дата доступа: 30.01.2023

7. Макаров А. В. Компетентностно-ориентированные модели подготовки выпускников учреждений высшего образования: болонский контекст / А. В. Макаров // Высшая школа. – 2015. – № 5. – С. 3–8.

8. Макаров А. В. Реализация компетентностного подхода в системах высшего образования: зарубежный и отечественный опыт / А. В. Макаров, Ю. С. Перфильев, В. Т. Федин. – Минск : РИВШ, 2015. – 208 с.

9. *Гурьянова Н. В.* Современная лингвистическая концепция Н. Хомского : автореф. дис. ... канд. фил. наук : 10.02.19 / Н. В. Гурьянова; Ульян. гос. ун-т. – М., 1998. – 18 с.

10. *Литвинов В. П.* Мышление Ноама Хомского : курс лекций / В. П. Литвинов, Н. Хомовский. – Тольятти : Междунар. акад. бизнеса и банк. дела, 1999. – 114 с.

11. *Хуторской А. В.* Ключевые компетенции и образовательные стандарты [Электронный ресурс] / А. В. Хуторской // Интернет-журнал «Эйдос». – 2002. – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm>. – Дата доступа: 30.01.2023.

12. *Хуторской А. В.* Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования [Электронный ресурс] / А. В. Хуторской // Обновление российской школы : доклады 4-й Всерос. дистанц. августов. пед. конф., 26 авг.–10 сент. 2002 г. – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/conf/>. – Дата доступа: 30.01.2023.

13. *Давиденко Е. С.* Формирование у студентов универсальных компетенций в процессе обучения иностранному языку / Е. С. Давиденко, Н. Л. Байдинова // Вестн. Моск. гос. лингв. ун-та. образ. и пед. науки. – 2019. – № 1 (830). – С. 116–130.

14. Кодекс Республики Беларусь об образовании [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://pravo.by/document/?guid=12551&p0=H12200154&p1=1>. – Дата доступа: 30.01.2023.

15. Чем отличается обучение в режиме онлайн от других видов обучения? [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.specialist.ru/chem-otlichaetsya-obuchenie>. – Дата доступа: 30.01.2023.

16. *Вишняков В. А.* Онлайн сервисы и информационные технологии в дистанционном обучении / В. А. Вишняков, А. П. Ковалев // Информационные технологии в образовании. – № 4. – 2017. – С. 66–71.

К. А. Кручинина

*Белорусский государственный экономический университет
Минск, Республика Беларусь
e-mail: krkaterinat@gmail.com*

РОЛЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ В ВИРТУАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

Статья посвящена роли преподавателя в виртуальной образовательной среде. Автор уделяет особое внимание задачам, которые стоят перед преподавателем в процессе использования информационно-коммуникационных технологий. В статье также описаны возможности эффективного использования образовательных платформ для обучения иностранному языку.

Ключевые слова: виртуальная образовательная среда; информационно-коммуникационные технологии; образовательная платформа; сетевой этикет; творческий подход.

K. A. Kruchinina

*Belarus State Economic University
Minsk, Republic of Belarus
e-mail: krkaterinat@gmail.com*

A TEACHER'S ROLE IN A VIRTUAL LEARNING ENVIRONMENT

The article deals with a teacher's role in a virtual learning environment. The author points out the challenges which the teacher faces today using information and communication technologies. The article also describes some opportunities for the effective use of educational platforms in foreign language teaching.

Key words: virtual learning environment; information and communication technologies; educational platform; network etiquette; creative approach.

В настоящее время появились возможности осуществлять образовательный процесс в виртуальной среде. Современные технологии позволяют преподавателям создавать электронные учебно-методические пособия, презентации, видеозаписи, а также размещать учебный материал на образовательных платформах или в облачных хранилищах. Виртуальная образовательная среда стала важной частью образовательного процесса.

Современные платформы для дистанционного обучения предоставляют множество возможностей, среди которых следует отметить постоянный доступ к информации, а также участие преподавателя и обучающихся в различных видах деятельности. Существует большое количество образовательных платформ, задача которых состоит в том, чтобы помочь обучить. Следовательно, использование информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) способствует повышению эффективности образова-

тельного процесса. Рассмотрим профессиональную роль преподавателя в виртуальной образовательной среде.

Говоря о преподавателе, необходимо учитывать его профессиональные и личностные качества, так как он не только формирует, но и влияет на настоящие и будущие качества студентов. В образовательном процессе преподаватель выполняет разнообразные роли: организует и направляет учебную деятельность обучающихся, оказывает им поддержку, раскрывает их потенциал и т. д. Таким образом, преподаватель является ключевой фигурой в процессе обучения. Для работы в виртуальной образовательной среде преподавателю необходимо уметь грамотно использовать ИКТ. В связи с этим можно сделать вывод, что с внедрением современных технологий деятельность преподавателя приобретает дополнительные задачи. Работа с виртуальной образовательной средой предъявляет новые требования к профессиональным качествам преподавателя и его роли.

Способность быстро адаптироваться к инновациям связана с профессиональной мобильностью преподавателя. Стоит отметить, что довольно часто образовательные платформы используют не только для дистанционного обучения. Их активно внедряют в очную форму получения образования. Смешанное обучение открывает новые возможности не только для преподавателей, но и для студентов. В этом случае преподавателю необходимо уметь переключаться с одного вида или средства педагогической деятельности на другой. Данная способность также связана с профессиональной мобильностью преподавателя. При сочетании очного и дистанционного обучения роль преподавателя состоит в том, чтобы эффективно и грамотно комбинировать эти формы обучения.

В образовательном процессе студентам необходимо самостоятельно осваивать часть профессиональных знаний. Задача студентов состоит не только в получении информации, но и в умении работать с ней. Помимо того, что преподаватель должен донести до аудитории необходимую информацию, ему необходимо помочь студентам усвоить ее, проанализировать, законспектировать и т. д. Использование образовательных платформ облегчает работу с информацией. Посетив электронный учебный курс, студент уже представляет, из каких разделов состоит учебный материал, какие задания необходимо будет выполнить, а также сроки их выполнения. В качестве введения в курс на образовательной платформе могут быть размещены методические указания по изучаемой дисциплине, требования к усвоению содержания и другая необходимая информация, к которой студент может возвращаться по мере необходимости. Помимо этого, на образовательных платформах удобно делиться информацией друг с другом. Виртуальная образовательная среда позволяет преподавателю и обучающимся одновременно изучать необходимые документы, смотреть

презентации или видеофайлы, вносить в них изменения в режиме реального времени.

«Применение очного и дистанционного обучения одновременно позволяет использовать преимущества обеих форм обучения и позволяет создать гибкую среду обучения» [1, с. 126]. Роль преподавателя в организации процесса обучения состоит в правильном выборе формы выполнения заданий студентами в зависимости от целей и этапов обучения. Например, задания, выполненные студентами самостоятельно на образовательной платформе, могут быть объектом обсуждения на аудиторных занятиях. Такие задания могут служить в качестве подготовительного или ознакомительного этапа для дальнейшей работы над обсуждаемой темой, а также могут быть заданиями для промежуточного или итогового контроля. Если рассматривать изучение иностранного языка, то комбинированная форма обучения позволяет создавать разнообразные задания для практики различных видов речевой деятельности.

Учитывая собственный опыт работы с виртуальной образовательной средой при обучении иностранному языку, стоит отметить возможности, которые открываются перед преподавателями и обучающимися.

Использование разнообразных электронных ресурсов позволяет ставить перед студентами творческие задачи и раскрывать их творческий потенциал. Например, в качестве размещенных материалов на образовательной платформе могут быть не только тексты, таблицы, гиперссылки, графики, схемы, но и фотографии, иллюстрации, коллажи, ментальные карты, аудиоматериалы и интерактивные видео. При изучении языка обучающиеся могут работать с данными материалами различными способами: описывать, анализировать, дополнять, изменять или создавать свои собственные материалы на иностранном языке. Способы зависят от цели и задач обучения, а также видов речевой деятельности, которым обучают. Например, для совершенствования навыков говорения и слушания преподаватель может задать студентам в качестве домашнего задания снять небольшое видео по изучаемой теме с проверочными заданиями в конце. На образовательной платформе у группы будет возможность обмениваться своими видеоматериалами, посмотреть и послушать их, извлечь необходимую информацию и написать свои ответы, которые затем можно будет проверить.

Еще один из примеров использования образовательных платформ состоит в возможности создавать совместные проекты и объединять результаты студентов разных групп, курсов и даже факультетов. Например, студентам может быть предложено совместно создать словарь с активной лексикой по определенной теме, где будут подобраны картинки к словам, определения, синонимы, антонимы и другая информация. Кроме того,

преподаватель может предложить студентам совместно поучаствовать в обсуждении какой-либо проблемной ситуации или в небольшом исследовании по теме занятия, где каждый студент будет отвечать за определенный пункт и у каждого будет своя задача, а результатами они будут делиться на платформе. Результаты должны быть представлены на иностранном языке. Так как перед каждым студентом стоит определенная задача, то размещенные на платформе материалы могут быть в разной форме: видеозапись, график, таблица, текст и т. д. При выполнении такого задания студентам необходимо следить за тем, что размещают другие участники проекта, работать сообща, а также быть готовыми к обсуждению результатов.

При создании и размещении студентами собственных материалов роль преподавателя состоит в том, чтобы направить обучающихся на соответствующие ресурсы и пояснить, как с ними работать, чтобы не усложнить задания, а, наоборот, показать, как их можно сделать интересней. Кроме того, выполняя подобные задания, студенты загружают их на платформу и при этом ощущают себя активными участниками курса, а творческий подход преподавателя в использовании информационно-коммуникационных технологий способствует творческой активности студентов. Задача преподавателя состоит в грамотном комбинировании заданий в аудитории и онлайн-режиме для демонстрации взаимосвязи между компонентами изучаемой темы, если это необходимо. Помимо этого, в виртуальной образовательной среде, как и во время проведения очных занятий, преподаватель оказывает поддержку студентам, направляет и корректирует их деятельность, а также обеспечивает обратную связь. Следовательно, для получения эффективного и качественного образования необходимо, чтобы наблюдалась «тесная связь информационных и педагогических технологий» [2, с. 32].

Студенты и преподаватели не только присылают друг другу необходимый материал, но и общаются в виртуальной образовательной среде. Многие образовательные платформы позволяют отправить личное сообщение или участвовать в общем чате. Коммуникация в виртуальной среде требует соблюдение сетевого этикета. Преимущество обучения иностранному языку в виртуальной образовательной среде заключается в том, что у преподавателя появляется возможность обратить внимание студентов на основные правила делового общения на иностранном языке. Необязательно посвящать этому отдельные занятия, если они не включены в план. При отправлении писем, размещении информации или уведомлении о сроках выполнения заданий преподаватель на собственном примере показывает, как следует вести переписку. Если выполненное студентом задание необходимо отправить с дополнительными пояснениями в виде пись-

ма, то преподаватель может добавить шаблон, который можно будет потом использовать студенту для соблюдения структуры письма. Такой вид коммуникации содержит разного рода сокращения, аббревиатуры, клише и т. д. Таким образом, во время прохождения курса по иностранному языку на образовательной платформе обучающиеся познакомятся со стилем ведения переписки, его лексическими и грамматическими особенностями. В настоящее время множество курсов и мастер-классов, посвященных профессиональной деятельности или увлечениям, проходит в режиме реального времени либо на определенной платформе. Благодаря тому, что студенты активно используют образовательные платформы во время учебы, в будущем велика вероятность, что у них не будут возникать трудности при использовании электронных средств обучения. Кроме того, они смогут объективно оценить качество предлагаемых курсов, а также рационально распределить свое время для получения новых знаний.

Таким образом, постановка целей и задач электронного учебного курса, а также подготовка интерактивного учебно-методического материала зависят от формы получения образования. Методически грамотно организованные преподавателем курсы по изучаемым дисциплинам на образовательной платформе позволяют достичь высоких результатов. Несмотря на то, что в виртуальной образовательной среде можно учиться самостоятельно, роль преподавателя остается ключевой, так как он создает условия для полноценного усвоения материала и приобщает обучающихся к использованию ИКТ.

Библиографические ссылки

1. *Исаченко А. Н.* К вопросу о сочетании очной формы и дистанционной формы обучения [Электронный ресурс] / А. Н. Исаченко // Непрерывная система образования «Школа - университет». Инновации и перспективы : сб. ст. V Международной научно-практической конференции, Минск, 28-29 октября 2021 г. / Белорусский национальный технический университет ; редкол.: О.К. Гусев [и др.]. – Минск, 2021. – С. 124–127. – Режим доступа: <https://rep.bntu.by/handle/data/107017>. – Дата доступа: 30.01.2023.

2. *Рышкель О. С.* Дистанционное образование как перспективный способ получения знаний / О. С. Рышкель, О. Л. Ломонос // Дистанционное обучение – образовательная среда XXI века : материалы XII Международной научно-методической конференции, Минск, 26 мая 2022 г. / БГУИР ; редкол.: Е.Н. Шнейдеров [и др.]. – Минск, 2022. – С. 32.

А. А. Босак

*Беларускі дзяржаўны эканамічны ўніверсітэт
Мінск, Рэспубліка Беларусь
e-mail: bosaka@tut.by*

ВЫКАРЫСТАННЕ СІСТЭМЫ MOODLE Ў ПРАЦЭСЕ НАВУЧАННЯ ЗАМЕЖНЫМ МОВАМ

У артыкуле адлюстраваны кароткія звесткі аб выкарыстанні сістэмы Moodle пры навучанні замежным мовам студэнтаў. Дадзены ключавыя характарыстыкі сістэмы Moodle, апісаны яе асноўныя магчымасці, разглядаюцца інтэрактыўныя інструменты віртуальнай адукацыйнай платформы Moodle, выяўлены асноўныя ўмовы арганізацыі навучальнага працэсу.

Ключавыя словы: LMS Moodle; дыстанцыйнае навучанне; электроннае навучанне; замежная мова; элементы курса; рэсурсы курса.

А. А. Босак

*Белорусский государственный экономический университет
Минск, Республика Беларусь
e-mail: bosaka@tut.by*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СИСТЕМЫ MOODLE В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

В статье отражены краткие сведения об использовании системы Moodle в обучении студентов иностранным языкам. Даны ключевые характеристики системы Moodle, описаны ее основные возможности, рассмотрены интерактивные инструменты виртуальной образовательной платформы Moodle, определены основные условия организации учебного процесса.

Ключевые слова: LMS Moodle; дистанционное обучение; электронное обучение; иностранный язык; элементы курса; ресурсы курса.

A. A. Bosak

*Belarus State Economic University
Minsk, Republic of Belarus
e-mail: bosaka@tut.by*

USING THE MOODLE SYSTEM IN THE PROCESS OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES

A brief account on the use of Moodle systems in teaching foreign languages to students is provided in the article. The key characteristics of the Moodle system are given, its main opportunities are described, the interactive tools of the Moodle virtual educational platform are considered, the main conditions for organizing the educational process are determined.

Key words: LMS Moodle; distance learning; e-learning; foreign language; course elements; course resources.

Цяпер Беларусь знаходзіцца ў працэсе актыўнага развіцця і ўкаранення электроннай формы навучання. Асноўнай прычынай узнікнення электроннай адукацыі служыць вялікі аб'ём інфармацыі: сучасны свет імкліва развіваецца, адбываюцца змены ў лакальным і глабальным маштабах.

Актыўнае развіццё сучасных камп'ютарных тэхналогій і глабальных інфармацыйных сетак усё больш стымулюе з'яўленне новых метадык прафесійнай падрыхтоўкі студэнтаў. У прыватнасці, усё большую папулярнасць набывае выкарыстанне Інтэрнэт-тэхналогій у навучанні. У цяперашні час у ўніверсітэтах РБ навучальны працэс прадугледжвае новыя мадэлі дыстанцыйнага ўзаемадзеяння на базе сістэм кіравання навучаннем. Адною з найбольш папулярных сістэм такога тыпу з'яўляецца Moodle.

Moodle (англ. «Learning Management System» или LMS), – (модульнае аб'ектна-арыентаванае дынамічнае навучальнае асяроддзе) – гэта свабодная сістэма кіравання навучаннем, арыентаваная перш за ўсё на арганізацыю ўзаемадзеяння паміж выкладчыкамі і навучэнцамі, хоць падыходзіць і для арганізацыі традыцыйных дыстанцыйных курсаў, а таксама падтрымкі вочнага навучання.

Сістэма кіравання навучаннем Moodle эфектыўна выкарыстоўваецца ў шматлікіх краінах, у тым ліку і для навучання замежным мовам. Выкладанне замежнай мовы мае пэўныя спецыфічныя асаблівасці, якія абумоўліваюць выбар аптымальнай адукацыйнай платформы, якая адпавядае пастаўленым патрабаванням і чаканым вынікам. Сістэма навучання Moodle прапануе шырокі спектр магчымасцяў для паўнаважнай падтрымкі працэсу навучання ў дыстанцыйным асяроддзі – разнастайныя спосабы прадстаўлення навучальнага матэрыялу, праверкі ведаў і кантролю паспяховасці. Магчымасці сістэмы Moodle дазваляюць арганізаваць эфектыўны працэс вывучэння замежнай мовы, які праводзіцца ў адзінай вэб-прасторы за кошт наяўнасці інструментаў, прыдатных для стварэння інтэрактыўнага мультымедычнага адукацыйнага кантэнта, кіравання вучэбнай дзейнасцю студэнтаў, забеспячэння камунікацыі і ўкаранення разнастайных формаў педагогічнага ўзаемадзеяння. Выкладчык мае магчымасць ствараць электронныя курсы з улікам узроўню валодання замежнай мовай навучэнцаў, а таксама вар'іраваць змест навучальных модуляў, ствараць дынамічны мультымедычны кантэнт і планаваць інтэрактыўныя формы работы, што спрыяе самастойнай вучэбнай і пазнавальнай дзейнасці студэнтаў.

Сістэма Moodle падтрымлівае абмен файламі любых фарматаў як паміж выкладчыкам і студэнтам, так і паміж самімі студэнтамі. Гэта

сістэма дазваляе зручна прадстаўляць увесь навучальны курс дысцыпліны, пачынаючы з арганізацыйнага матэрыялу – вучэбнай праграмы, раскладу, гласарыя і г. д. – і заканчваючы забеспячэннем студэнтаў навучальнымі дапаможнікамі па вывучаемай дысцыпліне ў больш зручным электронным фармаце, у якіх выкарыстоўваюцца гіперспасылкі, прадугледжана дзяленне на раздзелы і блокі, прымяняюцца сродкі нагляднасці, відэа і аўдыё матэрыялы.

Спынімся на паняццях рэсурсы курса і элементы курса.

Рэсурсы курса – гэта яго змесціва, г. зн. тэарэтычныя матэрыялы, якія выкладчык размяшчае ў раздзелах курса. Яны могуць быць прадстаўлены ў выглядзе файлаў ці выглядзе спасылак на знешнія сайты. У якасці рэсурсаў курса можна выкарыстоўваць розныя фарматы дакументаў: тэставая старонка, вэб-старонка, спасылка на файл або вэбстаронку, спасылка на каталог, тлумачэнні, кніга. Рэсурсы курса можна дадаваць і фарматаваць [1].

Элементы курса – гэта той матэрыял, які патрабуе актыўнай працы студэнта. Менавіта праца з элементамі курса ацэньваецца выкладчыкам і дазваляе выставіць выніковую адзнаку за засваенне навучальнага курса. Да элементаў курса адносяць: заданне, форум, семінар, чат, тэст, занятак, апытанне, гласарый, анкета, анкетнае апытанне, рабочы сшытак, практыкаванні, вікі [1]. Так, напрыклад, опцыі сістэмы Moodle «Семінар», «Форум», «Вікі» дазваляюць планаваць формы работы, пабудаваныя на элементах дыскусіі і сумеснай працы студэнтаў. Па меры калектыўнага абмеркавання праблемных пытанняў выяўляюцца розныя супрацьлеглыя пункты гледжання, прапануюцца і аргументуюцца новыя ідэі, адбываецца натуральны працэс спазнання. Элементы «Анкета», «Форум», «Апытанне» дазваляюць адзначыць індывідуальныя патрэбнасці навучэнцаў і распрацаваць заданні з іх улікам. Студэнты адказваюць на пытанні, якія дазваляюць вызначыць узровень валодання мовай, выявіць сферу прафесійных інтарэсаў, а таксама адсачыць дынаміку. Элемент «Чат» спрыяе развіццю іншамоўных камунікатыўных навыкаў студэнтаў, а менавіта развіццю пісьмовай мовы на замежнай мове. Дадзены элемент дазваляе падтрымліваць пастаянную камунікацыю ўдзельнікаў курса, а таксама абменьвацца паведамленнямі асабіста з выкладчыкам або асобнымі карыстальнікамі.

Вельмі карысным элементам курса з'яўляецца журнал адзнак. У сістэме Moodle рэалізавана гібкая і даволі складаная сістэма адзнак за выканання заданні. Кожнаму студэнту даступны толькі яго адзнакі. На падставе гэтых адзнак, а таксама на падставе актыўнасці студэнта

выкладчык можа выбудоўваць рэйтынговую сістэму для кожнага студэнта.

У сістэме Moodle прадстаўлены шырокі дыяпазон настроек тэстаў, якую кожны выкладчык выкарыстоўвае ў адпаведнасці са сваімі спецыфічнымі задачамі. Можа быць прапанавана выкананне тэстаў на час, з абмежаванай колькасцю спроб, з выпадковым наборам пытанняў і г. д. У сістэме могуць прысутнічаць пытанні некалькіх тыпаў: пытанне на выбар варыянту, пытанне, на якое трэба даць вольны адказ (эсэ), пытанне з укладзенымі адказамі і г. д. Кожны адказ выкладчык можа прагледзець, убачыць час, затрачаны на праходжанне дадзенага пытання, колькасць адказаў, г. зн. у колькіх спробах уводзіўся правільны адказ, працэнт адказаў (правільных і няправільных).

Яшчэ адным немалаважным элементам курса з'яўляецца гласарый, які дазваляе арганізаваць працу з тэрмінамі, якія з'яўляюцца ва ўсіх матэрыялах курсаў і з'яўляюцца гіперспасылкамі на адпаведныя артыкулы гласарыя. Выкладчык сам можа стварыць гласарый, які будзе даступны для студэнта, а таксама можа арганізаваць працу студэнтаў па запаўненні гласарыя. Гласарый могуць быць глабальнымі, галоўнымі, другаснымі. Выкладчык можа сам дадаваць каментарыі да артыкулаў гласарыя і можа дазволіць гэта рабіць студэнтам. Таксама ў гласарый студэнты могуць запісваць незнаёмыя словы і словазлучэнні, што дазваляе ім абменьвацца ведамі, а выкладчыку скласці паняцце аб тым, што выклікае ў студэнтаў цяжкасці.

Такім чынам, тэхналогія стварэння навучальных сайтаў на платформе Moodle – вельмі актуальная і перспектыўная тэма для працы выкладчыкаў, бо выкарыстанне і развіццё ўласных курсаў навучання замежным мовам дазваляе не толькі шматкратна павысіць эфектыўнасць навучання, але і стымуляваць студэнтаў да далейшага самастойнага вывучэння замежнай мовы. Выкарыстанне сучасных інфармацыйных тэхналогій дазваляе зрабіць працэс навучання такім захапляльным, як ніколі раней. Дынамічнае навучальнае асяроддзе Moodle, спецыяльна створанае распрацоўшчыкамі для дапамогі выкладчыку ў падрыхтоўцы яго ўласных аўтарскіх курсаў, можа стаць магутнай дапамогай для яго выкладчыцкай дзейнасці.

Бібліяграфічныя спасылкі

1. *Гильтмундинов А. Х.* Электронное образование на платформе Moodle / А. Х. Гильтмундинов, Р. А. Ибрагимов, И. В. Цивильский. – Казань : КГУ, 2008. – 169 с.

T. A. Samkina

*Verwaltungsakademie bei dem Präsidenten der Republik Belarus
Minsk, die Republik Belarus
e-mail: tatjana_s48@mail.ru*

INNOVATIVE TECHNOLOGIEN FÜR DEN FREMDSPRACHENUNTERRICHT AN DER UNIVERSITÄT

Der Autor versucht, die pädagogischen Möglichkeiten des Einsatzes innovativer Technologien beim Fremdsprachenunterricht zu identifizieren und aufzuzeigen. Außerdem zeigt er darauf hin, was das Hauptziel des Fremdsprachenunterrichts ist und wie neue Ansätze beim Lernprozess berücksichtigt werden. Der Computer im Bildungsprozess ist ein Werkzeug, das die Möglichkeiten der Bildungsaktivitäten verbessert und erweitert.

Keywords: innovative Technologien; ein Ansatz; Gelegenheit; Anwendung; berücksichtigen; Werkzeug; Bildungsaktivitäten.

T. A. Самкина

*Академия управления при Президенте Республики Беларусь
Минск, Республика Беларусь
e-mail: tatjana_s48@mail.ru*

ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ НА ЗАНЯТИЯХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В УНИВЕРСИТЕТЕ

Автор пытается идентифицировать и выявить возможности использования инновационных технологий на занятиях иностранным языком. В статье рассматриваются главная цель занятия при изучении иностранного языка, а также новые направления в обучении иностранному языку. Компьютеру в статье уделяется роль инструмента, улучшающего и расширяющего образовательные функции.

Ключевые слова: инновационные технологии; направление; возможность; образовательные функции; применение; инструмент; принимать во внимание.

T. A. Samkina

*Academy of Public Administration under the President of the Republic of Belarus
Minsk, Republic of Belarus
e-mail: tatjana_s48@mail.ru*

INNOVATIVE TECHNOLOGIES IN FOREIGN LANGUAGE CLASSES AT THE UNIVERSITY

The author aims to identify and reveal the educational potential of using innovation technologies in teaching a foreign language, to specify the main goals of teaching foreign languages, as well as consider new approaches to the teaching process. The computer is given the role of a tool that improves educational functions.

Key words: innovation technologies; approaches; educational potential; using; educational functions; tool.

Heute soll ein Hochschulabsolvent auf dem Arbeitsmarkt gefragt und wettbewerbsfähig sein, was ein hohes Niveau seiner allgemeinen Entwicklung, Informations- und Kommunikationskompetenz und hohe Professionalität voraussetzt.

Diese Anforderungen führen dazu, dass pädagogisches Handeln heute auch innovativ sein sollte, was einer der wesentlichen Faktoren für das erfolgreiche Bildungshandeln jeder Bildungseinrichtung ist. Die Aufgabe eines Hochschullehrers besteht darin, alle Voraussetzungen für die praktische Beherrschung der Sprache durch jeden Studenten zu schaffen. Dies beinhaltet die Wahl solcher Unterrichtsmethoden, die es ihm ermöglichen würden, seine Aktivität und seine Kreativität zu zeigen. Dies ist das Ziel moderner innovativer Technologien, die mit der Nutzung verschiedener Informationstechnologien und Internetressourcen verbunden sind.

Das Hauptziel des Fremdsprachenunterrichts ist die Bildung und Entwicklung der Kommunikationskultur der Studenten, ihre praktische Beherrschung einer Fremdsprache. In diesem Zusammenhang hat sich in den letzten Jahren der Einsatz von Informationstechnologien in der Universität zunehmend ausgeweitet, die nicht nur moderne technische Mittel, sondern auch neue Ansätze für den Lernprozess darstellen. Die am sichersten bestandenen Tests der Zeit sind die Folgenden: mehrstufiges Training; Partnerschaftsbelehrung; individueller und differenzierter Lernansatz; Projektmethode. Sie alle tragen zur Entwicklung von Innovationen in der Bildung bei, die die Verbesserung pädagogischer Technologien und verwandter Methoden, Techniken und Lehrmittel beinhalten, die die Fähigkeit der Studierenden entwickeln, Handlungen zu motivieren und die erhaltenen Informationen selbstständig zu navigieren. Daher sollen günstige Voraussetzungen dafür geschaffen werden, dass Studierende die technologischen Möglichkeiten moderner Kommunikationsmittel sowohl für die Informationssuche und -beschaffung als auch für die Entwicklung von kognitiven und kommunikativen Fähigkeiten sowie für die Ausbildung einer schnellen Entscheidungsfähigkeit in schwierigen Situationen nutzen können. Dieser Prozess verläuft am erfolgreichsten durch den Einsatz von Informations- und Kommunikationslernstechnologien, einschließlich spezifischer Methoden und technischer Mittel (Computer, Audio- und Videotools, Telekommunikationsnetze usw.) für die Arbeit mit Informationen. Diese Art von pädagogischen Technologien wird heute mit dem Begriff „Computer-Lernstechnologien“ bezeichnet, die die Ideen des programmierten Lernens weiterentwickeln und neue technologische Möglichkeiten für den Lernprozess eröffnen. Derzeit nutzen die größten Universitäten in Belarus innovative Technologien im Lernprozess; halten regelmäßig Seminare und Konferenzen zur Einführung innovativer Technologien ab. Daran nehmen sowohl Spezialisten von Hochschulen als auch Lehrer von Sekundarschulen teil.

Die Hauptformen der Nutzung von Informationstechnologien sind wie folgt:

1) Multimediaunterricht, der auf der Grundlage von Computerschulungsprogrammen durchgeführt wird;

2) Unterricht auf der Grundlage von Computerpräsentationen des Autors während Vorlesungen, Seminaren, Laborarbeiten, Studentenberichten. Mit Hilfe des Computerprogramms Power Point organisieren Lehrer also eine Reihe von Multimedia-Unterrichtseinheiten, Schulungsmodulen und elektronischen Lehrmitteln, die es Ihnen ermöglichen, audiovisuelle Informationen zu integrieren, die in verschiedenen Formen präsentiert werden - Grafiken, Folien, Text, Video usw.;

3) Testen auf Computern;

4) Telekommunikationsprojekte, Arbeit mit Audio- und Videoressourcen online;

5) Fernunterricht, einschließlich aller Formen von Bildungsaktivitäten, die ohne persönlichen Kontakt zwischen Lehrer und Schüler durchgeführt werden. Arbeiten von Studierenden auf den Plattformen Moodle, Classroom, Learning Apps;

6) Voice-Chat über ein lokales Netzwerk, das zum Unterrichten von Phonetik verwendet wird. [1]

All dies zielt darauf ab, ein fremdsprachliches Umfeld im Prozess des Fremdsprachenunterrichts zu schaffen. Es ist bekannt, dass die Priorität bei der Suche nach Informationen zunehmend dem Internet eingeräumt wird, das eine große Auswahl an Informationsquellen bereitstellt, die im Bildungsprozess notwendig sind. Informationsquellen des Internets werden in den Bildungsprozess integriert und helfen bei der Lösung verschiedener didaktischer Aufgaben im Fremdsprachenunterricht, wie zum Beispiel:

1. Bildung von Lesefähigkeiten;

2. Ergänzung Ihres Vokabulars der zu lernenden Sprache;

3. Verbesserung der Schreibfähigkeiten;

4. Verbesserung des Hörens anhand von Original-Hörtexten des Internets;

5. Verbesserung der Grammatikkenntnisse durch unterhaltsame Übungen;

6. Bekanntschaft mit der Kultur, Sprachetikette des Landes der gelernten Sprache;

7. Verbesserung der Fähigkeit des Monologs und der dialogischen Äußerung. [2]

Die Gelegenheit, authentisches Material zu sehen, zu lesen, zu hören und dann selbst mit Muttersprachlern zu kommunizieren, fördert unabhängiges kreatives und kritisches Denken. Wir sehen, dass die Möglichkeiten der Nutzung von Internet-Ressourcen enorm sind, da sie die Voraussetzungen schaffen, um die notwendigen Informationen für Studenten überall auf der Welt zu erhalten,

seien es Neuigkeiten aus dem Leben junger Menschen, Artikel aus Zeitungen und Zeitschriften, Landeskunde usw. Es ist wichtig zu verstehen, dass jeder Lehrer folgendes Prinzip befolgen muss: Der Computer im Bildungsprozess ist kein mechanischer Lehrer oder sein Stellvertreter. Es ist ein Werkzeug, das die Möglichkeiten seiner Bildungsaktivitäten verbessert und erweitert. Der Lehrer organisiert in diesem Fall die kognitive Aktivität der Studierenden, indem er versucht, beispielsweise situative Lernmodelle interaktiv zu verwenden; kreative Methoden anwenden, einschließlich der neuesten Techniken (Fallstudien, Rollenspiele, Planspiele, Dialoge, Streitigkeiten, Seminare, Konferenzen usw.) um die Probleme der Bildungsqualität mit Hilfe innovativer Technologien zu lösen. [3]

Zusammenfassend können wir sagen, dass der Einsatz innovativer Technologien im Fremdsprachenunterricht ein kolossales pädagogisches Potenzial hat, das es ermöglicht, den Erwerb einer Fremdsprache in einen lebendigen kreativen Prozess zu verwandeln. Die Wirkung des Einsatzes innovativer Technologien zur Erhöhung der Berufsorientierung des Fremdsprachenstudiums an einer Universität ist am deutlichsten, wenn sie im Unterrichtssystem angewendet werden und die Beherrschung einer ganzen Reihe von Fähigkeiten gewährleisten.

Bibliographie

1. *Anclin M.* Informations- und Kommunikationstechnologien im Unterricht [Electronic resource]. – Mode of access: http://erwachsenenbildung.at/downloads/bildungsinfo/materialien_psa_fuer_rueckmeldung/IKT.pdf. – Date of access: 20.02.2023.

2. *Минькова Н. О.* Краткий обзор информационных ресурсов Интернета для выполнения курсовых работ химического содержания / Н. О. Минькова // Новые образовательные технологии в вузе : материалы докладов V междунар. науч.-метод. конф., Екатеринбург, 4–6 февраля 2008 г. – Екатеринбург, 2008. – С. 290–308.

3. Википедия. Свободная энциклопедия [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://ru.wikipedia.org/wiki/Метод_проектов. – Дата доступа: 20.01.2023.

Н. В. Шуша

*Белорусский государственный университет
Минск, Республика Беларусь;
e-mail: natshusha@mail.ru*

Применение цифровых медиа на занятиях по иностранному языку

В статье рассматривается необходимость использования новых медиа в образовании. Благодаря интеграции предметов новые медиа получают статус, необходимый для того, чтобы быть важными для общества в целом. Новые методико-дидактические требования, такие как индивидуализация и дифференциация, являющиеся основополагающими, могут быть реализованы за счет работы с новыми средствами обучения.

Ключевые слова: цифровые медиа; новые медиа; медиакомпетентность; медиа-продукт; интерактивные медиа.

N. V. Shusha

*Belarusian State University
Minsk, Republic of Belarus
e-mail: natshusha@mail.ru*

APPLICATION OF DIGITAL MEDIA IN FOREIGN LANGUAGE CLASSES

This article examines the need for new media in education. Through the integration of subjects, new media gain the status necessary to be important to society as a whole. New methodological and didactic requirements such as individualization and differentiation, which are fundamental, can be realized by working with new media of instruction.

Key words: digital media; new media; media competence; media product; interactive media.

Сегодняшний век трудно представить без использования цифровых медиа. Доля частных пользователей Интернета за последние десять лет выросла почти на 20% и уже составляет 87%. Например, по данным исследования Федерального статистического управления (ФРГ) около 95% людей в возрасте от 16 до 44 лет пользуются Интернетом ежедневно.

Поэтому и в практике преподавания необходимо переосмысление, которое будет учитывать потребительское поведение современного общества, принимая во внимание использование цифровых медиа в учебном процессе и в методическом подходе преподавателей. Разнообразие методов необходимо для проведения разнообразных и мотивирующих занятий.

Цифровые медиа – это электронные и интерактивные медиа, которые работают с цифровыми кодами. К ним относятся как объекты (компьютер,

ноутбук, планшет, смартфон, интерактивные доски), так и приложения (Интернет, социальные сети (например, Facebook, Instagram, Pinterest, Twitter), электронные книги).

Для улучшения навыков разговорной речи во Всемирной паутине существует множество подкастов. Большим преимуществом является то, что подкасты можно слушать или просматривать в любое время, даже находясь в пути. Обучающиеся могут подписаться на интересные материалы и сохранить их на своем мобильном устройстве.

Есть много веских причин для использования новых медиа на занятиях: это разнообразие, наглядность и мотивация, самостоятельное обучение и, конечно, продвижение медиакомпетентности. Когда дело доходит до использования новых медиа, то условия могут сильно различаться. Например, в одних учебных заведениях имеется только один устаревший компьютерный класс, в других же – классы для ноутбуков или iPad. В некоторых учебных заведениях запрещается пользоваться мобильными телефонами на занятиях, в то время как в других позволено обучающимся регулярно использовать их для исследований. И если один преподаватель регулярно создает учебные видеоролики для своих занятий, то другому придется сначала искать инструкции на YouTube.

Цифровые средства обучения помогают сделать содержание, преподаваемое в аудитории, более ярким и, следовательно, более реалистичным. Симуляционные программы особенно подходят для повторения или дальнейшей иллюстрации – особенно в тех случаях, когда преподаваемое содержание является абстрактным. Например, преподаватели иностранного языка на занятиях постоянно используют видеозаписи носителей языка для развития языковой компетенции.

Кроме того, создание собственных медиапродуктов способствует восприятию реальности и позволяет индивидуально подойти к содержанию занятия через активное обучение. Например, если студенты создают свой собственный фильм для сопровождения книги или статьи, они физически и мысленно принимают на себя роль персонажей, что способствует вовлечению и изучению содержания фильма. В то же время они учатся создавать собственные медиапродукты и постигать их потенциальное воздействие посредством активной работы с медиа.

В последние годы возможности использования цифровых средств обучения в качестве инструмента в учебной группе постоянно расширяются, особенно для преподавателей. Традиционные формы презентации, взаимодействия и сотрудничества часто сочетаются с мультимедийными формами. Все больше издательств также предоставляют учебные материалы в цифровом формате. Мобильные устройства также позволяют работать с цифровыми медиа за пределами компьютерного класса в качестве

интерактивной формы. Возможностями цифрового обучения, по мнению Брайтера, Веллинга и Штольпманна, являются:

- практика и тренировка определенного содержания занятия (например, с помощью программ моделирования и визуализации);
- источники информации и исследования в Интернете;
- цифровые книги в дополнение к обучению;
- приложения как дополнение к существующим учебникам (например, от Cornelsen или Klett);
- презентация, создание и редактирование аудиовизуальных средств (например, с помощью PowerPoint или при создании пояснительных видеороликов, например, с помощью *mysimpleshow*);
- системы управления обучением (LMS) / учебные платформы для предоставления, редактирования, поиска, обмена и синхронного общения (например, Moodle) [1, S. 22].

Возрастающее значение цифровых медиа в учебном процессе также отражено в новых образовательных планах, следовательно, использование новых медиа стало обязательным для всех типов учебных заведений. Так как именно цифровые медиа позволяют использовать открытые и дифференцированные формы обучения, не говоря уже о возможностях научиться учиться самостоятельно или учитывать индивидуальность молодых людей и детей.

Используя новые медиа преподаватель может обогатить свой учебный материал, передаваемый на существующих рабочих листах, дополнительными пояснениями и медиа-контентом. Интернет предлагает множество подходящих для этой цели поясняющих видеороликов, картинок и дополнительных текстов. Обнаружив такой контент и желая сделать его доступным для своих учеников, это можно сделать в кратчайшие сроки. Просто нужно использовать так называемый QR-код, чтобы связать контент, найденный в Интернете. Это графически представляет текстовую ссылку, которую можно скопировать на рабочий лист. Отсканировав этот код, студент попадает прямо на нужный источник, будь то учебный материал или дополнительная информация для дома. Создать свой первый QR-код или узнать о многочисленных преимуществах и возможностях рабочих листов с QR-кодами можно весьма просто, применив ссылку: <https://www.qrcode-generator.de/>.

Учебные видеофильмы являются, в свою очередь, отличным дополнением для иллюстрации и повторения содержания занятия. Сегодня, по сравнению с временами видеокассет, найти подходящее видео в Интернете уже не так сложно. Даже без подготовки спонтанное использование цифровых учебных видеоматериалов на таких платформах, как YouTube (<https://www.youtube.com/>) или медиатеки ARD

(<https://www.ardmediathek.de/ard/>) и ZDF (<https://www.zdf.de/>), не является препятствием для того, чтобы сделать преподавание более интересным и разнообразным. Хороший обзор обучающих видео на YouTube был составлен WDR: <https://www1.wdr.de/wissen/mensch/youtube-tutorials-uebersicht-100.html>.

Использование цифровых медиа в аудитории открывает множество интересных и целенаправленных возможностей, как для преподавателей, так и для студентов. Помимо положительного влияния на интерес и эффект обучения это также позволяет преподавателям разрабатывать более разнообразные и яркие уроки.

Важность цифровых медиа признана, например, всеми федеральными землями Германии в качестве центрального структурного элемента, что не в последнюю очередь отражено в предметно-интегративной привязке образовательных программ.

Библиографические ссылки

1. *Breiter A. Medienkompetenz in der Schule* / A. Breiter, S. Welling, B. E. Stolpmann. – Berlin : VISTAS Verlag, 2010. – 350 S.

Н. К. Зубовская

*Белорусский государственный университет
Минск, Республика Беларусь
e-mail: Zubovskaja@bsu.by*

ФОРМИРОВАНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ СЕНСИБИЛИЗАЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

В статье рассматривается роль иностранного языка в процессе овладения профессиональной коммуникацией и межкультурной компетенцией будущих специалистов. Одним из этапов формирования межкультурной компетенции является формирование межкультурной сенсбилизации обучаемых путем введения в учебный процесс элементов лингвострановедения.

Ключевые слова: коммуникативно-ориентированное обучение; профессиональная коммуникация; межкультурная сенсбилизация; лингвострановедение.

N. K. Zubovskaja

*Belarusian State University
Minsk, Republic of Belarus
e-mail: Zubovskaja@bsu.by*

FORMATION OF INTERCULTURAL SENSITIZATION WHEN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE IN A NON-LINGUISTIC UNIVERSITY

The article examines the role of a foreign language in the process of mastering the professional intercultural competence of future specialists. One of the stages of the formation of this competence is the formation of intercultural sensitization by introducing elements of linguistic and cultural studies into the educational process.

Key words: communicative-oriented training; professional communication; intercultural sensitization; linguistics.

Важной проблемой современной системы высшего профессионального образования является развитие социально активного, профессионально компетентного специалиста. Одним из наиболее важных аспектов этой проблемы выступает овладение основами профессиональной коммуникации, обеспечивающее комфортное включение в профессиональную деятельность.

Одним из факторов подготовки таких специалистов является процесс обучения иноязычному общению. Лучшее усвоение языка обеспечивает коммуникативно-ориентированное обучение, т. к. именно в условиях общения язык выступает в своей естественной функции.

В настоящее время многие специалисты в разных областях науки, техники, бизнеса, культуры относятся к языку как к орудию производства и требуют быстрого обучения иностранному языку. Их не интересует ни теория, ни история иностранного языка, ни культура страны изучаемого языка. Иностранный язык требуется им только функционально в качестве средства реального общения с иностранными коллегами в рамках конкретной сферы профессиональных интересов. Различные курсы иностранных языков (как сфера услуг) мгновенно отреагировали на данный запрос. Поэтому так часто сегодня можно увидеть объявления «Иностранный язык за 2 недели», «Иностранный для занятых», «Группа выходного дня» и т. п. Подобные курсы пользуются большой популярностью.

Развитие нового мышления, изменения в сознании людей, стремительно изменяющийся окружающий нас мир способствуют самореализации человека, повышают его претензии и требования к преподаванию иностранных языков. У человека появляется выбор посещать именно тот курс, который наиболее отвечает его целям и потребностям. Преподаватели также осваивают современные методы и приемы обучения. Они свободны в выборе учебных материалов. У преподавателей появилась возможность творить, комбинировать.

Новые современные методы и технологии, современные учебники и учебные материалы пришли и в вузы. Однако работа вузовских преподавателей, с одной стороны, регламентирована образовательными стандартами, учебными планами и программами, количеством часов, отводимых на изучение иностранного языка, с другой стороны целью вузовских преподавателей является не только обучить практическому владению иностранным языком, но и на его базе обеспечить доступ к культуре другого народа.

Всё больший вес в рамках учебной дисциплины «Иностранный язык» приобретает модуль «Иностранный язык в сфере профессионального общения».

Поэтому от вузовского преподавателя требуется принципиально иная организация всего процесса обучения иностранному языку, которая должна способствовать не только выполнению программы, но и поможет реализовать полученные по языку знания в профессиональной деятельности.

Необходимо отметить, что во всех сферах профессионального общения специалисты участвуют в диалоге и взаимодействии культур. Для достижения успешной коммуникации участникам диалога необходимо умение решать проблемы, неизбежно возникающие в процессе общения людей, принадлежащих разным лингвокультурным общностям.

Когда-то К. Д. Ушинский отмечал: «Лучшее и даже единственное средство проникнуть в характер народа – усвоить его язык, и чем глубже мы вошли в язык народа, тем глубже мы вошли в его характер» [1, с. 330].

Непосредственный доступ к культуре другого народа невозможен без практического владения его языком, т. е. умения читать, понимать прочитанное, писать, объясняться, поскольку именно иностранный язык сам является элементом культуры, а значит и одновременно средством непосредственного ознакомления с ней. Поэтому так важно практическое владение иностранным языком. Таким образом, основными целями и задачами преподавателей иностранных языков при подготовке специалистов в любой профессиональной сфере является как формирование у студентов лингвистической компетенции, так и формирование способности к успешной межкультурной коммуникации, то есть пробудить у них интерес к культуре и традициям страны изучаемого языка, научить студентов терпимо относиться к чужому мнению, поведению, вере, т. е. признавать культурное многообразие и различие людей (формирование толерантности), уметь дистанцироваться от своей позиции, уметь поставить себя на место другого человека и понять его чувства, мысли, поступки (формирование эмпатии), научить открывать с помощью иностранного языка новую культуру, а также способность представлять собственную страну и культуру.

Межкультурная компетенция является важной составной частью профессиональной коммуникативной компетенции. Одним из этапов формирования межкультурной компетенции является формирование сенсibilизации обучаемых – развитие культурной восприимчивости, способности к правильной интерпретации конкретных проявлений коммуникативного поведения в различных культурах. Через понимание чужого изучающие иностранный язык обогащают свой опыт, часто изменяют свою позицию, способы восприятия.

Одним из важнейших компонентов для решения данной проблемы является введение в учебный процесс элементов лингвострановедения зачастую коммуникация может быть затруднена без страноведческого фона. Поэтому содержанием образования является иноязычная культура, направленная на постижение иного менталитета, системы общечеловеческих ценностей и способствующая тем самым формированию культуры межнациональных отношений, проявляющихся в соблюдении определенного нравственного такта и взаимного уважения людей различных национальностей. И в этом плане иностранный язык является уникальной дисциплиной, в самом содержании которой заложены огромные возможности для формирования таких качеств [2, с. 103].

Правильно подобранный лингвострановедческий материал помогает преподавателю в какой-то степени компенсировать отсутствие иноязычной среды и способствует сенсбилизации обучаемых.

Необходимо отметить, что перед преподавателями иностранного языка неязыковых вузов помимо ограниченного количества учебных часов стоит еще одна проблема – разная языковая подготовка студентов, приходящих на 1 курс полное отсутствие у многих из них мотивации, а у некоторых сохранение негативного опыта изучения иностранного языка в школе и трудностей, связанных с этой проблемой. Очень часто студенты приходят с неверно сформированными в школе психофизиологическими механизмами говорения. Преподавателю необходимо скорректировать эти механизмы путем индивидуального подхода к каждому студенту с учетом лично значимых для него целей и задач. Учет первоначальной языковой подготовки, дифференциация учебного материала, возможность позволить студенту работать в индивидуальном темпе, формирование у студентов навыков самостоятельной работы – все эти компоненты индивидуального подхода (наряду с другими методами) снимают трудности при обучении языку и способствуют формированию у студентов мотивацию к изучению языка.

В последние годы на кафедре немецкого языка БГУ создан для всех специальностей ряд УМК (в том числе и электронных), учебных пособий и учебников, учитывающих данные требования и отражающих современную действительность немецкоязычных стран в ее типичных проявлениях на кафедре, работает научный кружок немецкого языка. По результатам своих исследований студенты выступают с докладами на студенческих научных конференциях. Проводятся конкурсы переводов, чтецов, на всех факультетах организуются «Недели немецкого языка». Создана группа интенсивного обучения языку.

Таким образом, изучение немецкого языка в сочетании с лингвострановедческим фоном расширяют общекультурный кругозор студентов, способствуют развитию коммуникативной мотивации, а также готовят будущих специалистов к межкультурным контактам.

Библиографические ссылки

1. *Ушинский К. Д.* Избранные педагогические произведения / К. Д. Ушинский // Минск : Просвещение, 1968. – 557 с.
2. *Чешуева С. А.* Воспитание культуры межнациональных отношений в процессе обучения иностранному языку / С. А. Чешуева // Непрерывное обучение иностранным языкам: методология, теория, практика : материалы докладов Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 17–18 дек. 2002 г. : в 2 ч. / Мин. гос. лингв. ун-т ; редкол.: Н. П. Баранова (отв. ред.) [и др.]. – Минск, 2002. – Ч. 2. – С. 103–107.

О. И. Васючкова, Т. В. Ковалёнок

Белорусский государственный университет

Минск, Республика Беларусь

e-mail: vasuchkova@bsu.by, kovalionaktv@bsu.by

ИНТЕГРИРОВАНИЕ ВИДЕОМАТЕРИАЛОВ В КУРС АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА ДЛЯ СТУДЕНТОВ ЗАОЧНОЙ ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ

В статье речь идет о возможностях применения видеотехнологий для создания электронной обучающей среды в языковом классе студентов заочной формы обучения. Авторы подчеркивают эффективность использования видео сервиса YouTube в процессе преподавания английского языка для специальных целей в высшей школе. Утверждается целесообразность инкорпорирования видеоматериалов в электронный курс при обучении всем видам речевой деятельности и аспектам языка.

Ключевые слова: гибридное обучение; видеотехнологии; видео сервис; водкасты; электронный курс; электронная обучающая среда.

O. I. Vasuchkova, T. V. Kovalionak

Belarusian State University

Minsk, Republic of Belarus

e-mail: vasuchkova@bsu.by, kovalionaktv@bsu.by

VIDEO MATERIALS INCORPORATING INTO THE ENGLISH LANGUAGE COURSE FOR PART-TIME STUDENTS

The article deals with the application of video technologies for building e-learning environment for part-time university students. The authors stress the effectiveness of YouTube video service in ESP teaching. Expediency of incorporating video into e-learning course while teaching language aspects and speech activity is argued.

Key words: hybrid teaching; video technologies; video service; vodcasts, e-course; e-learning environment.

В практике преподавания иностранных языков в высшей школе в последние десятилетия превалирует так называемое гибридное обучение, сутью которого является сочетание традиционных и компьютерно-опосредованных обучающих технологий. Едва ли не самой популярной формой создания электронной обучающей среды являются видеотехнологии, обладающие широчайшим потенциалом при работе по формированию навыков различных видов речевой деятельности и аспектов языка, социокультурной компетенции студентов, фоновых лингвострановедческих знаний.

Авторы настоящей статьи хотели бы поделиться опытом использования одной из разновидностей видеотехнологий, а именно видео сервиса YouTube, при обучении английскому языку студентов заочной формы обучения на юридическом факультете БГУ.

Видеохостинг YouTube, в основе которого заложена идея *User Generated Content* ‘пользовательский контент’, появился с развитием Web 2.0 технологий и социальных сетей. Термин UGC означает взаимосвязь содержания веб-проекта и вклада пользователей, которые сами осуществляют наполнение ресурса. Будучи основанным в 2005 году, видео сервис YouTube стремительно набирал популярность и стал крупнейшим ресурсом подобного назначения [1, с. 97].

YouTube является одним из самых доступных и посещаемых сайтов в интернет пространстве и считается доминирующей онлайн-платформой для просмотра видео. На платформе YouTube можно найти большое количество материалов для использования на занятиях по иностранному языку: от полноценных видеоподкастов (водкастов) до отдельных видеоклипов по обучению грамматике, аудированию, говорению, письму. Доступность (бесплатный просмотр и скачивание видео с сайта), аутентичность (возможность работать с оригинальными материалами и слушать речь носителей языка), многообразие представленных видеоматериалов являются бесспорными достоинствами данного интернет ресурса. Кроме того, ценным качеством YouTube является возможность разрабатывать собственный учебный контент, встраивая видеоматериалы в электронные курсы и создавая поддерживающие и контролирующие задания.

Следует отметить, что интегрирование размещенных на YouTube материалов в учебный процесс не есть их механическое скачивание для создания учебного контента. Значительная роль в организации процесса обучения с методической точки зрения отводится преподавателю, который должен обладать необходимыми знаниями и навыками, чтобы произвести отбор видеоматериала, руководствуясь определенными критериями. К таким критериям относятся качественные и технические характеристики видео: аутентичность, соответствие звучащей речи требованиям и нормам литературного языка, современный контент, качественное изображение и звук, отсутствие отвлекающих факторов, размер видеоролика. Необходимо принимать во внимание и определенные технические параметры видео. Так, наряду с синхронным предъявлением звукового и зрительного рядов, возможно также асинхронное предъявление, когда идет показ видео без звука, и наоборот, звуковое предъявление без видеоряда, что позволяет решать разноплановые методические задачи.

Интеграция видео сервиса YouTube в обучение иностранным языкам для специальных целей не требует разработки новой методики препода-

вания. Работа с видеоматериалами включает традиционные этапы, присутствующие при обучении аудированию: преддемонстрационный (*Scaffolding* ‘поддержка’), демонстрационный, последемонстрационный с выходом в творческий.

Цель преддемонстрационного этапа – снять языковые трудности, с которыми обучающиеся могут столкнуться во время просмотра видео. Студенты работают с лексическими карточками *Wordle* ‘Облака слов’ по предложенной теме, при этом особое внимание уделяется объяснению языковых реалий, идиом, фразеологизмов, профессионального сленга, грамматических явлений. В группах заочного отделения демонстрационный этап проводится в аудитории только в том случае, если видеоматериал представляет собой небольшой сюжет, не занимает много аудиторного времени и органически вписывается в план занятия. В подавляющем большинстве случаев работа ведется в соответствии с моделью *Flipped Class* ‘Перевернутый класс’: на занятии дается установка на просмотр видео и снимаются языковые трудности, а собственно просмотр, т. е. демонстрационный этап осуществляется студентами самостоятельно вне аудитории. Видеоматериалы, с которыми работают студенты, инкорпорированы в электронный курс *English for Part-Time Law Students* ‘Английский для студентов-юристов заочного отделения’ [2], расположенный на портале кафедры и доступный с любого гаджета. Последемонстрационный этап также частично выполняется студентами самостоятельно, т. к. видеосюжеты дополнены интерактивными упражнениями на проверку понимания, которые снабжены ключами. На занятие же выносятся творческие задания, включающие обсуждение и проблемные вопросы, а также задания сопоставительно-ориентированного характера по основной специальности студентов.

Расположенные в электронном курсе видеосюжеты являются хорошей основой для обучения английской грамматике, говорению на профессиональные темы и письменной речи, обладают высоким дидактическим потенциалом в контексте создания личностно-ориентированной образовательной среды, поскольку способствуют, по справедливому замечанию А. А. Атабековой, развитию у студентов навыков переработки иноязычной информации в индивидуально ориентированное знание нового качества посредством разнообразных форм самостоятельной работы под руководством преподавателя [3, с. 5].

Так, в разделе *Grammar* ‘Грамматика’ представлены видеоклипы (грамматические водкасты, песни, отрывки из фильмов) по всем изучаемым в курсе грамматическим темам с последующим дополнением в виде интерактивных заданий и тестов. Подобные клипы позволяют ознакомить обучающихся с аутентичным объяснением подлежащих изучению разде-

лов грамматики британскими педагогами, представить иной взгляд на привычное изложение проблемы в отечественной учебной литературе, проследить изучаемое явление в реальной речи носителей языка.

Для обучения говорению на профессиональную тематику в электронном курсе расположены видеоматериалы по изучаемым на 1 и 2 курсах тематическим разделам: *Higher Education* ‘Высшее образование’, *Constitutional Law* ‘Конституционное право’, *Legal Professionals* ‘Юридическая профессия’, *Judiciary* ‘Судебная власть’ и др. Видеоматериалы также снабжены заданиями на проверку понимания с выходом в устную речь. Задания варьируются по степени сложности, начиная от идентификационных, подстановочных, трансформационных и заканчивая порождением самостоятельных высказываний, созданием проектов на основе контента электронного курса.

В разделе электронного курса *Business English* ‘Деловой английский’ студенты знакомятся с видами деловой корреспонденции и правилами написания деловых писем. После просмотра видеоматериалов по данной тематике с аутентичными образцами разновидностей деловых писем, инструкциями по их структурированию, использованию соответствующих клише и лексики, студенты создают и размещают на портале резюме, сопроводительные письма, служебные записки и др. Здесь есть простор для целеполагания, подлинного творчества, самостоятельного выбора каждым интересующего вида делового письма, его смыслового наполнения. Индивидуальные задумки делаются достоянием всего языкового класса, стимулируют дальнейшее обсуждение, изобретение возможных вариантов продолжения переписки, неожиданных поворотов и т. п.

Таким образом, как было показано выше, проектирование лингвопрофессиональной обучающей среды требует разработки электронных ресурсов различного назначения, наполненных современным контентом, в создании которого не последнюю роль играет видео сервис YouTube.

Библиографические ссылки

1. Верник А. Г. Анализ эпохи Web 2.0 и User Generated Content как основы для появления социальных сетей / А. Г. Верник // Знак: проблемное поле медиаобразования. – Челябинск, 2014. – № 2 (14). – С. 95–100.

2. English for Part-Time Law Students : Электронный поддерживающий курс на платформе Moodle [Электронный ресурс] / Т. В. Коваленок, О. И. Васючкова. – Минск : БГУ. – Режим доступа: <https://eduenglish.bsu.by/course/view.php?id=15>. – Дата доступа: 22.01.2023.

3. Атабекова А. А. Информационные технологии в обучении иностранному языку для специальных целей = IT in Teaching LSP for Lawyers-to-be : монография / А. А. Атабекова. – М. : Рос. ун-т дружбы народов, 2009. – 168 с.

РАЗДЕЛ 4

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

В. П. Буко

*Белорусский государственный университет
Минск, Республика Беларусь
e-mail: valentinbuko@mail.ru*

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ

Статья посвящена проблеме формирования социокультурной компетенции при обучении немецкому языку в неязыковом вузе. Данная проблема рассматривается как необходимое условие эффективности межкультурной коммуникации на этапе интернационализации системы высшего образования.

Ключевые слова: высшее образование; немецкий язык; преподаватель; обучаемые; социокультурная компетенция; лингвострановедческий компонент; культурологический компонент; социолингвистический компонент; социально-психологический компонент; межкультурная коммуникация.

V. P. Buko

*Belarusian State University
Minsk, Republic of Belarus
e-mail: valentinbuko@mail.ru*

THE FORMATION OF SOCIO-CULTURAL COMPETENCE IN TEACHING THE GERMAN LANGUAGE

The article is devoted to the issue of the formation of socio-cultural competence in teaching the German language in a non-linguistic university. This issue is considered as a necessary condition for the effectiveness of intercultural communication at the stage of internationalization of the higher education system.

Key words: higher education; German; teacher; learners; sociocultural competence; linguistic and cultural component; cultural component; sociolinguistic component; socio-psychological component; intercultural communication.

На современном этапе обучения иностранным языкам в вузе все большее внимание уделяется формированию у обучаемых социокультурной компетенции. Это обусловлено прежде всего расширением международного сотрудничества практически во всех областях жизни общества. Кроме того следует отметить, что и сама система высшего образования в

нашей стране претерпевает сегодня ряд существенных изменений и объективно становится все более интернациональной и поликультурной. В сложившихся условиях назрела и необходимость в подготовке таких высококвалифицированных специалистов, которые будут способны к реальной межкультурной коммуникации. И, как показывает практика, эффективность такой коммуникации в первую очередь зависит от уровня социокультурной компетенции, которого достигли коммуниканты при изучении иностранного языка.

По мнению И. Л. Бим социокультурная компетенция включает в себя «объем знаний о социокультурной специфике страны/стран изучаемого языка, умения строить свое речевое и неречевое поведение адекватно этой специфике с учетом профильно ориентированных ситуаций общения, умения адекватно понимать и интерпретировать лингвокультурные факты, основываясь на сформированных ценностных ориентациях» [1, с. 218 – 219]. Принимая во внимание различные точки зрения современных исследователей, занимающихся данной проблемой, можно сделать вывод о том, что социокультурная компетенция состоит главным образом из лингвострановедческого, культурологического, социолингвистического и социально-психологического компонентов.

Разумеется, все вышеназванные составляющие социокультурной компетенции следует рассматривать в комплексе и постоянно обращаться к ним при обучении немецкому языку. Так, работа над лингвострановедческим материалом предполагает овладение обучаемыми совокупностью страноведческих фоновых знаний, знаний национально-культурной специфики лексического состава немецкого языка. Все это позволяет обучаемым наравне с носителями языка ассоциировать с конкретной лексической единицей одну и ту же информацию.

В процессе формирования социокультурной компетенции при обучении немецкому языку особое место занимает культурологический компонент, который, как нам кажется, является наиболее сложным и в то же время необходимым элементом эффективности межкультурной коммуникации. Культурологический компонент требует от обучаемых знания сведений о национальном характере, особенностях повседневной жизни, нормах поведения членов данного общества (социокультурный фон), сведений о культуре общества в процессе его исторического развития (историко-культурный фон). Кроме того вышеназванный компонент предполагает овладение обучаемыми информацией о быте, национальных традициях и праздниках немецкого, австрийского и швейцарского народов (этнокультурный фон), информацией о символике и обозначениях (семиотический фон).

Знакомство обучаемых с языковыми особенностями представителей различных социальных слоев, групп, профессий и возрастов является составной частью социолингвистического компонента. Важное значение при этом имеет овладение речевыми стереотипами, ситуативно-коммуникативными клише, формулами речевого этикета и моделями речевого поведения, принятыми в среде носителей немецкого языка.

И, наконец, социально-психологический компонент как составляющая социокультурной компетенции предусматривает как владение социо- и культурно-обусловленными сценариями, так и национально-специфическими моделями поведения, характерными для носителей немецкого языка. Следовательно, при обучении немецкому языку преподавателю необходимо проектировать и создавать для обучаемых такие ситуации речевого поведения, которые бы максимально приближали их к естественной межкультурной коммуникации. Как отмечает С. Г. Тер-Минасова, «каждый урок иностранного языка – это перекресток культур, это практика межкультурной коммуникации, потому что каждое иностранное слово отражает иностранный мир и иностранную культуру: за каждым словом стоит обусловленное национальным сознанием (опять же иностранным, если слово иностранное) представление о мире» [2, с. 24].

Формирование социокультурной компетенции при обучении немецкому языку главным образом определяется непосредственным контактом преподавателя с обучаемыми, который сегодня все чаще переносится в плоскость интерактивного обучения. Основной задачей преподавателя при этом является создание благоприятных условий для максимального развития коммуникативных способностей обучаемых. Однако это вовсе не означает, что назрела необходимость полностью отказаться от традиционных форм и методов работы, сложившихся в прошлом.

Как наглядно свидетельствует практика преподавания немецкого языка в Белорусском государственном университете, для подготовки будущих специалистов к реальной межкультурной коммуникации активно используются различные формы как аудиторной, так и внеаудиторной работы. В распоряжении преподавателей сегодня имеется солидная учебно-методическая база, позволяющая на практике реализовывать поставленные задачи. В частности, кафедра немецкого языка факультета социокультурных коммуникаций располагает большим фондом учебно-методической и справочной литературы, изданной в Германии и Австрии. Кроме того сотрудниками кафедры подготовлены и изданы учебно-методические комплексы и учебно-методические пособия для всех факультетов, где изучается немецкий язык.

Обучение немецкому языку не ограничивается лекциями, практическими и семинарскими занятиями, которые, несомненно, играют ведущую

роль при формировании социокультурной компетенции специалистов с высшим образованием. В этой связи следует отметить, что преподаватели немецкого языка используют в этом направлении и внеаудиторные формы работы. Так, например, ежегодно на каждом факультете БГУ проводится *Неделя немецкого языка*, в которой принимают активное участие и студенты. В рамках *Недели немецкого языка* проходят такие мероприятия как олимпиада по немецкому языку, лингвострановедческая викторина, просмотр и обсуждение немецких фильмов, конкурс на лучший литературный перевод, викторина по современной музыкальной культуре Германии, оформление стенгазет. Интересно и познавательно проходят мероприятия по случаю Рождества и Пасхи, на примере которых обучаемые ближе знакомятся с национальными традициями Германии, Австрии и Швейцарии. Кроме того на факультете социокультурных коммуникаций успешно работает студенческий научный кружок «Deutsch ohne Grenzen», участники которого выступают с научными докладами и сообщениями. Результатом работы данного кружка является также написание статей и участие в работе ежегодной научной конференции студентов и аспирантов. Как показывает практика, организация и проведение таких мероприятий вызывает интерес у обучаемых и стимулирует их к изучению немецкого языка в будущем.

Таким образом, формирование социокультурной компетенции при обучении немецкому языку наряду с изучением самого языка предполагает и знакомство с культурой народов немецкоговорящих стран. Знакомясь с особенностями немецкой культуры, обучаемые получают дополнительную лингвострановедческую, культурологическую, социолингвистическую и социально-психологическую информацию. Несомненно, это поможет специалистам с высшим образованием успешно преодолевать трудности, возникающие в процессе реальной межкультурной коммуникации.

Библиографические ссылки

1. Бим И. Л. Цели обучения иностранным языкам на старшей ступени / И. Л. Бим // Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность / Под ред. А. А. Миролюбова. – Обнинск : Титул, 2010. – 464 с.

2. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация / С. Г. Тер-Минасова. – М. : Слово/Slovo, 2000. – 146 с.

Е. А. Пригодич

Белорусский государственный университет
Минск, Республика Беларусь
e-mail: elpr7@tut.by

СУЕВЕРИЯ И ПРИМЕТЫ КАК КОД МЕЖКУЛЬТУРНОЙ СЕНСИБИЛИЗАЦИИ

В статье рассматриваются особенности функционирования различных суеверий, примет, народных традиций как один из важнейших факторов формирования межкультурной коммуникативной компетентности. Приводятся примеры как положительной, так и отрицательной коннотации проявления различных традиций в повседневной жизни носителей немецкого языка, способствующие преодолению трудностей межкультурной коммуникации.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация; суеверия и приметы; народные традиции; поликультурная среда; культурные различия; межкультурное взаимодействие.

A. A. Pryhodzich

*Belarusian State University
Minsk, Republic of Belarus
e-mail: elpr7@tut.by*

CROSS-CULTURAL SENSITIZATION AS THE BASIS OF CROSSCULTURAL COMMUNICATIVE COMPETENCE

The article deals with the peculiarities of the formation of intercultural sensitization as the

basis of intercultural communicative competence. Various factors that influence the effectiveness of intercultural communication and contribute to overcome the difficulties of intercultural communication are presented.

Key words: cross-cultural communication; cross-cultural sensitization; multicultural environment; cross-cultural competence; cultural differences; foreign language culture; cross-cultural interaction.

Проблемы межкультурной сенсбилизации всё чаще становятся предметом научных исследований, как в плане теории, так и с точки зрения практического применения накопленных знаний в процессе изучения иностранных языков. Ведь успех межкультурных взаимодействий во многом зависит от понимания того, что участники общения знакомы с ментальностью, традициями, психологией партнёров других народов [1, с. 83]

Избежать оплошности и непонимания помогают осознание иноязычной культуры и её ценностей, знания традиций, истории страны и народа,

обычаев, поведенческой культуры, механизмов и форм общения [2, с. 11]. «Человек должен знать определенную систему фактов иностранной культуры, т. е. иметь опыт её восприятия, анализа, сопоставления, оценки» [3, с. 54].

Чем выше уровень межкультурной сенсбилизации, тем глубже происходит понимание культурных различий, адекватнее поведенческая и коммуникативная реакция. Меняется роль родного языка и культуры, которые «становятся неотъемлемыми аспектами межкультурной коммуникации, оптимизирующими весь процесс изучения иностранного языка» [4, с. 21]. Несовпадение в невербальных, паравербальных, вербальных различиях могут выступать источниками конфликтных ситуаций. Если два культурных кода сталкиваются, то возникает «дефект» коммуникации. Эти коммуникативные затруднения легко устранимы при изучении чужих норм, ценностей, обычаев.

Рассмотрение и изучение процессов и особенностей восприятия и функционирования пословиц и поговорок, обычаев, суеверий, традиций, примет могут позволить получить новые знания относительно культуры народа, создают эмоционально-чувственную причастность к его истории и помогают осознанию иноязычной культуры и её ценностей, знаний традиций, истории, обычаев, поведенческой культуры.

Несмотря на технический прогресс, многие люди остаются суеверными. Все они отражают хрупкость человеческого существования, его стойкое желание заглянуть в будущее, веру человека в высшие силы. [5, с. 1281]. Это существенная область иррационального, народного мировоззрения, которая складывалась на протяжении многих столетий. В каждой стране были и остаются мифы и суеверия, которые являются важной частью культуры народа. Отношение людей к суевериям разное. Следует отметить, что мировые религии в целом отвергают и осуждают любые предубеждения и суеверия, рассматривая их как проявление язычества.

Как в нашей стране, так и в Германии суеверия и приметы условно делятся на приносящие счастье и приносящие несчастья. Они присутствуют в обеих культурах. Обратимся к некоторым из них.

Spieglein, ‘зеркальце’. Разбитое зеркало предвещает несчастье на целых семь лет. Также нельзя смотреть в разбитое зеркало. Согласно поверью, в доме умершего нужно закрыть все зеркала, иначе в них может поселиться душа умершего. В славянской традиции до года ребенок не должен смотреться в зеркало. Возможно, это связано с тем, что младенец может испугаться собственного отображения.

Scherben bringen Glück ‘посуда бьётся к счастью’. Говорят, что звон отгоняет злых духов. Этим, вероятно, можно объяснить поговор-

ку о том, что осколки приносят удачу. В Германии на некоторых свадьбах, а чаще накануне, разбивают фарфор. Традиция празднования вечеринки *Polterabend* (*poltern* ‘шуметь’) заключается в том, что вечером накануне свадьбы жених и невеста приглашают друзей и знакомых, которые должны принести фарфоровую посуду, керамику (нельзя зеркала) и разбить её перед домом или в указанном месте, тем самым отгоняя злых духов от дома новой семьи. После этого жених и невеста должны собрать осколки, а друзья в это время желают жениху и невесте здоровья, счастья. Также кортеж с молодожёнами украшали бубенцами, колокольчиками, лентами и цветами. В старину считалось, что бубенцы и колокольчики должны громко звенеть, тем самым отпугивать злых духов, которые не смогут навлечь всякие несчастья на молодых.

Hufeisen gegen Hexenzauber ‘подкова против колдовских чар’. Говорят, что подковы обладают магической силой на протяжении веков. Известно, что лошадь находилась в хлеву, где родился Иисус Христос, поэтому подкова имеет магическую силу. Подковы, подвешенные над входами, когда-то предназначались для того, чтобы злые силы не смогли пройти под ними. Это также должно предотвратить попадание молнии в дом. Считается, что ведьмы летают на метлах по воздуху еще и потому, что боятся лошадей и подковы.

Огромное значение также придается числовому коду; считается, что есть зловещие, а также приносящие удачу цифры.

Im siebten Himmel sein ‘быть на седьмом небе от счастья’. Например, число 7 для многих народов несёт счастливую кодировку. Выражение *im siebten Himmel sein* взято из Библии. Считается, что небеса состоят из нескольких небесных сфер, седьмая из которых называется высшей, потому что в ней обитают Бог и ангелы. Если ты так счастлив, то как будто находишься на седьмом небе и, следовательно, очень близок к Богу. Если число семь присутствует в дате рождения, номере паспорта, дома, автомобиля, цифра обязательно принесет удачу и счастье!

Die teuflische 13. Число 13 является настолько страшным и несчастливым, что во многих авиакомпаниях мира отсутствует 13-й ряд кресел, а в некоторых отелях нет номера 13. Отрицательное влияние числа 13, несомненно, связано с христианством и историей Тайной Вечери.

Eine schwarze Katze? ‘чёрная кошка?’. Немцы говорят, что если увидел чёрную кошку, да ещё если она идёт слева, то беда совершенная. В средние века кошка олицетворяла зло, ассоциировалась с магией и ведьмами. Таким образом, черная кошка – еще больший пред-

вестник несчастья, если она пересекает тропу слева направо. Кстати, левая нога приносит несчастье и в других случаях – а именно тому, кто встает утром с левой ноги первым.

Черный цвет считался демоническим, а левая сторона также олицетворяла плохую сторону.

«*Spinne am morgen bringt Kummer und Sorgen*», «*Spinne am Abend erquickend und labend*» – ‘Паук по утрам приносит горе и беспокойство, Паук по вечерам бодрит и возбуждает’. Паук играет важную роль в суевериях. В Германии считалось дурным предзнаменованием увидеть паука утром, а вечером – к удаче. Распространено поверие, что нельзя убивать пауков, иначе последует денежная потеря.

Klopfen ‘постучать’. По дереву принято стучать, если, например, говорят о хорошем здоровье. Звуки постукивания всегда считались языком духов, и служат для отпугивания всего злого. Звон бокалов во время тостов также имеет аналогичную цель – пожелать друг другу здоровья и прогнать с помощью звуков духов. Ср. разбить бутылку о борт нового корабля.

Den Daumen drücken ‘скрестить пальцы на удачу; будем надеяться’. В германских народных верованиях большой палец считался пальцем удачи, а удар по большому пальцу считался своего рода заклинанием против ведьм. Выражение используется также для пожелания человеку успеха.

Gestolpert ‘споткнувшийся’. Споткнувшийся должен вернуться на то место, где он споткнулся и переступить его еще раз, чтобы предотвратить худшее.

Regenschirm aufspannen? ‘раскрыть зонт?’. Тот, кто кладет зонт раскрытым в помещении для просушки, вызовет ссору с друзьями.

Geburtstagskinder ‘именинник’. Как в нашей стране, так и в Германии не принято поздравлять с днем рождения заранее. Вы же не знаете, что еще может произойти. „Man soll den Tag nicht vor dem Abend loben“.

Das Salz ‘соль’. Вокруг соли существует множество суеверных представлений. Её дарят вместе с хлебом, когда кто-то переезжает в новый дом, так как она также может приносить удачу. Ею встречают гостей, сравн.: *хлебом и солью* (сравн. также: *хлебосольный*). Но тому, кто просыплет соль, грозит семь лет несчастья, ведь она даже считалась священной.

Многие из перечисленных проявлений суеверий имеют общеевропейское происхождение, встречаются в культурах различных стран. Поэтому важно не только владеть иностранным языком, но и знать

культурные стандарты, развивать в себе межкультурную сенсibiliзацию.

Библиографические ссылки

1. *Пригодич Е. А.* О выборе стратегии общения в условиях межкультурной коммуникации / Е. А. Пригодич // Иностранные языки: инновации, перспективы исследования и преподавания : материалы V Междунар. науч.-практ. конф., посвящ. памяти М. А. Черкаса, 24–25 марта 2022 г. / Белорус. гос. ун-т ; редкол.: Е. А. Пригодич (гл. ред.) [и др.]. – Минск, 2022. – С. 83–87.

2. *Аширбагина Н. Л.* Ценностная проблематика в сфере межкультурного взаимодействия / Н. Л. Аширбагина, О. В. Фрик // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2016. – №4–2. – С. 11–14.

3. *Пассов Е. И.* Диалог культур: социальный и образовательный аспекты (статья вторая) / Е. И. Пассов // Мир русского слова. – 2001. – № 2. – С. 54–58.

4. *Бердичевский А. Л.* К теории современного учебника РКИ / А. Л. Бердичевский // Русский язык за рубежом. – 2012. – № 5 (234). – С. 20–26.

5. *Гутарева Н. Ю.* Приметы и суеверия народов мира [Электронный ресурс] / Н. Ю. Гутарева, Н. В. Виноградов // Молодой ученый. – 2015. – № 9 (89). – С. 1280–1282. – Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/89/18316/>. – Дата доступа: 24.01.2023.

T. G. Dawidowitsch, I. N. Koselezkaja, O. P. Schaban

Belarussische Staatliche Universität

Minsk, die Republik Belarus

e-mail: tamara.dawidowitsch@mail.ru , inna-sur@mail.ru , schaban.olga@rambler.ru

INTERKULTURELLES LERNEN IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT

Das Thema des wissenschaftlichen Beitrags ist die Analyse des Begriffs der interkulturellen Kompetenz, ihre Wichtigkeit in der Zeit der Globalisierung. Das Ziel des Artikels war die Untersuchung der Möglichkeiten der Vermittlung der interkulturellen Fertigkeiten im Deutschunterricht an den Hochschulen und Universitäten der Republik Belarus. Außerdem wird auch Sensibilisierung für kulturelle Unterschiede angesprochen und erläutert, warum Lerngewohnheiten kulturell geprägt sind.

Key words: Missverständnisse; Landeskunde; interkulturelle Kompetenz; Sensibilisierung für kulturelle Unterschiede.

Т. Г. Давидович, И. Н. Козелецкая, О. П. Шабан

Белорусский государственный университет

Минск, Республика Беларусь

e-mail: tamaraundol.bel@mail.ru , inna-sur@mail.ru , schaban.olga@rambler.ru

МЕЖКУЛЬТУРНОЕ ОБУЧЕНИЕ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Предметом научной работы является анализ понятия межкультурной компетентности и его значения в условиях глобализации. Целью статьи было изучение возможностей для приобретения межкультурных навыков на уроках немецкого языка в высших учебных заведениях и вузах Республики Беларусь. Кроме того, рассматривается также понятие сенсibilизации культурных различий и объясняется, почему культура оказывает влияние на процесс обучения.

Ключевые слова: недоразумения; регионоведение; межкультурная компетентность; сенсibilизация культурных различий

T. G. Davidovich, I. N. Kozaletskaia, O. P. Shaban

Belarusian State University

Minsk, Republic of Belarus

e-mail: tamara.dawidowitsch@mail.ru , inna-sur@mail.ru , schaban.olga@rambler.ru

INTERCULTURAL LEARNING IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING

The subject of the scientific work is the analysis of the concept of intercultural competence and its significance in the context of globalization. The purpose of the article was to study the opportunities for acquiring intercultural skills in German lessons in higher educa-

tional institutions and universities of the Republic of Belarus. In addition, the concept of sensitization of cultural differences is also considered and it is explained why culture influences the learning process.

Key words: misunderstandings; regional studies; intercultural competence; awareness of cultural differences.

Wenn wir eine Fremdsprache in der Schule oder an der Universität unterrichten, sollen wir den Lernenden oder Studierenden landeskundliche Informationen und interkulturelle Fertigkeiten vermitteln.

Landeskunde und interkulturelles Lernen nehmen eine große Rolle im Fremdsprachenunterricht und in den Lehrwerken. Bei der Landeskunde geht es um:

- Geographie: Regionen, Städte und Sehenswürdigkeiten, Landschaften usw.
- Geschichte: über den Zweiten Weltkrieg, Vereinigung der beiden deutschen Staaten, die Rolle der Berliner Mauer usw.
- Politik: politisches System, Staatsaufbau, Parteien, Bundesländer usw.
- Gesellschaftliche Themen: Gesundheit, Schulsystem, Vereine, Ehrenamt, Freizeit usw.

Wenn wir eine Fremdsprache unterrichten, sollen die Fremdsprachenlernenden natürlich viel über die Länder erfahren, deren Sprache sie lernen. Aber nur die Fremdsprachen zu beherrschen, ist es zurzeit sehr wenig. Da wir in der Zeit der Globalisierung leben, wo verschiedene internationale Firmen und Unternehmen entstehen und die Menschen viel reisen, braucht man auch interkulturelle Fertigkeiten. Im Zielsprachenland kann es zu vielen Situationen kommen, die ungewohnt und fremd sind und die mit Redemitteln im Unterricht nicht vorbereitet werden können. Deshalb ist es unerlässlich, interkulturell kompetent zu sein.

Die interkulturellen Fertigkeiten, die im Unterricht vermittelt werden sollen, sind gemäß GER [1, S. 106]:

- die Fähigkeit, Ausgangs- und Zielkultur miteinander in Bezug zu setzen,
- kulturelle Sensibilität und die Fähigkeit, eine Reihe verschiedener Strategien für den Kontakt mit Angehörigen anderer Kulturen zu identifizieren und zu verwenden,
- die Fähigkeit, als kultureller Mittler zwischen der eigenen und der fremden Kultur zu agieren und wirksam mit interkulturellen Missverständnissen und Konflikten umzugehen,
- die Fähigkeit, stereotype Beziehungen zu überwinden.

Man muss betonen, dass interkulturelle Kompetenz besonders relevant in der letzten Zeit ist, wo es Kriege, verschiedene Konflikte und Missverständnisse auf der Welt gibt und sich die Menschen nicht angemessen benehmen und

agieren. Das Ziel unserer Forschungsarbeit ist zu untersuchen und herauszufinden, über welche Möglichkeiten die Lehrwerke und wir, die Lehrkräfte, verfügen, um die interkulturelle Kompetenz den Lernenden zu vermitteln. Da wir und viele unsere Kolleginnen und Kollegen im Deutschunterricht an der BSU mit den deutschen Lehrwerken arbeiten, haben wir Folgendes festgestellt. Viele deutsche Bücher „Menschen“, „Aspekte“, „Kompass DaF“, „Kontext“ usw. verfolgen ein impliziertes und integratives Landeskundekonzept. Das Wissen über die Zielsprachenländer, ihre Kultur, die Verhaltensweisen, Routinen und Rituale ihrer Bewohner ist in das Sprachlernmaterial integriert. Die Lernenden erhalten die meisten landeskundlichen Informationen und die interkulturellen Fertigkeiten durch die aktive Beschäftigung und das gemeinsame Gespräch über Fotos, Grafiken, Hör- oder Lesetexte sowie über die Filme. Außerdem gibt es auch Teile, in denen Faktenwissen präsentiert wird, wie z. B. zu Personen oder Firmen, Organisationen in den Porträts. Darüber hinaus nimmt die Diskussion über die Inhalte immer Bezug auf die Lebenswelt der Studenten selbst. Interkulturelles Lernen wird angeregt, indem die Lernenden Informationen aus den deutschsprachigen Ländern in Bezug zu sich selbst, zu ihrer Kultur und zu ihren persönlichen Erfahrungen einsetzen.

Dass man irgendwo fremd ist, merkt man oft an Missverständnissen. Diese Missverständnisse werden in den Büchern gezeigt. Die Lernenden hören z. B. Beispiele von interkulturellen Missverständnissen, machen Notizen und vergleichen sie dann in der Klasse. Sie antworten auf die Frage: Was ist passiert? Sie könnten auch die Fotos beschreiben, indem sie auf die Fragen antworten: Welche interkulturellen Missverständnisse könnten hier dargestellt sein? Kennen Sie ähnliche Situationen? Welche Missverständnisse haben Sie schon erlebt? Berichten Sie. Außerdem werden den Lernenden verschiedene Redemittel angeboten. Zum Beispiel im Lehrwerk „Aspekte Junior B2“ sind folgende Redemittel vorhan-

In ... gilt es als sehr unhöflich, wenn ...

Ich habe gelesen, dass man in ... nicht ...

Von einem Freund aus... weiß ich, dass man dort leicht missverstanden wird, wenn man ...

Als ich einmal in ...war, ist mir etwas sehr Unangenehmes/ Lustiges/ Peinliches passiert: ...

Wir konnten nicht verstehen, warum / dass ...

Als wir einmal Besuch von Freunden aus ... hatten, ...

Wir hatten kein Verständnis dafür, dass ...

Niemand wollte...

Die deutschen Bücher bieten viele Texte an, die landeskundliche Informationen enthalten. Das sind Texte und Beschreibungen der Projekte über das Leben in Deutschland, über die Flüchtlinge, was aktuelle Situationen in der Welt

darstellt. Die Studierenden können auch mit dem Partner / der Partnerin oder in kleinen Gruppen verschiedene multikulturelle Feste planen.

z. B.: Ihre Hochschule / Universität veranstaltet ein multikulturelles Fest. Sie sollen zu viert das Organisationsteam bilden und dieses Fest planen:

- Was für ein Programm können die Studenten anbieten?
- Wer übernimmt welche Aufgaben? Was müssen Sie alles organisieren?
- Machen Sie Vorschläge und entwickeln Sie dann gemeinsam ein Programm!

Jeder macht sich erst alleine Gedanken, wann man das Fest am besten feiert, was für ein Programm es geben könnte, was man organisieren muss.

Den Studierenden werden verschiedene Redemittel angeboten: Vorschläge machen, einen Vorschlag ablehnen, einen Gegenvorschlag machen.

Dann sprechen die Studenten über ihre Vorschläge und entwickeln ein konkretes Programm. Die Programme können auf Plakaten gestaltet und im Plenum vorgestellt werden. Es könnte auch eine Abstimmung durchgeführt werden, welches das realistischste und bunteste Programm ist. Wir, die Lehrkräfte, finden solche Aufgabe sinnvoll und effektiv.

Also die interkulturell kompetenten Menschen

- wissen, dass es interkulturelle Unterschiede gibt,
- schätzen diese Unterschiede nicht ein, sondern betrachten sie neutral,
- sind in der Lage, interkulturelle Missverständnisse zu erkennen,
- sprechen interkulturelle Missverständnisse an,
- können interkulturelle Missverständnisse lösen und
- reduzieren Individuen nicht auf ihre Kultur.

Zum Schluss geht es bei interkultureller Kompetenz um eine Sensibilisierung für kulturelle Unterschiede.“ Kulturelle Phänomene sind meist unbewusst und nicht sichtbar wie der untere Teil eines Eisbergs. Wenn zwei Eisberge unterhalb der Wasseroberfläche zusammenstoßen, sehen wir an der Oberfläche zwar die Erschütterung, nicht aber die Ursache dafür“ [2, S. 103]. Deshalb ist es sehr wichtig, vorurteilsbewusst zu handeln und die Studierenden dazu anzuregen, unter die Oberfläche zu schauen. Die Lehrer sollten also eine moderierende Rolle einnehmen. Man sollte auch Vorurteile aufgreifen, die im Unterricht auftauchen. Es ist unmöglich, frei von Vorurteilen zu sein, deshalb sollte der Unterricht vorurteilsbewusst sein.

Auch Lerngewohnheiten sind kulturell geprägt. Wenn wir z. B. eine Lerngruppe haben, deren Mitglieder aus verschiedenen Ländern kommen, dann sind diese Unterschiede beim Lernen auf der Hand. Manche Lernende sind übersetzungsfixiert, andere lehnen jeden bewussten Grammatikerwerb ab. Andere Studenten denken, dass die Gruppenarbeit nicht für sie ist. Sehr oft entstehen dann die Situationen, bei denen sich die Studierenden über die Lehrer ärgern, die nicht alle Texte vollständig korrigieren. Oder die Lehrer ärgern sich über die

faulen Studenten, die nicht immer die Regeln lernen.

Daraus ergibt sich, dass Lehr- und Lerntraditionen besprochen werden müssen. Erwartungen sollen geklärt werden. Die Studierenden müssen verstehen, wie handlungsorientierter Unterricht funktioniert und warum der Lehrer nicht alle Fehler korrigiert.

Um interkulturelle Fertigkeiten im Deutschunterricht erfolgreich zu vermitteln, müssen wir auch daran denken, dass unser Unterricht als interaktiver, interkultureller Workshop gestaltet (kein Frontal-Unterricht!) ist und aus Live- sowie Selbstlern-Einheiten besteht. Zur Durchführung des Unterrichts können alle Übungen, Materialien sowie technische Werkzeuge zur Verfügung gestellt werden. Eine gute Vorbereitung auf den Unterricht ist notwendig. Gleichzeitig können die Lehrer*innen ihren eigenen Gruppen gerne auch ihre eigene Note geben, die Übungen an die Gruppendynamik anpassen und Anregungen zur Verbesserung des Kurses proaktiv einbringen. Die Lehrkräfte sind Experten für die Lernerfahrung und tragen einen großen Teil der Verantwortung für den Erfolg der Studierenden.

Welche Aufgaben hat der Lehrer?

- Er übernimmt (Mit-)Verantwortung für die Lernerfahrung und den Erfolg der Teilnehmer*innen in seinen Gruppen.

- Er leitet und moderiert den Unterricht in einer modernen, ansprechenden Art und Weise.

- Er schafft einen Ort des Wohlfühlens für ein vertrauensvolles, respektvolles und erfahrungsreiches Miteinander.

- Er leitet eine Vielfalt von interaktiven, interkulturellen Lernerfahrungen wie Gruppen-Diskussionen, "Learning by Doing" Aktivitäten in Kleingruppen, Rollenspielen, Peer-Learning-Aktivitäten und anderen didaktisch anspruchsvollen Formaten an.

Wie es schon erwähnt wurde, ist Literatur ein Bestandteil des Fremdsprachenunterrichts [3]. Und die Literatur trägt dazu bei, interkulturelle Kompetenzen und Fertigkeiten zu entwickeln. Die Lerner auf den unteren Niveaustufen müssen in der Lage sein, auf kreative Texte persönlich zu reagieren und diese Texte auf den höheren Niveaus kritisch zu analysieren. Der GeR ist für die Klassifizierung, Auswahl und Aufnahme von Texten von praktischer Bedeutung. Lesen wird hier als Freizeitaktivität, Formulierung einer persönlichen Reaktion auf kreative Texte sowie Analyse und Kritik kreativer Texte betrachtet. Im Fremdsprachenunterricht können verschiedene Textsorten und Genres eingesetzt werden. Dabei ist es wichtig, den didaktischen Vorgang zu berücksichtigen, bei dem längere literarische Texte angemessener Schwierigkeitsgrade in individueller Auswahl und individuellem Tempo gelesen werden. In vielerlei Hinsicht (Leseverstehen, Lesepensum, Lese-Interesse, Wortschatz, Rechtschreibung, Grammatik usw.) können positive Effekte freien Lesens festge-

stellt werden. Da ist ein Grund dafür, das freie Lesen in den Fremdsprachenunterricht zu integrieren.

Laut unseren Untersuchungen sind folgende Genres bei den Jugendlichen beliebt: Krimi, Comic, Novelle Abenteuer, Erzählung, Jugendromane, Road Movie, Romane, GraphicNovel usw. Die deutschen Lehrbücher für die Anfänger z.B. „Klasse! A1.1.“ bieten schon literarische Texte an: z. B. Comics zum Thema „Mein Tag“, „Kuchen für die Party“, „So ein Chaos!“, verschiedene Gedichte und Lieder.

Welche Schlussfolgerungen lassen sich aus den Resultaten unserer Forschung ableiten. Die Lehrkräfte, auch Lehrbücher verfügen über verschiedene Möglichkeiten der Vermittlung der interkulturellen Fertigkeiten im Deutschunterricht an den Hochschulen und Universitäten der Republik Belarus. Außerdem muss auch Sensibilisierung für kulturelle Unterschiede angesprochen werden. Es wurde auch bewiesen, dass die Lerngewohnheiten kulturell geprägt sind.

Bibliographie

1. Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen. – Berlin : Langenscheidt, 2001. –62 S.

2. *Brinitzer M.* DaF unterrichten. Basiswissen Didaktik. Deutsch als Fremd-und Zweitsprache / M. Brinitzer. H. Hantschel. – Stuttgart : Ernst Klett Sprachen GmbH, 2013. – 103 S.

3. *Kepser M. A.* Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung. / M. A. Kepser. – 4. Aufl. – Berlin : Erich Schmidt Verlag, 2016. – 360 S.

Т. Г. Давидович, И. Н. Козелецкая, О. П. Шабан

Белорусский государственный университет

Минск, Республика Беларусь

e-mail: tamara.dawidowitsch@mail, inna-sur@mail.ru, schaban.olga@rambler.ru

СПОСОБЫ ВЫРАЖЕНИЯ КАУЗАТИВНОСТИ В НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ

В статье рассматриваются способы выражения каузативности в немецком языке. Авторы уделяют особое внимание каузативным глаголам, так как они представляют большой интерес с точки зрения изучения их как глагольных лексем с особым значением; исследуют употребление несвободных словосочетаний и инфинитивных конструкций для выражения каузативности.

Ключевые слова: каузативность; каузативные глаголы; побудительность; переходность; несвободные словосочетания; глагольный компонент; фактитивный глагол.

T. G. Davidovich, I. N. Kozialetskaia, O. P. Shaban

Belarusian State University

Minsk, Republic of Belarus

e-mail: tamara.dawidowitsch@mail.ru, inna-sur@mail.ru, schaban.olga@rambler.ru

WAYS OF EXPRESSING CAUSATIVITY IN GERMAN

The article deals with the ways of expressing causation in German. The authors pay special attention to causative verbs, since they are of great interest from the point of view of studying them as verbal lexemes with a special meaning; explore the use of non-free phrases and infinitive constructions to express causation.

Key words: causation; causative verbs; motivation; transitivity; non-free phrases; verb component; actual verb.

Как функционально-семантическая категория каузативность находит выражение на разных уровнях языковой системы. Основным лексическим средством выражения каузативности считаются каузативные глаголы. В определении каузативных глаголов наблюдаются разные трактовки ученых, которые по-разному определяют объем функционально-семантического класса каузативных глаголов. Н. Д. Арутюнова и Ш. Балли включают в класс каузативных глаголов все переходные глаголы со значением воздействия [1]. А. В. Филиппов, А. П. Чудинов придерживаются мнения, что в класс каузативных глаголов можно включать только глаголы с возвратной семантикой. По мнению С. К. Беговой, каузативными следует считать только глаголы с одушевленным объектом воздействия. Большинство лингвистов предлагает выделять каузативные глаголы по трем критериям: семантика побуждения, переходность и

наличие некаузативного коррелята. В основном каузативные глаголы выделяются как глаголы, обозначающие воздействие на объект [2, с. 5-6].

Каузативность по Ю. Апресяну – это лексический параметр, который означает «становиться причиной», «причинять». «Каузатив – глагол со значением «делать» так, что некая ситуация начинает иметь или имеет место» [3, с. 205-207].

Каузативные глаголы – номинативные единицы, имеющие сложную семантическую структуру, ведущей семой которой признается сема воздействия. Таким образом, определяющим критерием для выделения каузативного глагола является семантика воздействия. Значение воздействия предполагает объектную направленность каузативного глагола, например: *Er zerbrach die Tasse. (Er verursachte, dass die Tasse zerbrach). Er tötete seinen Gegner. (Er verursachte, dass sein Gegner starb.)*

В современном немецком языке число так называемых каузативных глаголов, т. е. глаголов, выражающих значение побудительности, например: *tränken (tränkte, getränkt), setzen (setzte, gesetzt), hängen (hängte, gehängt)* и т. д., сравнительно невелико, и можно считать вполне установленным, что первоначальный способ образования каузативов от второй формы некоторых сильных глаголов уже давно не является более продуктивным способом словообразования в немецком языке, уступив свое место другим, более продуктивным способам. К ним относятся, например, образование каузативных глаголов от основы имен прилагательных (положительной и сравнительной степеней) при помощи различных суффиксов и умлаута, иногда – при невозможности умлаута – путем префиксации. Например: *rot – röten, schwarz – schwärzen, niedrig – erniedrigen, besser – verbessern, kleiner – verkleinern*, а также, по аналогии, от основ существительных *Zucht – züchtigen*.

Однако, широкая потребность в выражении побудительности в языке и невозможность во многих случаях образовать нужный каузативный глагол ни одним из описанных выше способов привели к широкому использованию аналитических форм с привлечением глаголов *lassen, machen*, например: *fallen lassen, steigen lassen, trinken lassen, weinen lassen, antworten lassen*.

Очевидно, что в немецком языке универсальным средством для выражения побудительности или понуждения является конструкция, образованная глаголом *lassen* с инфинитивом. Она может выражать понуждение к любому действию или состоянию и, притом, глагол *lassen* образует подобную каузативную конструкцию с любым глаголом, независимо от его значения.

Каузативность, выражаемая конструкцией с глаголом *machen*, постепенно вытесняется конструкцией с *lassen*.

Нужно отметить, что аналитические образования не вполне равноценны чистым каузативам отглагольного происхождения, и в таких конструкциях субъект действия менее активен, чем при каузативных глаголах. Кроме этого, надо принимать во внимание тот факт, что конструкция с глаголом *lassen* не всегда имеет значение каузатива, благодаря многочисленным смысловым оттенкам этого глагола. Поэтому употребление этой конструкции не всегда приемлемо, так как в отдельных случаях оно может привести к двусмысленности.

Значительное распространение имеет также способ выражения побудительности при помощи сочетания краткой формы прилагательного или наречия и глагола *machen*. Например: *gesund machen, glücklich machen, frei machen* и др. Однако, такие сочетания часто имеют соответствие в виде однословного каузативного глагола, и употребляется лишь как его синоним.

В настоящей статье мы попытаемся показать, что одним из способов выражения побудительности, наряду с упомянутыми выше, является употребление некоторых несвободных словосочетаний глагола с ослабленным значением и предложной группы. При этом обычно глагольным компонентом таких сочетаний являются различные формы глаголов *bringen* и *setzen* (иногда *versetzen*), а в качестве предложной группы выступают, образованные разными способами, производные от глагола, существительные с предлогами *in* и *zu*. Как показывают результаты наблюдения, сочетания эти нередко употребляются именно в тех случаях, когда отсутствует возможность выразить побудительность или понуждение собственно каузативным глаголом или каким-либо из других, упомянутых выше, аналитических способов.

В качестве иллюстрации приводим следующие примеры: *Die erste Kränkung ist der Primäraffekt, der den ganzen Organismus in Aufruhr bringt.*

Здесь не представляется возможным никакой иной вариант для выражения каузативности, ввиду неупотребительности соответствующего фактитивного глагола *auführen* в значении ‘возмущать, волновать’, и невозможности употребить конструкцию с глаголом *lassen*. Трудно также представить себе, каким образом можно было бы обойтись без употребления несвободного словосочетания, не изменяя коренным образом лексического состава предложения в следующих примерах: *Sie konnten das mächtige Fahrzeug nicht mehr in Gang bringen.*

Diese Maßnahmen genügen, um die Dammbewegungen zum Stehen zu bringen.

Wir wollten den bezeichneten Platz lieber nicht verlassen, als die Unsrigen in gleiche Verlegenheit setzen und sie gänzlich verfehlen. Правда для сочетания *in Verlegenheit setzen* мы имеем в распоряжении параллельную форму

verlegen machen, однако, эта конструкция менее употребительна, а в данном примере она вряд ли уместна еще и ввиду наличия определения *gleiche* перед существительным.

Выбор тех или иных средств для выражения каузативности зависит от того обстоятельства, что как чисто каузативные глаголы выражают большую активность субъекта по сравнению с аналитическими конструкциями, а несвободные сочетания разбираемого типа указывают на более активное вмешательство действующего лица или предмета, нежели соотносительные с ними формы. В следующих сопоставлениях: *schmelzen (schmelzte, geschmolzt) – zum Schmelzen bringen – schmelzen lassen* или *fällen (fällte, gefällt) – zum Fall bringen – fallen lassen* можно заметить, что они неодинаковы по степени интенсивности выраженной в них побудительности. Объяснение этому, очевидно, заключается в полисемантической глагола *lassen*, который помимо значения побудительности или понуждения, обладает еще целым рядом смысловых оттенков и, в первую очередь, разнообразными оттенками модальности. Действительно, семантический диапазон глагола *lassen* так широк (от разрешения и предоставления возможности до самого настоящего приказа или даже насильственного понуждения), что аналитические конструкции с глаголом *lassen* зачастую вовсе не имеют интересующего нас здесь значения каузативности. Поэтому нам кажется, что конструкции с этим глаголом, допускающие различное понимание в зависимости от контекста, слабее по выраженной в них каузативности, нежели параллельные им несвободные словосочетания с глаголами *bringen* или *setzen* [3].

Итак, конструкция *lassen + Infinitiv* можно рассматривать как лексикограмматическую категорию каузативности, однако каузативность здесь выявляется лишь из смыслового анализа широкого контекста. Использование несвободного словосочетания вместо другой синонимичной ему конструкции диктуется некоторыми особыми соображениями, чисто стилистического характера, и зависит от индивидуальной манеры автора. Несвободные словосочетания с глаголами почти всегда являются параллельными вариантами. Например: *In Verlegenheit setzen – in Verlegenheit bringen, in Gang setzen – in Gang bringen, in Verwendung setzen – in Verwendung bringen*. Однако существуют застывшие сочетания, не допускающие произвольного употребления, например: *in Abrechnung bringen, in Aufruhr bringen, zur Wirkung bringen aber in Betrieb setzen, in Staunen versetzen*.

Итак, на основании проведенного выше анализа, а также на основании рассмотрения примеров, можно сделать следующие выводы относительно употребления несвободного словосочетания для выражения каузативности:

- Основным типом несвободного словосочетания, способного выражать каузативность, является словосочетание с глагольным компонентом *bringen* или *setzen* и предложной группой из отглагольного существительного с предлогами *in* или *zu*. При этом словосочетания с глагольным компонентом *setzen* в своем употреблении ограничены и выступают лишь как параллельный вариант словосочетаний с *bringen*.

- Несвободное словосочетание является единственным способом выражения каузативности в том случае, когда соответствующий каузативный глагол вовсе отсутствует в языке, или по своим лексическим значениям ограничен и не совпадает с лексическим значением, заключенным в несвободном словосочетании, а также, когда другие аналитические способы выражения каузативности (например, конструкция с глаголом *lassen*) неприемлема в данном контексте по семантическим или стилистическим соображениям.

Библиографические ссылки

1. Арутюнова Н. Д. Типы языковых значений: Оценка, событие, факт / Н. Д. Арутюнова. – М. : Наука, 1988. – 338 с.
2. Бегова С. К. Типология языковых средств выражения категории каузативности в разносистемных языках (на материале русского, английского и адыгейского языков) : дис. ... канд. юрид. наук : 10.02.01 / С. К. Бегова. – Майкоп, 2002. – 148 с.
3. Апресян Ю. Д. Лексическая семантика. Синонимические средства языка / Ю. Д. Апресян, М. : Наука, 1974. – 367 с.
4. Дадуева Е. А. Каузативные отношения в глагольной лексике бурятского языка в сопоставлении с русским языком : дис. ... канд. фил. наук : 10.02.22 / Дадуева Е. А. – Улан-Удэ, 2008. – 187 с.

Н. П. Грицкевич

*Минский государственный лингвистический университет
Минск, Республика Беларусь
e-mail: gritskevich7@gmail.com*

ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКОЕ ПОЛЕ ПОНЯТИЯ «HOTEL» В ТЕКСТАХ ТУРИСТИЧЕСКОГО ИНТЕРНЕТ-ДИСКУРСА

В статье было рассмотрено лексико-семантическое поле понятия «hotel» на основе анализа словарных дефиниций этого понятия. Были исследованы особенности актуализации понятия «hotel» на материале англоязычных туристических веб-сайтов.

Ключевые слова: понятие «hotel»; лексико-семантическое поле; структура понятия; англоязычные туристические веб-сайты.

N. P. Gritskevich

*Minsk State Linguistic University
Minsk, Republic of Belarus
e-mail: gritskevich7@gmail.com*

LEXICAL AND SEMANTIC FIELD OF THE CONCEPT "HOTEL" IN THE TEXTS OF THE TOURIST INTERNET DISCOURSE

The article considers the lexical and semantic field of the concept "hotel" based on the analysis of dictionary definitions of this concept. The features of the actualization of the concept "hotel" were investigated on the material of English-language tourist websites.

Key words: concept "hotel"; lexical and semantic field of the concept; concept structure; English-language tourist websites.

Выявление и описание структуры понятия базируется в первую очередь на анализе словарных дефиниций, а также возможных синонимов слова в языке. Кроме этого, необходимо исследовать особенности репрезентации понятия непосредственно в текстах различных жанров, так как это позволит получить наиболее полное представление о том, как изучаемое понятие находит отражение в языке.

Данная статья посвящена исследованию лексико-семантического поля понятия «hotel» на материале англоязычных туристических веб-сайтов, которые размещают рекламные статьи об отелях всего мира.

Туристические сайты «Hilton Hotel sand Resorts» и «Luxury Hotel sand resorts: The Leading Hotels of the World» [1; 2] были выбраны для исследования данного понятия по ряду причин. В первую очередь, эти сайты являются аутентичными англоязычными Интернет-ресурсами. Более того, исследуемые статьи отличаются высокой степенью лексической, стилистической и грамматической организации и максимально отвечают требо-

ваниям оформления текстовой и визуальной информации в рамках рекламного интернет-дискурса. Все вышеназванные преимущества делают выбранные сайты подходящими для осуществления анализа понятия «hotel» и выявления особенностей его репрезентации в текстах туристического интернет-дискурса.

Структура понятия включает в себя ядро понятия и его ближнюю, дальнюю и крайнюю периферии. Описание способов отражения понятия начинается с выявления его ядра и наиболее ярко выраженных признаков, составляющих ближнюю периферию. Затем описывается дальняя и крайняя периферии по мере уменьшения выраженности признаков в сознании носителей языка.

Для выявления ядра понятия следует обратиться, прежде всего, к словарным коннотациям этой лексемы. В нашем исследовании мы изучили словарные дефиниции лексемы «hotel» в следующих онлайн-словарях: «Merriam-Webster Dictionary», «Collins Concise English Dictionary», «The Oxford dictionary of English etymology», «The Random House Learner's Dictionary of American English» [3-7]. Подробный анализ словарных дефиниций на основе англоязычных словарных статей позволил определить следующие общие значения, заключенные в лексической единице «hotel»: 1) *a commercially run establishment that provides lodging*; 2) *a building that offers a temporary place to stay*; 3) *a commercial establishment offering lodging and providing numerous additional services*; 4) *an establishment that provides lodging and usually meals; an establishment that often has restaurants and bars, etc.*

Ядром понятия целесообразнее всего считать смысловые элементы, которые так или иначе присутствуют в каждой словарной интерпретации лексемы. В данном случае это лексемы *establishment* и *lodging*. Таким образом, ядро понятия может быть описано следующим образом: *an establishment offering temporary lodging*.

Помимо этого, к ядру понятия можно отнести некоторые наиболее близкие по смыслу синонимы. Особого внимания заслуживают слова *accommodation*, *lodging* и *dwelling*. Эти лексемы традиционно употребляются для обозначения средств размещения в целом, и отелей в частности. Они представляют лексико-семантическое поле понятия «hotel» и употребляются в различных коммуникативных ситуациях. Например, на туристических сайтах это представлено в виде следующих обращений: *our company offers lodging for every taste and budget* или *experience an authentic style of luxury accommodation*.

Ядро описываемого понятия также включает в себя словосочетание *commercial establishment*. Это подтверждается, во-первых, употреблением прилагательного *commercial* или словосочетания *commercially run*

establishment по отношению к понятию «hotel» в ряде словарных дефиниций, поскольку отели и гостиницы относятся к категории коммерческой недвижимости. Более того, в сознании носителей языка отель прежде всего понимается как учреждение, предоставляющее услуги именно на платной основе, и этот факт фиксируется в сознании человека в качестве неотъемлемой черты, характеризующей данное учреждение.

Таким образом, ядро понятия «hotel» составляют следующие языковые единицы: *commercial establishment, accommodation, dwelling, lodging*.

Для выявления ближайшей периферии необходимо рассмотреть некоторые устойчивые выражения и слова, являющиеся производными от слова «hotel». К ним относится словосочетание *hotel chain, hotel rooms*, а также существительные *motel* и *hostel*.

Анализ туристических сайтов позволил выявить ряд других лексем, которые используются в репрезентации лексико-семантического поля понятия «hotel».

На сайте бренда «Hilton Worldwide» чаще всего употребляются названия отелей со словами *resort, spa, inn, hotel* и их комбинации: *Hilton Garden Inn, Waldorf Astoria Hotels&Resorts, Conrad Hotels&Resorts, Hilton Hotels&Resorts, Doubletree Resort, Hilton Bali Resort, Hilton Hua Hin Resort&Spa*. Помимо названий отелей, указанные лексемы встречались и непосредственно в текстах рекламных статей: *river side city resort with breath taking views, award-winning luxury resort and spa* и др.

Похожая лексика используется для обозначения отелей в текстах и наименованиях на сайте «Luxury Hotels and resorts: The Leading Hotels of the World»: *Burgenstock Hotel&Spa, The Legian Resort*; или в фрагментах статей: *explore the expansive, car-free resort that includes with a 10,000-square-meterspa*. Более того, в текстах этого сайта для обозначения отеля часто использовалось существительное *eproperty*: *the all-suite property was created by acclaimed designer Jaya Ibrahim, arrivevia the legendary funicular to this exceptional property*, в то время как в статьях сайта «HiltonWorldwide» такой вариант не встречался.

Таким образом, можно выделить ряд лексем, которые в отдельных случаях используются в качестве полноценных синонимов слова *hotel* и эквивалентно заменяют его в текстах. Эти лексемы составляют ближнюю периферию лексико-семантического поля понятия «hotel», к ним относятся следующие существительные и словосочетания: *rooms, staff, service, motel, hostel, resort, inn, property*.

Далее рассмотрим интерпретацию отдельных когнитивных признаков и способы их языкового выражения, что поможет выявить дальнюю периферию номинативного поля понятия «hotel».

В наименованиях отелей на каждом из изученных сайтов употреблялись такие лексемы, как *palace, suites, residence, plaza: Embassy Suites, Residence Inn, Hilton Vienna Plaza*. Использование этих лексем не случайно и имеет свою закономерность: сделать акцент на высоком статусе заведения. Таким образом, роскошные отели и средства размещения класса люкс называют с использованием вышеперечисленных лексических единиц. Если говорить об их употреблении непосредственно в текстах туристического дискурса, то в контексте они редко используются самостоятельно, так как не являются синонимами слова «hotel» и имеют свои коннотации. Можно привести следующий пример: в тексте существительное *suites* само по себе не может обозначать отель под названием *Embassy Suites*, для обозначения будет использоваться либо только слово *hotel*, либо конкретизированный этим словом вариант наименования *Embassy Suites Hotel*. Тем не менее, эти лексемы выражают когнитивный признак *luxury*.

В результате исследования туристических сайтов выяснилось, что в частных случаях лексико-семантическое поле понятия «hotel» может быть выражено лексемами *chateau* и *villa: the Chateau Marmont rises above the Sunset Strip like a levia than of gothic glamour, each floor of the Villa Cortare flects a particular style*. Их употребление, как и в предыдущем случае, ограничивается контекстом, т. е. слова *chateau* и *villa* могут использоваться для обозначения понятия только в определенных коммуникативных условиях. Отели, в наименовании которых присутствует лексема *chateau* представляют собой средства размещения в реставрированных французских замках либо в зданиях, выдержанных в подобном стиле. Было установлено, что в рекламных текстах на сайтах английское слово *castle*, являющееся эквивалентом заимствованной из французского языка лексемы *chateau*, не употребляется для обозначения отеля или передачи какого-либо когнитивного признака понятия в целом.

Лексема *villa* имеет итальянское происхождение и употребляется для обозначения большого богатого дома или поместья, что созвучно с этимологией слова «hotel». Отели, в названиях которых присутствует слово *villa*, действительно могут относиться к заведениям категории люкс, спроектированным в итальянском стиле. Хотя обе лексемы в широком смысле употребляются для акцентирования внимания на высоком сервисе и роскошности отеля, нельзя однозначно утверждать, что они выражают исключительно этот концептуальный признак, как в случае с лексемами *plaza, palace, suites* и *residence*, так как они вносят и другие дополнительные коннотации, как, например, особенности географического положения и/или особенности архитектуры.

Третьей лексической единицей, которая передает когнитивный признак понятия «hotel», является слово *riviera*: *if you want to enjoy the warmest sun, the waves, the reefs, Riviera Maya is where you want to be*. Значения наименований, включающих в себя данную лексему, содержат семантический элемент ‘берег водоема’ либо ‘морское побережье’, что свидетельствует об особенностях их расположения, т.е. отели с таким наименованием обычно расположены на берегу и, как правило, имеют свой пляж, чаще всего это морские курорты в жарких странах.

Дальняя периферия лексико-семантического поля понятия «hotel» может быть представлена рядом лексических групп, включающих в себя названия артефактов и реалий, зачастую задействованных в описании отелей в статьях туристических сайтов.

Одна из таких лексических групп уже рассматривалась выше и представляла когнитивный признак *luxury*. Однако роскошь не является характерной чертой всех отелей без исключения. Как раз в противоположном случае доминирующим будет другой признак, который можно описать словосочетанием *economy-class*. Отели эконома класса обладают стандартным либо невысоким набором предоставляемых услуг, такие понятия представлены лексемами *hostel, motel*. Таким образом, в основе лингвистической репрезентации понятия лежат противопоставления ‘дешевый – дорогой’ и ‘простой – роскошный’.

Следующим важным элементом периферии понятия «hotel» являются лексические единицы, связанные с системой общественного питания. Эти когнитивные признаки реализуются через лексемы *restaurant, longbar* и *meal*, которые в свою очередь включают в себя другие смысловые элементы: *buffet, breakfast, lunch, dining, full board, half board, a-la-carte* и другие лексические единицы, характеризующие тип питания в конкретном заведении. Существует более общее понятие, объединяющее в себе вышеизложенные элементы, и представленное в английском языке словосочетанием *catering system*.

Лексическая репрезентация номинативного поля понятия «hotel» также строится вокруг понятия *amenities*. Отель, является коммерческим предприятием, предоставляющим ряд услуг помимо проживания и питания. На сайтах в разделе описания отеля присутствует отдельная графа, в которой перечисляется перечень услуг, доступных для посетителя отеля. Названия этих услуг можно рассматривать как составляющие лексической группы *amenities: business center, fitness center, wi-fi, spa, boutiques, minibar, room service, Jacuzzi* и т.д.

Часто лексическая группа *amenities* сосуществует и в некотором смысле взаимосвязана с понятием *infrastructure*. При описании отеля особое внимание уделяется транспортному сообщению, удаленности от цен-

тра, окружающей атмосфере и другим элементам окружающей среды: *just minutes from the city center, guests can easily reach key points in the city, water sports, hiking and bike trails are all near by*. В рамках влияния понятий *amenities* и *infrastructure* можно выделить два лексических элемента, указывающих на ряд характерных признаков отеля: *city center hotel* и *business center hotel*. С помощью этих лексических оборотов выстраиваются ассоциации с отелем не как с курортом или местом отдыха, а как с коммерческим зданием для организации деловых мероприятий, расположенном в центре города и оборудованном необходимыми удобствами. Соответствующие языковые элементы часто включены в наименование отеля, например, *Hampton by Hilton Minsk City Center Hotel*.

Кроме вышеперечисленных признаков и лексических групп, в ходе проведенного анализа был выявлен еще один важный элемент, влияющий на языковое отображение понятия, который можно обозначить лексемой *environment*. Исследованные статьи туристических сайтов часто включали в себя описание природных, географических и климатических условий местности, в которой расположен отель: *located in the heart of Central Switzerland, 500 meters above Lake Lucerne and set a top the Bürgen berg mountain ridge, the hotel offer sin comparable views over the lake and the Alps*.

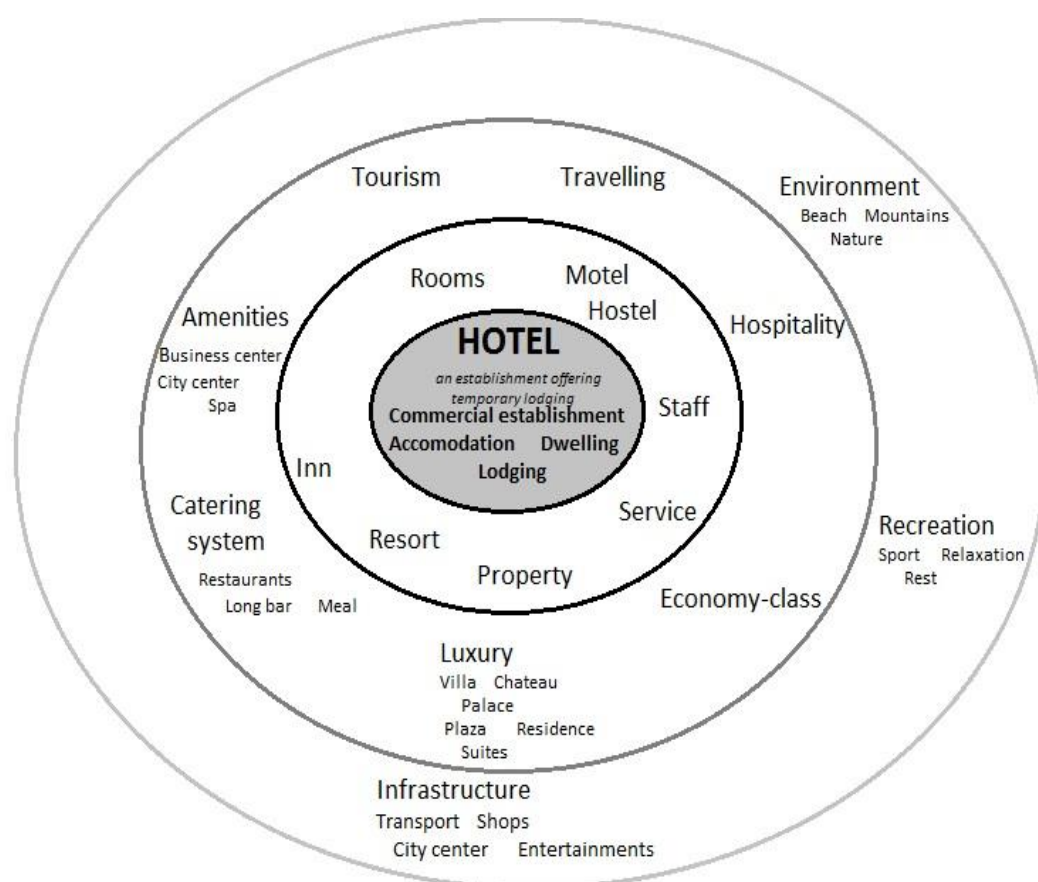
Особое внимание следует уделить и такому признаку, как *recreation*, который объединяет в себе языковые средства репрезентации информации, связанной с предлагаемыми на территории отеля вариантами проведения досуга: *a relaxing time, as well as opportunities for activere creation, await: tennis, golf, horse back riding, curling, water sports, hiking and bike trails are all near by*.

Поскольку отели являются средством размещения и питания в основном для лиц, прибывших из других городов или стран, понятие «hotel» тесно связано с такими лексемами, как *travelling, tourism* и *hospitality*.

Таким образом, дальняя периферия номинативного поля понятия «hotel» может быть представлена следующими лексическими группами и включенными в эти группы соответствующими лексемами: *luxury, economy-class, caterin gsystem, amenities, travelling, tourism*.

Лексические группы *environment, recreation* и *infrastructure* и относящиеся к ним лексемы принадлежат к крайней периферии концептуального поля понятия «hotel».

В результате исследования, проведенного на материале англоязычных туристических сайтов, структуру лексико-семантического поля понятия «hotel» можно схематично изобразить следующим образом:



Структура лексико–семантического поля понятия «hotel» на материале англоязычных туристических сайтов.

Библиографическиессылки

1. Hilton Hotels and Resorts [Electronic resource]. – Mode of access: www.hilton.com. – Date of access: 07.12.2022.
2. Luxury Hotels and resorts: The Leading Hotels of the World [Electronic resource]. – Mode of access: www.lhw.com. – Date of access: 08.12.2022.
3. Collins Concise English Dictionary / Hotel [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.wordreference.com/definition/hotel>. – Date of access: 05.12.2022.
4. Collins Concise English Dictionary / Thesaurus / Hotel [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.collinsdictionary.com/dictionary/english-thesaurus/hotel>. – Date of access: 05.12.2022.
5. Merriam-Webster Dictionary / Hotel [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.merriam-webster.com/dictionary/hotel>. – Date of access: 05.12.2022.
6. The Oxford dictionary of English etymology / Hotel [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.etymonline.com>. – Date of access: 06.12.2022.
7. The Random House Learner’s Dictionary of American English / Hotel [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.wordreference.com/definition/hotel>. – Date of access: 06.12.2022.

О. Е. Супринович

*Белорусский государственный университет
Минск, Республика Беларусь
e-mail: aksana.suprynovich@gmail.com*

СУБЪЕКТИВНАЯ МОДАЛЬНОСТЬ В НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ

Изучение модальности является актуальным направлением в современной лингвистике. Проводятся исследования способов выражения модальности на базе одного языка, а также на материале разносистемных языков. Модальность определяется как семантическая категория языка, которая встречается во многих языках мира. В немецком языке субъективная модальность выражается посредством модальных глаголов.

Ключевые слова: индикатив; конъюнктив; модальность; модальный глагол; пропозиция.

O. E. Suprinovich

*Belarusian State University
Minsk, Republic of Belarus
e-mail: aksana.suprynovich@gmail.com*

SUBJECTIVE MODALITY IN GERMAN

The study of modality is a topical trend in modern linguistics. The study of ways of expressing modality in a single language as well as in languages of different systems is underway. Modality is defined as a semantic category of language which is found in many languages of the world. In German, subjective modality is expressed through modal verbs.

Key words: indicative; conjunctive; modality; modal verb; proposition.

Являясь центральной категорией языкознания, модальность (от лат. *modus* ‘мера, способ’) по многоаспектности плана содержания, сложности средств выражения не имеет себе равных [1, с. 3]. Традиционно в лингвистике «модальность» определяется как «понятийная категория со значением отношения говорящего к содержанию высказывания и отношению содержания высказывания к действительности (отношения сообщаемого к его реальному осуществлению), выражаемая различными грамматическими и лексическими средствами, такими как формы наклонения, модальные глаголы, интонация и т. п.» [2, с. 237].

Исследование модальности и способов ее выражения связано с решением таких вопросов как предикативность, смысловая структура предложения, система наклонений, модальные глаголы, модальные слова и частицы. Концептуальные положения относительно категории модальности представлены в работах зарубежных и отечественных лингвистов

(Ш. Балли, В. В. Виноградов, А. Х. Востоков, Р. Лакофф, А. М. Пешковский, Л. В. Щерба) [3, с. 3].

В лингвистической традиции модальность рассматривается на двух уровнях. В частности, в работах, прежде всего советских лингвистов (В. В. Виноградов, Г. А. Золотова, Г. В. Колшанский), понятия объективной и субъективной модальности разграничиваются. Объективная модальность рассматривается как конструктивный признак любого предложения и выражает отношение сообщаемого к действительности, т. е. значение реальности и ирреальности. В свою очередь, субъективная модальность указывает на отношение говорящего к сообщаемому и присутствует не во всяком предложении [1, с. 10]. К средствам выражения субъективной модальности относятся интонация, разнообразные синтаксические конструкции, порядок слов в предложении, повторение слов, знаменательные и вводные слова, частицы, междометия и комбинации этих средств.

Эпистемическая модальность, или модальность предположения является одним из основных видов субъективной модальности и заключается в «личной оценке говорящим степени соответствия высказывания действительности, в выражении личностного отношения к реальности с точки зрения возможности/невозможности пропозиции» [4, с. 5].

Средством выражения модальности в немецком языке служат, в первую очередь, модальные глаголы *müssen*, *dürfen*, *können*, *sollen*, *mögen* и *wollen*.

Когда модальные глаголы используются в сочетании с глаголом в инфинитиве, они описывают отношения между субъектом и действием, выраженным в инфинитиве. Таким образом, они выражают возможность, необходимость, разрешение, запрет, желание и т. п. Это явление называется объективной модальностью (основное значение модальных глаголов). В этом случае лексическое значение модальных глаголов полностью сохраняется, без каких-либо ограничений. Однако модальные глаголы могут также использоваться для выражения оценки говорящим действительности. Это может быть использовано, чтобы показать, например, считает ли говорящий утверждение вероятным или возможным. В этом случае речь идет о субъективной модальности. Глаголы теряют свое первоначальное лексическое значение, а также появляются морфосинтаксические ограничения. Субъективная модальность может быть выражена модальными глаголами только в том случае, если они стоят в настоящем или прошедшем времени. Более того, модальные глаголы *mögen*, *sollen* и *wollen* могут быть только в изъявительном наклонении, а модальный глагол *dürfen* – в сослагательном (Konjunktiv II). С семантической точки зрения, модальные глаголы в субъективной модальности могут иметь либо

предположительное значение (*dürfen, können, mögen, müssen*), либо значение постороннего утверждения (*sollen, wollen*).

Рассмотрим особенности перевода модальных глаголов, выражающих ту или иную степень предположения или уверенности.

Глагол *müssen* выражает уверенность или убежденность. Когда человек произносит такое предложение, как *Sie muss jetzt in dem Restaurant da zu Mittag essen*, это значит, что с очень высокой долей вероятности (99%) она в данный момент обедает в ресторане. Поэтому предложение может звучать так *Sie isst jetzt sicherlich in dem Restaurant da zu Mittag* 'Она несомненно (скорее всего, наверняка) сейчас обедает в ресторане'. Согласно Г. Дивальду, глагол *müssen* имеет тенденцию к индикативным формам (с точки зрения частоты употребления) [5].

Глагол *dürfen* выражает вероятность. Как уже упоминалось выше, глагол *dürfen* употребляется только в сослагательном наклонении (Konjunktiv II). Предложение *Sie dürfte jetzt schon zu Hause sein* означает, что она, вероятно, уже дома (степень уверенности 75%). Форма *dürfte* имеет функцию обратного хода и поэтому очень часто используется в текстах резюме, где она отсылает к чему-то уже упомянутому.

Глагол *können* выражает неуверенность (степень уверенности 50%). Предложение *Er kann jetzt noch in der Schule sein* может быть перефразировано в *Er ist jetzt noch vielleicht in der Schule* 'Возможно, он все еще в школе'.

Глагол *mögen* выражает уступчивое предположение (степень уверенности 30%). Предложение *Sie mögen sich schon früher getroffen haben* может быть понято как *Sie haben sich vermutlich/wohl schon früher getroffen* 'Они, вероятно, встречались / вероятно, встречались раньше'. *Mögen* часто используется в сочетании со словами *aber, dennoch* и др. и понимается как признание: большинство может так думать, но статистика свидетельствует об обратном. Этим говорящий может показать свое суждение о том, что факт вероятен, но, по его мнению, не имеет значения, и затем он может сослаться на следующее (по его мнению, уже достоверное) утверждение.

Для присоединения чужих утверждений и выражения в отношении них скептического отношения говорящего служат два модальных глагола: *wollen* и *sollen*. Разница между ними заключается в том, что с помощью *wollen* передается сообщение некоего лица, касающегося этого самого лица. При этом мы даем понять, что не совсем верим в достоверность высказывания. Примером может служить следующее предложение: *Sie will davon nichts gehört haben*. Переводится такое предложение следующим образом: 'Она утверждает, что ничего об этом не слышала'.

В свою очередь, глагол *sollen* выражает передачу сообщения неопределенной группы лиц в отношении некоего лица. Оценить достоверность такого сообщения представляется затруднительным. Например, предложение *Laura soll letzten Sommer in Japan gewesen sein* следует понимать как 'Говорят, что Лаура прошлым летом побывала в Японии'.

В заключении отметим, что категория модальности в высшей степени интересна и сложна для исследования, поскольку способы и средства выражения данной языковой категории весьма многочисленны и разнообразны в различных языках. Для современного немецкого языка характерно наличие целой системы средств выражения модальности.

Знание особенностей субъективной модальности в немецком языке необходимо в практике перевода для адекватного восприятия и трансляции различных типов текста.

Библиографические ссылки

1. Павловская Н. Ю. Модальность как лингвистическая категория = Модальнасць як лінгвістычная катэгорыя / Н. Ю. Павловская. – Минск : МГЛУ, 1995. – 24 с. – (Сер. «Лекции преподавателей». – № 4.)

2. Ахманова О. С. Словарь лингвистических терминов / О. С. Ахманова. – 5-е изд. – М. : ЛИБРОКОМ, 2010. – 576 с.

3. Шарипов Б. А. Языковые средства и способы выражения субъективной модальности в разносистемных языках : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.20 / Б. А. Шарипов ; Таджик. гос. пед. ун-т им. С. Айни. – Душанбе, 2020. – 57 с.

4. Сытько А. В. Модальность предположения в вопросительных высказываниях и средства ее выражения в немецком языке (на материале общих вопросов) : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.04 / А. В. Сытько ; Минск. гос. лингв. ун-т. – Минск, 2004. – 20 с.

5. Diewald G. Modus und Modalverben – Kategorisierungsoptionen im grammatischen Kernbereich der Modalität / G. Diewald // АБРАHAM, Werner und Elisabeth LEISS. *Funktionen von Modalität*. – Berlin : De Gruyter, 2013. – S. 77–110.

РАЗДЕЛ 5

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЯ, ПЕРЕВОДОВЕДЕНИЯ И ПРАКТИКИ ПЕРЕВОДА

Г. М. Барамыкова

*Казанский (Приволжский) федеральный университет
Казань, Российская Федерация
e-mail: gbaramykova@gmail.com*

ПЕРЕВОД ХРОНОТОПОВ В ЛИТЕРАТУРНЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЯХ ЖАНРА ФЭНТЕЗИ

В данной статье мы рассмотрим особенности перевода литературных произведений жанра фэнтези; остановимся на вопросах качественного перевода жанрообразующей маркированной лексики – хронотопов, на материале произведений «Случай из практики» Кира Измайловой и “Wizard’s First Rule” Терри Гудкайнда.

Ключевые слова: Художественный перевод; хронотоп; фэнтези; культурные реалии; безэквивалентная лексика; Кира Измайлова; Терри Гудкайнд

G. M. Baramykova

*Kazan Federal University
Kazan, Russian Federation
e-mail: gbaramykova@gmail.com*

TRANSLATION OF CHRONOTOPE IN LITERARY WORKS OF THE FANTASY GENRE

The article focuses on the difficulties in the translation of literary works of the fantasy genre and dwells on the issue of proper interpretation of stylistically marked language – chronotope. The study is based on the books «Случай из практики» by Kira Izmaylova and “Wizard’s First Rule” by Terry Goodkind.

Key words: Artistic translation; chronotope; fantasy fiction; culture-specific words; non-equivalent vocabulary; Kira Izmaylova; Terry Goodkind.

С развитием технологий автоматизированного перевода проблема аутентичности и эквивалентности перевода должна была бы кануть в небытие, забыться и остаться лишь в старых учебниках по теории перевода. Однако реальность редко сходится с человеческими ожиданиями, и скачок технологий только острее обозначил различия между языками: их лексическими, стилистическими и грамматическими аспектами. Автоматический подбор наиболее близкого эквивалента для одной лексической

единицы, используемой в определенном контексте, специфической грамматической конструкции обеспечивает базовый перевод и может помочь в простейшей межкультурной коммуникации, да. Спорить с этой мыслью в реалиях современного мира довольно бессмысленно. Однако, подобного нельзя сказать о переводе художественных произведений; подбор эквивалента не может обеспечить перевод «между строк», перевод основной мысли автора, спрятанной за лексическим, грамматическим и стилистическим полотном произведения. А значит и реципиент эту мысль в переведенном тексте не найдет. Особенно, если под подобный перевод попадет произведение жанров фэнтези или фантастики.

Жанр фэнтези принято считать довольно молодым, обозначившимся в отдельную категорию лишь в прошлом столетии, вот только мир фантазий завораживал и притягивал людей задолго до первых искорок промышленной революции, за столетия до нашумевших «Властелина колец» или «Гарри Поттера». [8] Так, например, одним из предшественников научной фантастики многие исследователи и писатели считают труд немецкого математика и астронома Иоганна Кеплера «Сомниум», а у истоков фэнтези стоят знакомые нам сказки, мифы и легенды. Но, несмотря на столь богатую и древнюю историю, произведения жанра фэнтези находят своих читателей далеко за пределами той культуры, в которой они были написаны. Вот только перевод данных произведений, на наш взгляд, представляет на сегодняшний день наибольшую сложность: художественный хронотоп этих историй не только дополняется магическим реализмом, но и, в большинстве произведений, опирается на определенную историческую эпоху. У автора и читателя практически нет барьеров, если эта эпоха знакома им обоим, но в момент выхода на иностранного читателя, который не знаком всецело с определенной культурой и историей, рождается пропасть, через которую переводчик должен перекинуть мост. Тут многие могут с нами не согласиться и привести в пример слова Анджея Сапковского, польского писателя-фантаста, который говорил, что в основе большинства произведений жанра фэнтези лежит оригинальная легенда о короле Артуре и его рыцарях. Так раз все вертится вокруг одного сюжета, откуда может появиться непонимание и непереводаемость лексических единиц? И для большинства европейских произведений это будет абсолютной правдой. Легенда о короле Артуре очень популяризирована: трактаты исследователей, литературные произведения последователей и современников, оперы и мюзиклы, бесчисленное количество фильмов и сериалов, повествующих о тех самых Артуре, Гвиневре, Ланселоте и Мерлине.

Между тем стоит нам взять в руки японскую историю, китайский роман, корейскую повесть или произведение российского автора, как истин-

ность данного высказывания теряется. Здесь в основе лежат свои легенды и сказания [5], в лексике и грамматике содержатся отсылки к историческим событиям определенного геополитического пространства. Все это будет с легкостью расшифровано читателем, имеющим похожий или аналогичный культурный и исторический фон. Тем не менее, для иностранца эти детали могут остаться непонятными и отрицательно повлиять на понимание всей истории. А как же глобализация? Верно, глобализация сближает культуры, благодаря ей в наших плейлистах появляются новые исполнители, в кино-подборках – жанры, а на полках книжных магазинов теперь можно найти истории из каждого уголка нашей круглой планеты. Вот только для жанра фэнтези глобализация разве что добавила читателей, а никак не уменьшила количество непереводаемых явлений; культурная экспансия на данный момент затрагивает настоящие события и пласт ближайшего прошлого, тогда как миры писателей-фантастов уходят корнями в паутину веков, древних преданий и народных сказаний. Поэтому вопрос качественного перевода фэнтези остается как никогда актуальным. Однако, в данной статье мы подробнее остановимся на таких произведениях как «Случай из практики» Киры Измайловой и “Wizard’s First Rule” («Первое правило волшебника») Терри Гудкайнда.

Мы проанализировали данные произведения по их лексическому составу. Разобрали количество используемого авторами жанрообразующего словаря.

Так, диалогия Киры Измайловой «Случай из практики», оставаясь фэнтези-романом, несёт в себе черты и детективной истории, поскольку главная героиня произведения – Флоссия Нарен – является судебным магом. Даже в этом словосочетании, мы видим слияние двух этих жанров. На протяжении истории, читатель не только знакомится с разнообразными персонажами, укладом жизни средневекового королевства и мира, но и расследует вместе с Флоссией десятки преступлений, от конокрадства, до политического заговора против королевской власти. Кира Измайлова бесподобно ярко описывает самые маленькие детали своей истории, её произведение отличается богатством синонимичного ряда, использование большого количества исконно русских устаревших слов, словосочетаний и фраз (481 лексическая единица из 771). Даже при поверхностном прочтении с лёгкостью можно выявить схожесть реалий Позднего Средневековья и реалий, описанного К. Измайловой мира, которую автор добилась не только посредством использования специфической маркированной лексики – хронотопов, но и вводя в повествование аллюзии на известные исторические события реального Средневековья.

Обычная лексика при переводе данного произведения на английский, например, язык не вызовет большой сложности. Так, следующий абзац, можно было бы перевести следующим образом:

Первым, что пришло мне в голову, было достаточно банальное предположение: некто решил завладеть имением Шлосса, вероятнее всего, кто-то из родни, затем и разыграл этот спектакль. Но пока выходило, что цель не оправдывала затраченных средств: слишком уж много усилий для того, чтобы заполучить небольшое и не приносящее феерического дохода имение. Видимо, здесь крылось что-то еще, но что именно, я не пойму, пока не увижу всего своими глазами. [3]

‘Instantly, I made a fairly mundane assumption that someone wanted to take over the Schloss’ estate. Most likely someone from the family itself. The entire act was needed to cover that up. Yet, so far, the goal wasn’t worth the money: an immense amount of effort for a small estate that wouldn’t even pay off. There was surely something else lurking here, but I wouldn’t know what until I see it for myself.’

В этом абзаце есть несколько маркированных лексических единиц, различные грамматические конструкции, но их перевод не становится невозможным, даже в ситуации безэквивалентности; мы можем воспользоваться описательным или приближенным переводом.

Если с общей преамбулой перевода все уже более-менее разобрались, то вот с переводом маркированной лексики все еще остаются проблемы. Хронотоп фэнтези, будучи привязанным к определенным культурам и историческим событиям, сложно перевести. Так, например, в произведении Киры Стрельниковой очень большое внимание уделяется бытовой жизни (464 лексических единиц из 771) среднестатистического жителя королевства Арастен, которое пусть и похоже во многом на Средневековую Англию, всё же несёт в себе черты российского империализма и екатерининской эпохи. *Гуляния, барышня, водворение, мзда, сметливый, чадо* и многие другие слова несут в себе эти внутренние отсылки к прошлым эпохам России. Однако, все эти детали легко потерять в процессе перевода, смазать общую картину истории.

Похожая ситуация складывается и с произведением Терри Гудкайнда. У «Первого правила волшебника» гораздо более тяжелая и тёмная атмосфера, и в историческом аспекте оно уходит дальше в прошлое, чем «Случай из практики». Сама история в целом является довольно типичной для литературы – это история становления героя. Ричард Сайфер проходит путь от обычного лесного проводника до спасителя мира. При анализе лексического состава этого произведения, мы обнаружили 237 маркированных лексических единиц – хронотопов. Это практически в три раза меньше, чем в истории Киры Измайловой, что не стало большим сюрпри-

зом, поскольку многие хронотопы в англоязычном тексте были переданы через грамматические конструкции.

Мрачная атмосфера произведения не затемняет его историческую принадлежность к раннему Средневековью, которая с легкостью считывается даже в общих фразах и описательных абзацах. В «Случае из практики» большинство событий происходит в одном городе, поэтому читатель знакомится детально с бытом жителей, и все же автор часто намекает, что мир не заканчивается границами этого королевства. В случае «Первого правила волшебника» главные герои проходят длинный путь и посещают различные города и народы, поэтому читатель, путешествующий с ними, знакомится с различными уголками мира, но не всегда это знакомство получается таким глубоким. Поскольку география, охватываемая автором, очень широка, и во многих локациях герои остаются лишь на короткое время, у читателя нет возможности подробно изучить все особенности быта местных жителей. Автор больше сфокусирован на реалиях мира, в котором живут его герои, на философии, вокруг которой строятся жизни его обитателей. Здесь тяжело вычлнить отдельные лексические единицы, которые бы четко отсылали читателя к эпохам прошлого, это делают какие-то традиции, общие исторические события самого мира. Так, очень большое внимание уделяется длине волос и прическам женских персонажей, что напрямую отсылает читателя к Средневековью, где церковь также диктовала свои правила. Поэтому, в целом, перевод данного произведения не будет невозможным. Например, следующий абзац был переведен В. Ю. Кравченко, С. С. Луговским и Г. Г. Мурадян следующим образом:

People are stupid; given proper motivation, almost anyone will believe almost anything. Because people are stupid, they will believe a lie because they want to believe it's true, or because they are afraid it might be true. People's heads are full of knowledge, facts, and beliefs, and most of it is false, yet they think it all true. People are stupid; they can only rarely tell the difference between a lie and the truth, and yet they are confident they can, and so are all the easier to fool. [13]

‘Люди глупы, и, если правдоподобно объяснить, почти все поверят во что угодно. Люди глупы и могут поверить лжи, оттого что хотят верить, будто это правда, или оттого, что боятся знать правду. Головы людей полны всякими знаниями и верованиями, большинство из которых ложны, но все же люди в это верят. Люди глупы: они редко могут отличить правду ото лжи, но не сомневаются, что способны на это. Тем легче их одурачить.’[9]

В целом, в этом отрезке, как и в большей части текста нет маркированной лексики, которая была бы тяжела или невозможна для перевода,

сложность здесь кроется в смысловых и ситуационных отсылках к реальной европейской истории, которую читатель может преодолеть лишь заполняя свои пробелы в этой сфере.

Отдельно необходимо выделить лексику, относящуюся к сфере магии. Оба произведения написаны в жанре фэнтези, поэтому магия является неотъемлемой частью обеих историй. В работе Киры Измайловой из 771 лексической единицы 147 (19%) относятся именно к магическому наполнению; Терри Гудкайнд магии посвящает 98 (41%) единиц из 237. Если провести сравнение данных хронотопов, то можно найти ряд частичных эквивалентов: *spell* ‘заклинание’ – *заклинание*, *wizard* ‘волшебник’ – *волшебник*, *witch* ‘ведьма’ – *ведьмак*, *ведьма* и некоторые другие. Однако все же определенная часть маркированной лексики уникальна для каждого автора. Перевод здесь зачастую будет осуществляться либо транслитерацией – особенно для ряда терминов, которые авторы придумывают самостоятельно (*Agiel* ‘Эйджил’ – *Эйджил*; *Con Dar* ‘Кон Дар’ – *Кон Дар*), либо калькированием (*Subtractive Magic* ‘Магия Уничтожения’ – *Магия Уничтожения*), также возможен описательный перевод.

Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что перевод художественных текстов в жанре фэнтези осложнен часто не только и не столько лексикой, относящейся к магической наполненности произведения, сколько лексикой, отсылающая к определенным историческим эпохам. Магический хронотоп может совпадать в разных языках, однако исторический хронотоп всегда уникален для каждого региона. При переводе устойчивых выражений, устаревших слов и более неиспользуемых речевых оборотов, которыми богаты произведения жанра фэнтези, переводчику нужно будет подобрать максимально подходящий эквивалент либо же добавить сноску с объяснением определенного хронотопа.

Библиографические ссылки

1. Бахтин М. М. Вопросы литературы и эстетики / М. М. Бахтин. – М.: Художественная литература, 1975. – 504 с.
2. Дроздова Н. А. Лингвостилистические особенности текста в жанре фэнтези [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [https://sibac.info/archive/guman/5\(42\).pdf](https://sibac.info/archive/guman/5(42).pdf). – Дата доступа: 18.01.19.
3. Измайлова К. Случай из практики / К. Измайлова. – М.: Эксмо, 2011. – 704 с.
4. Измайлова К. Случай из практики. Том 2 / К. Измайлова. – М.: Эксмо, 2014. – 480 с.
5. Куликов Е. А. Специфика репрезентации реальности в вымышленных художественных мирах (на примере фэнтезийных романов Ребекки Куанг и Фонды Ли) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/spetsifika-reprezentatsii-realnosti-v-vumyshlennyh-hudozhestvennyh-mirah-na-primere-fenteziynyh-romanov-rebekki-kuang-i-fondy-li>. – Дата доступа: 20.01.2023.

6. Лингвистический энциклопедический словарь / В. Н. Ярцева [гл. ред. В. Н. Ярцева]. – М. : Директмедиа Паблишинг, 2008. – 5987 с.

7. Литературная энциклопедия терминов и понятий / А. Н. Николюкина [под ред. А. Н. Николюкина]. – М. : Институт научной информации по общественным наукам РАН, 2003. – 1600 с.

8. *Купина Н. А.* Массовая литература сегодня : учеб. пособие / Н. А. Купина, М. А. Литовская, Н. А. Николина. – 2-е изд. – М. : Флинта: Наука, 2010. – 424 с.

9. *Гудкайнд Т.* Первое правило волшебника / Т. Гудкайнд, перевод с английского В. Ю. Кравченко, С. С. Луговской, Г. Г. Мурадян. – М. : АСТ, 1994. – 1010 с.

10. Фэнтези. История жанра от Толкина до Аберкромби [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.labyrinth.ru/now/fantasy/>. – Дата доступа: 14.10.2022.

11. *Чернухина И. Я.* Элементы организации художественного прозаического текста / И. Я. Чернухина. – Воронеж : ВГУ, 1984. – 256 с.

12. *Чернышева Т.* Природа фантастики [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://e-libra.ru/read/80629-priroda-fantastiki.html>. – Дата доступа: 26.02.2019

13. Goodkind Terry Wizard's First Rule / Terry Goodkind. – NYC. : Tom Doherty Associates Inc., 1997. – 848 p.

14. Oxford Advanced Learner's Dictionary [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.oxfordlearnersdictionaries.com>. – Date of access: 28.04.2022.

О. М. Липустина

*Алтайский государственный гуманитарно-педагогический университет имени В.М. Шукишина
Бийск, Российская Федерация
e-mail: lipustina_o@mail.ru*

СРЕДСТВА ВЫРАЖЕНИЯ ИРОНИИ НА УРОВНЕ СИНТАКСИСА

Данная статья посвящена ряду особенностей использования синтаксических средств выражения иронии (на примере пьесы известного английского писателя Оскара Уайльда «Идеальный муж»). Представлена краткая характеристика синтаксических средств выражения иронии. Научная новизна и значимость работы заключается в том, что явление иронии мало исследовано с лингвистической точки зрения.

Ключевые слова: ирония; синтаксические средства; зевгма; конвергенция; парадокс; повтор; смешение стилей речи.

O. M. Lipustina

*Shukshin Altai State University for Humanities and Pedagogy
Biysk, Russian Federation
e-mail: lipustina_o@mail.ru*

MEANS OF EXPRESSING IRONY AT THE SYNTAX LEVEL

The article is devoted to a number of features of the use of syntactic means of expressing irony (on the example of the play by the famous English writer Oscar Wilde "The Ideal Husband"). A brief description of the syntactic means of expressing irony is presented. The scientific novelty and significance of the work lies in the fact that the phenomenon of irony has been little studied from a linguistic point of view.

Key words: irony; syntactic means; zeugma; convergence; paradox; repetition; mixing of speech styles.

Ирония по-разному трактуется в разных словарях. Так, в Словаре литературоведческих терминов [1, с. 109] ирония определяется, как «осмеяние, содержащее в себе оценку того, что осмеивается; одна из форм отрицания». В Словаре лингвистических терминов Т. В. Жеребило под иронией понимается: «притворное восхваление, таящее в себе насмешку; завышение оценки с целью ее занижения; стилистический оборот, построенный на иносказании, скрывающем насмешку; используется в публицистическом, разговорном, художественном стиле» [2, с. 137]. В Словаре иностранных слов читаем следующее определение: «ирония – тонкая, скрытая насмешка; стилистический прием контраста видимого и скрытого смысла высказывания, создающий эффект насмешки; чаще всего – заве-

домое несоответствие положительного значения и отрицательного подтекста» [3, с. 203].

Как языковой феномен, ирония исследуется в работах многих лингвистов. К примеру, М. Д. Кузнец и Ю. М. Скребнев считают, что «ирония – это употребление слов, словосочетаний или предложений в смысле обратном тому, который непосредственно в них выражен» [4, с. 35]. В нашей работе мы будем придерживаться определения И. Р. Гальперина: Ирония – это «стилистическое средство, основанное на одновременной реализации двух логических значений – словарного и контекстуального, но оба эти значения стоят в оппозиции друг к другу» [5, с. 142]. Предлагаемая работа посвящена изучению феномена иронии и синтаксических средств ее выражения в художественном тексте на примере пьесы Оскара Уайльда «Идеальный муж» [6]. В пьесе мастерски используются синтаксические средства с целью создания иронического эффекта.

В данной статье мы представим ряд примеров и ситуаций, в которых О. Уайльду удалось одновременно реализовать словарные и контекстуальные значения, поставив их в оппозицию и создать тем самым иронический эффект.

Среди обнаруженных примеров выделены следующие синтаксические средства: зевгма, конвергенция, парадокс, повтор, смешение стилей речи. Приведем данные примеры ниже.

Зевгма – «стилистическая фигура, состоящая в соединении двух слов (или двух предложений), которые по содержанию не подходят друг к другу; употребляется для создания комического эффекта» [7].

«*Ten o'clock! I shall have to give up going to the Berkshires. However, it is always nice to be expected, and not to arrive. I am not expected at the Bachelors', so I shall certainly go there*», [6, p. 102] говорит лорд Горинг о своем положении холостяка. – ‘«Десять часов! Мне нужно перестать ходить к Беркширам. Однако, так приятно не приходиться, когда тебя ждут. Меня не ждут в клубе холостяков, поэтому я определенно отправлюсь туда».’ Для передачи иронии с помощью зевгмы, при которой слова относятся к одному ядерному многозначному слову, автор создаёт иронию на игре прямого и метафорического значения слов. «*Ходить в холостяках*» – передаёт состояние, «*ходить в гости*» – действие. Ирония строится автором на основе семантической неоднородности.

«*I am going to give you some good advice*».

Mrs. Cheveley: «*Oh! Pray don't. One should never give a woman anything that she can't wear in the evening*» [6, p. 122].

‘«Я хочу дать вам совет». «Умоляю, не стоит. Никогда не давайте женщине то, что она не сможет надеть вечером».’ «*Дать какую-либо вещь*» – дать что-то в буквальном смысле. «*Дать совет*» – в переносном смысле, посоветовать что-либо, порекомендовать.

Синтаксическая конвергенция – данное понятие в качестве средства создания иронического эффекта было введено И. В. Арнольд. «Синтаксической конвергенцией называется группа из нескольких совпадающих по функции элементов, объединённых одинаковым синтаксическим отношением к подчиняющему их слову или предложению» [8, с. 192].

Следует заметить, что синтаксическая конвергенция очень часто основана на использовании эффекта обманутого ожидания.

Mabel Chiltern: «*Why do you call your son ‘good-for-nothing’?*» [6, p. 7]. Lord Caversham: «*Because he leads such an idle life*». Mabel Chiltern: «*How can you say such a thing? Why, he rides in the Row at ten o’clock in the morning, goes to the Opera three times a week, changes his clothes at least five times a day, and dines out every night of the season. You don’t call that leading an idle life, do you?*» [6, p. 8] – ‘Почему вы называете своего сына никчемным?’ «Потому что он ведёт праздную жизнь». «Да как вы можете так говорить? Он ездит верхом каждое утро в десять часов, ходит в оперу три раза в неделю, переодевается минимум пять раз за день, ужинает в ресторане каждый вечер, и это вы называете праздной жизнью?».’ Автор иронически привлекает внимание к праздным действиям, предпринимаемым аристократами, а на самом деле не являющимися чем-то дельным и полезным.

Парадокс. Парадокс, как известно, означает суждение, которое нередко самым радикальным образом расходится с общепринятыми нормами и здравым смыслом. В пьесе О. Уайльда показаны парадоксальные ситуации, создающие комический эффект:

Lady Markby: «*Oh! She goes everywhere there, and has such pleasant scandals about all her friends*». [6, p. 13] – ‘«Она постоянно ходит в гости и знает славные сплетни обо всех своих друзьях».’ В словосочетании ‘*pleasant scandals*’ слова совсем не сочетаются друг с другом, так как имеют противоположную эмоциональную окраску. ‘*Scandal*’ – событие, которое позорит его участников, ставя их в неудобное положение. ‘*Pleasant*’ – приятный, милый, радостный, славный. Ирония состоит в том, что говоря о «*приятных скандалах*» героиня рассказывает о своих друзьях, что, на самом деле, противоречит понятию слова «*друг*».

Mrs. Cheveley: «*Thank you. I knew we should come to an amicable agreement*» [6, p. 41]. – ‘«Благодарю. Я знала, что мы придем к дружбе»

скому соглашению».' На первый взгляд, проследить иронию в словосочетании *'amicable agreement'* трудно. Его словарное значение – «дружеское соглашение, по взаимному согласию, дружественным образом, взаимное согласие». Ирония проистекает из контекста. Героиня шантажирует сэра Роберта Чилтерна, тем самым, заставляя его сделать то, что она хочет.

Lady Basildon: «*I had no idea you ever came to political parties!*» «*I adore political parties*», answered Lord Goring. «*They are the only place left to us where people don't talk politics*». [6, p. 24] – «Я и не предполагала, что вы участвуете в политических партиях!» «Я восхищаюсь политическими партиями. Это единственное место, где о политике не говорят вообще.» Парадокс и ирония состоят в том, что политическая партия без политики немыслима.

Повтор очень эффективно использовался О. Уайльдом для достижения комического эффекта. Рассмотрим пример, где повтор прослеживается на протяжении четырёх страниц. Причём, автором достигается невероятное юмористическое описание ситуации: вначале слова «*Don't use big words. They mean so little*» вложены в уста Миссис Чивли, причём, произносит их она с сарказмом и издёвкой. Затем, те же самые слова, уже с удовольствием, повторяет лорд Горинг, поскольку ему удалось осуществить свою месть: Лорд Горинг пытается спасти своего друга Роберта, уговаривая Миссис Чивли сохранить всё в тайне. Lord Goring: «*You mustn't do that. It would be vile, horrible, infamous*». Mrs. Cheveley: «*Oh! Don't use big words. They mean so little. It is a commercial transaction. That is all*» [6, p. 129], – пожимая плечами, отвечает Миссис Чивли.

Спустя некоторое время Лорд Горинг ловит Миссис Чивли на воровстве браслета, который он подарил своей кузине. Он надевает ей его на руку, но чтобы его снять, ей нужен ключик.

Mrs. Cheveley: «*You brute! You coward!*» Mrs. Cheveley tries again to unclasp the bracelet, but fails. Lord Goring: «*Oh! Don't use big words. They mean so little*» [6, p. 133].

Наряду с повтором здесь также выделена антитеза *'big words' which mean 'so little'*. Антитеза использована автором для достижения большей силы и яркости выражения.

Смещение стилей речи – интерес представляет использование в представленной пьесе данного приёма. «При смещении стилей происходит деформация старого кода (он перекраивается, перераспределяются некоторые элементы, составляющие его структуру, т. е. обобщая, старый код приспособливается к выполнению нового коммуникативного задания)» [9].

Благоприятную почву для иронического эффекта создаёт несоответствие стиля высказывания и его контекста. Именно стиль высказывания вскрывает противоречие между эксплицитным и имплицитным содержанием.

Mrs. Cheveley: «*I give you till tomorrow morning – no more*», said Mrs. Cheveley, «*If by that time your husband does not solemnly bind himself to help me in this great scheme in which I am interested...*» Lady Chiltern: «*This fraudulent speculation...*», Lady Chiltern noticed angrily [6, p. 93, 94]. Шантажируя Леди Чилтерн, Миссис Чивли преследует свои корыстные интересы. Она принуждает её поддержать сей ‘великолепный план’, который Леди Чилтерн называет ‘злостной спекуляцией’. Данным фразам придана разная стилистическая окраска. *Great scheme* рассматривается как нечто положительное и грандиозное, хотя в устах Миссис Чивли эта фраза звучит очень лицемерно. Леди Чилтерн напрямую называет это *fraudulent speculation*, поскольку она несёт в себе только отрицательную окраску, так как имеет значение ‘афера’ – недобросовестное, мошенническое предприятие, получение выгоды посредством обмана. Совмещенные в одном контексте выражения, принадлежащие к различным стилистическим уровням, создали ярко выраженный иронический эффект.

Таким образом, можно прийти к выводу, что на уровне синтаксиса в пьесе представлено достаточное количество средств, используемых для создания иронического эффекта, среди которых: зевгма, конвергенция, парадокс, повтор, смешение стилей речи. Приведенные примеры мастерского использования синтаксических средств, создающих незабываемый иронический эффект, объясняют, почему уже на протяжении почти 130 лет пьеса О. Уайльда пользуется такой популярностью среди читателей и театралов.

Библиографические ссылки

1. Тимофеев Л. И. Словарь литературоведческих терминов / Л. И. Тимофеев, С. В. Тураев. – М. : Просвещение, 1974. – 109 с.
2. Жеребило Т. В. Словарь лингвистических терминов / Т. В. Жеребило. – Изд. 5-е испр. и доп. – Назрань : ООО «Пилигрим», 2010. – С. 137.
3. Словарь иностранных слов. – 14-е изд., испр. – М. : Рус. яз., 1987. – 203 с.
4. Кузнец М. Д. Стилистика английского языка / М. Д. Кузнец, Ю. М. Скребнев : пособие для студ пед. ин-тов. – Ленинград : Государственное уч.-пед. изд-во Министерства просвещения РСФСР, 1960. – 35 с.
5. Гальперин, И. Р. Стилистика английского языка / И. Р. Гальперин. – М. : Высшая школа, 1977. – 142 с.

6. *Wilde, O.* An Ideal Husband [Electronic resource]. – Mode of access: <https://docs.yandex.ru/docs/view?tm=1670155081&tld=ru&lang=en&name=An%20Ideal%20Husband.pdf&text>. – Date of access: 10.01.23.

7. *Комлев Н. Г.* Словарь иностранных слов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://dic.academic.ru/dic.nsf/dic_fwords/38346/ЗЕВГМА. – Дата доступа: 23.01.23.

8. *Арнольд И. В.* Стилистика современного английского языка : учеб. пособие для студентов. пед. ин-тов по специальности № 2103 «Иностранные языки» / И. В. Арнольд. – Л. : Просвещение, 1981. – С. 192.

9. *Болдырева Л. М.* Стилистические потенции фразеологических единиц в области юмора, иронии и сатиры // Вопросы лексикологии германских языков. – М., 1979. – 251 с.

А. Ю. Луценко, Е. Н. Подтележникова

*Воронежский государственный университет
Воронеж, Российская Федерация
e-mail: nstltsnk@mail.ru, podtelezhnikova@yandex.ru*

ЭЛЕМЕНТЫ ПОСТФОЛЬКЛОРА В РАССКАЗАХ Е. НЕКРАСОВОЙ

В статье описываются такие особенности идиостиля Евгении Некрасовой, как эклектичность и использование элементов постфольклора. Анализ рассказа «Сестроммам. О тех, кто будет маяться» показал наличие кумулятивной структуры, вкраплений стихотворных элементов, сказочных речений.

Ключевые слова: постмодернизм; постфольклор; эклектичность; Е. Некрасова; кумулятивность; современная русскоязычная проза; сказка

A. Y. Lutsenko, E. N. Podtelezhnikova

*Voronezh State University
Voronezh, Russian Federation
e-mail: nstltsnk@mail.ru, podtelezhnikova@yandex.ru*

ELEMENTS OF POST-FOLKLORE IN THE STORIES OF E. NEKRASOVA

The article describes such features of Evgenia Nekrasova's idiosyncrasy as eclecticism and the use of elements of post-folklore. Analysis of the story "Sisters. About those who will be worried" showed the presence of a cumulative structure, inclusions of poetic elements, fabulous sayings.

Keywords: postmodernism; post-folklore; eclecticism; E.Nekrasova; cumulativeness; modern Russian-language prose; fairy tale

Постмодернизм является отражением менталитета, выражением уникального мировосприятия, ощущением значимости человека в окружающем нас мире. Вместе с формированием нового читателя, постмодернизм формирует и новую действительность, в которой сосуществуют как люди, так и символы, которые они создали [1]. Это связано с тем, что новые формы искусства, которые, как правило, воспринимаются обществом как эпатажные, играют ключевую роль в определении новых эстетических и художественных ценностей и становятся впоследствии элементами классики.

В отечественной культуре постмодернизм обладает особой спецификой, которую обуславливают общественно-политические, экономические, психологические и социокультурные факторы. Российский Постмодерн возник во времена посттоталитарного развития отечественного искусства и культуры [2]. Его формирование происходило в рамках запрета на пол-

ноценное циркулирование идей, что пропитало контекст такими характеристиками, как категоричность, политизированность, протест. Вследствие этого постмодернизм в отечественной культуре стал образом свержения существовавшего в те времена свода правил и ограничений во всех сферах.

Одной из главных языковых особенностей художественного текста постмодернизма является эклектичность, т. е. включение в текст произведения элементов разных литературных стилей и жанров, что в итоге создает новую художественную целостность [3]. Эклектика – это новая форма искусства, отличающаяся своим особым стилевым качеством, которое заключается в разнообразии формостроения, присущей литературе постмодернизма. Постмодернизм наполняет эклектичностью содержание или, другими словами, «принимает все стили и каждый делает маской несуществующего смысла» [4, с. 12], отражая различные запросы современного читателя.

Ярким примером прозы постмодернизма является творчество Е. Некрасовой, особенности идиостиля которой рассмотрены в [5, 6]. Одним из признаков эклектичности в рассказах Е. Некрасовой является наличие стихотворных вкраплений, в которых мы видим проявления случая как наиболее важной характеристики поэзии постмодернизма, сформулированной Н. А. Ловчинским с опорой на классификацию И. Хассана [7]. Критерий «случай» определяет поэтический текст как первородный и неизменный арт-объект. Внутри поэзии постмодернизма нет места обязательным для автора доработкам, цензуре, рефлексии, и стихотворные элементы попадают в руки читателя в том первоначальном виде, который изобразил поэт-постмодернист в стихийном творческом порыве [8]. При этом отказ от так называемого «перфекционизма» внутри словотворчества авторами-постмодернистами делается осознанно, и таким образом, любой поток мыслей, преподнесенный автором как стихотворный элемент, имеет право на существование [7]. Эти принципы реализованы, например, в рассказе «Начало» в главе «Зеркало»:

*«Доброе утро, доброе,
Чувство внутриутробное,
Чудо внесоборное,
Лавина моя горная,
Сыплешь и слависьь,
Я начинаюсь,
Я просыпаюсь.
Любовь»* [9, с. 9].

Также к эклектичности литературы постмодернизма относится использование элементов разных литературных жанров в рамках одного

произведения. Так, за последние десятилетия наблюдается рост интереса российских постмодернистских писателей к фольклору на фоне общего интереса к подобной литературе [10, 11, 12]. Понятие «постфольклор» в лингвистическую терминологию ввел С. Ю. Неклюдов [13]. Симбиоз постмодернистского текста со сказкой помогает заменить присущую устному народному творчеству «поучительность» на контекстуальную иронию, придающую персонажам более реалистичный образ, существующий уже не в сказочном и волшебном мире, а внутри русской «достоевской» повседневности.

В прозе Е. Некрасовой максимально проявляется кумулятивность как характерная особенность сказки, которая построена на многочисленных повторах эпизодов, но с другими персонажами, или повторах с увеличением числа персонажей [14]. В ходе анализа сюжета рассказа «Сестроммам» и признаков кумулятивности, описанных в работах А. А. Кретьова [15], нами были выделены следующие признаки кумулятивности в прозе Е. Некрасовой: 1) содержательные (описание многогранных причинно-следственных связей, значимость отдельного звена, которое зависит от остальных; 2) формальные (композиция, цепочечная структура: кумуляция, лексико-синтаксические повторы).

Обращаясь к содержательным признакам, следует отметить, что кумулятивный сюжет можно представить в виде цепи повторяющихся и зависящих друг от друга событий. Сюжет рассказа «Сестроммам» представляет собой не просто описание отдельных значимых событий из жизни Анечки и Сестроммама, а целую сеть из сложных многогранных причинно-следственных связей, пронизывающих каждое отдельное событие и объединяющих их в единую структуру. Другими словами, какое-либо действие одной сестры основывается на поведении другой сестры в предыдущем эпизоде, и каждый такой элемент сюжета образует причинно-следственный ряд. Все звенья находятся в тесной зависимости друг от друга, но при этом каждое отдельное звено индивидуально и особо важно для всего сюжета в целом. Главным перманентным связующим звеном в сюжете рассказа «Сестроммам» является душа Анечки, которая на протяжении всего произведения мечется, выходит из тела и снова возвращается обратно, пытается избавиться от чувства вины за смерть сестры и находит покой, лишь узнав, что поступила правильно.

Переходя к анализу формальных признаков, следует упомянуть, что композиция в кумулятивных сказках, учитывая индивидуальность каждого сюжета, по своей природе тривиальна: экспозиция, кумуляция и финал. Экспозиция представляет собой, как правило, какое-либо обыденное событие или явление. В рассказе «Сестроммам» этим событием является смерть старшей сестры. После экспозиции начинается цепь из сюжетоб-

разующих и взаимосвязанных событий. В анализируемом нами рассказе символом кумуляции являются Анечкины шаги: с каждым «шагом» ее поступки становятся все хуже и безнравственнее. Экспозицию и развязку, как правило, связывает какое-либо событие. В рассказе «Сестромам» данное связующее звено имеет негативную коннотацию: после всех Анечкиных «шагов» во время разборок с «дачницей-помидорницей» Анечку избивают и выкидывают из вагона в канаву, где она лежит несколько часов и получает от Гамаюна-Сестромама хорошие новости.

Развязку, как правило, автор помещает в одно или несколько предложений. В рассказе «Сестромам» это – «Все у Анечки плохо», которое контрастирует с повторами «все у Анечки хорошо» из предыдущих глав, и символизирует перемены в Анечке в лучшую сторону, избавление от чувства вины. История Анечки – это история о духовной эволюции: от показушно-внешнего благополучия и «правильности» – к вседозволенности и всеотрицанию и от них – к внутренне осознанной доброте и духовности.

Продолжая анализировать элементы постфольклора в произведениях Е. Некрасовой, мы отметили вкрапление в текст некоторых сказочных речений, которые активно используются в устном народном творчестве. Так, например, речение «они будут жить-поживать и добра наживать» Е. Некрасова использует в отношении «страдальцев-ответов», которые у Анечки никак не сойдутся с книжными, когда та вместе с Сестромамом решает задачки по математике: «Однажды вышло странно. Числа склянками звенели под Анечкиными извилинами. Сестромам предвкушал решение и кушал баранку с чаем. Куда он денется – ответ сойдётся с книжным двойником, они будут жить-поживать и добра наживать. Анечка разжала пальцы, страдальцы-ответы не сошлись» [9, с. 90]. Сказочное речение «скоро сказка сказывается» приводится в рассказе «Сестромам» в момент, когда Сестромам лежит на полу при смерти, и попытки «скорого врача» привести старшую сестру в чувство не дают результата: «Сестромам на полу как в кино от разряда подпрыгивает. Скоро сказка сказывается... Скорый и его сестра как школьники склоняют Анечку и пытаются выкосить смерть из Сестромама. Клиническая уже случилась» [9, с. 94].

Также можно выделить особый тип песенок-предсказаний, которые по форме и содержанию очень близки устному народному творчеству, в частности, заговорам. Рассмотрим песенку из рассказа «Сестромам»:

*«Прилетел гамаюн, гамаюн,
Рассказал про май-июнь, май-июнь,
Про того, кто будет маяться,
Про того, кто будет июниться,
Про того, что будет нитью плестись:*

*Кто вытянет, а кто порвется.
Приглядел он меня, он меня,
Утешал, что вся жизнь - беготня, толкотня,
Пел, что жить безродным нельзя,
Пел, что бездетный быт - зря,
Пел, что одна лишь для блага семья,
Кому дышится в ней - тот спасется.
Улетай гамаюн, гамаюн,
Помолчи ты про май и июнь,
Не хотим мы промаяться, просемяниться,
Не хотим языками судеб плестись,
За тобой тянуться или крылом рваться.
Лети ты в рай лучше!» [9, с. 3]*

Гамаюн – посланник бога в славянской мифологии, который имеет облик птицы. Предназначение этого существа состоит в предсказании будущего тем, кто готов раскрыть все тайны. В данном поэтическом элементе мы видим описание действий волшебной птицы, очутившейся в подмосковной квартире вместе с Анечкой. Более того, последняя строка показывает неготовность лирического героя услышать будущее, и может трактоваться как отворот: магическая манипуляция для исполнения желаемого.

Таким образом, используемые Е. Некрасовой вкрапления стихотворных элементов, сказочные речения, кумулятивная структура являются признаками эклектичности, обогащают текст и отсылают читателя к устному народному творчеству, являясь примерами элементов постфольклора.

Библиографические ссылки

1. *Терещенко Л. В.* Постмодернизм в российской культуре : Специфика и особенности проявления / Л. В. Терещенко : автореферат дис. ... к-та культурологии : 24.00.01 / Краснодар. гос. ун-т культуры и искусств. – Краснодар, 2004. – 22 с.
2. *Погребная Я. В.* Имя-псевдоним-безымянность в художественном мире В. В. Набокова (К вопросу о генезисе новой прозы) / Я. В. Погребная // Русский постмодернизм: предварительные итоги. – Ставрополь, 1998. – С. 82–88.
3. *Маркова Т. Н.* Стилевая эклектика как закономерность литературы переходного периода / Т. Н. Маркова // Русская и белорусская литературы на рубеже XX—XXI вв.: сборник научных статей. – Минск, 2007. – С. 61–67.
4. *Егорова Л. П.* Постмодернизм: программа и проблемы изучения / Л. П. Егорова // Русский постмодернизм: Предварительные итоги. – Ставрополь : Изд-во Ставроп. ГУ, 1998. – С. 12–13.

5. *Подтележникова Е. Н.* Языковые особенности идиостиля Евгении Некрасовой / Е. Н. Подтележникова, А. Ю. Луценко // Вестн. Воронеж. гос. ун-та. Сер. Лингвистика и межкультурная коммуникация. – Воронеж, 2022. – № 4. – С. 106–114.
6. *Подтележникова Е. Н.* Текстовые маркеры идиостиля Е. Некрасовой / Е. Н. Подтележникова, А. Ю. Луценко // Актуальные вопросы современной филологии и журналистики. – Воронеж, 2022. – № 4. – С. 53–60.
7. *Ловчинский Н. А.* Современная русская постмодернистская поэзия: отличительные черты и критерии отбора материала для научного исследования / Н. А. Ловчинский // Вестник Челябинского государственного университета. – 2009. – № 43 (181). – С. 95–97.
8. *Петренко С. Н.* Жанровые модели постфольклора в русской постмодернистской литературе последней четверти XX - начала XXI века / С. Н. Петренко : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.01.01 – Волгоград, 2017. – 25 с.
9. Некрасова, Е. И. Сестромам. О тех, кто будет маяться / Е. И. Некрасова. – Москва : Издательство АСТ : Редакция Елены Шубиной, 2019. – 379 с.
10. *Штапов А. В.* Ирреальность в русских народных сказках / А. В. Штапов, Е. Н. Подтележникова // Вестн. Воронеж. гос. ун-та. Сер. Лингвистика и межкультурная коммуникация. Воронеж, 2019. – № 4. – С. 91–97.
11. *Коротаева В. А.* Моделирование семантического поля «Сверхъестественное» в русском языке / В. А. Коротаева, Е. Н. Подтележникова // Вестн. Воронеж. гос. ун-та. Сер. Лингвистика и межкультурная коммуникация. – Воронеж, 2018. – № 4. – С. 121-126.
12. *Шмальц Р. В.* Анализ лексики произведения Даниила Андреева «Роза Мира» на основе онтологического подхода / Р. В. Шмальц, Е. Н. Подтележникова // Вестн. Воронеж. гос. ун-та. Сер. Системный анализ и информационные технологии. – Воронеж, 2017. – № 4. – С. 154–158.
13. *Неклюдов С. Ю.* После фольклора / С. Ю. Неклюдов // Живая старина, 1995. – № 1. – С. 2-4.
14. *Пропп В. Я.* Кумулятивная сказка / В. Я. Пропп // Фольклор и действительность: Избранные статьи. – Москва: Наука, 1976. – С. 241–257.
15. *Кретов А. А.* Сказки рекурсивной структуры / А. А. Кретов // Труды по русской и славянской филологии. Литературоведение. 1994. – С. 204–214.

М. Ф. Арсентьева

*Белорусский государственный университет
Минск, Республика Беларусь
e-mail: arsentsyeva@mail.ru*

ПРОБЛЕМЫ ПЕРЕВОДА: ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКИЕ ТРАНСФОРМАЦИИ

В своей работе автор подробно анализирует особенности перевода с использованием лексико-грамматических преобразований с немецкого языка на русский. Практический материал статьи основан на детальном анализе предложений из текстов туристической направленности. Данное исследование является актуальным, поскольку невозможно осуществить качественный перевод текста с немецкого языка на русский без применения переводческих трансформаций.

Ключевые слова: антонимический перевод; конверсная трансформация; адекватная замена; метафоризация / деметафоризация; экспликация / импликация; компенсация; идеоматизация / деидеоматизация; лексические добавления.

M. F. Arsentsyeva

*Belarusian State University
Minsk, Republic of Belarus
e-mail: arsentsyeva@mail.ru*

PROBLEMS OF TRANSLATION: LEXICAL AND GRAMMATICAL TRANSFORMATIONS

The author analyses in detail the peculiarities of the translation from German into Russian using lexical-grammatical transformations. The practical part of the article is based on the detailed analysis of the sentences in the texts with a tourist purpose. This research is relevant as it is impossible to translate a text from German into Russian without using lexical-grammatical transformations.

Key words: antonymic translation; conversion transformation; adequate replacement; metaphorization / demetaphorization; explication / implication; compensation; ideomatization / deideomatization; lexical additions.

В процессе перевода постоянно приходится прибегать к различным видам преобразований. Их суть состоит в нахождении наиболее оптимальных эквивалентов для полноценной передачи на русском языке смысловой и языково-функциональной информации немецкого оригинала. Каждое явление рассматривается не изолированно, а в контексте. Таким образом, одна единица высказывания, в зависимости от контекста и целевой установки конкретного приема перевода, может служить иллюстрацией использования в качестве определенной переводческой транс-

формации. Целью данного исследования являются лексико-грамматические трансформации. В таких трансформациях преобразования затрагивают одновременно лексические и грамматические единицы оригинала, иногда они являются межуровневыми, т. е. осуществляют переход от лексических единиц к грамматическим и наоборот. В данной статье отражаются особенности перевода предложений из текстов туристической направленности.

Согласно В. Н. Комиссарову [1], лексико-грамматические трансформации – смешанный тип трансформаций, которые также называют «комплексными». К ним относятся: антонимический перевод; конверсная трансформация; адекватная замена; метафоризация / деметафоризация; экспликация / импликация; компенсация; идеоматизация / деидеоматизация; лексические добавления.

При **антонимическом переводе** происходит замена утвердительной формы в оригинале на отрицательную форму в переводе, или наоборот, он сопровождается заменой одной лексической единицы на единицу с противоположным значением.

Антонимический перевод можно осуществлять несколькими способами:

1. Сохранение исходного смысла путем добавления отрицания к антониму.

Welche kritischen Ausmaße dies annehmen kann, zeigt das Beispiel der kalifornischen Kleinstadt Lake Elsinore. ‘Какие критические масштабы это может принять, показывает пример небольшого калифорнийского городка Лейк-Элсинор’.

Durch die zunehmende Digitalisierung und den fortschreitenden Wohlstand ist ein Tag ohne Smartphone, Tablet oder Computer in der Hand kaum mehr vorstellbar. ‘В связи с растущей цифровизацией и прогрессирующим ростом благосостояния нельзя представить день без смартфона, планшета и компьютера под рукой’.

Da Fliegen ziemlich CO2 intensiv ist, sollte man sich immer fragen, ob ein Flug an den gewünschten Urlaubsort wirklich nötig ist. ‘Поскольку во время полета происходит интенсивный выброс углекислого газа, следовало бы всегда задаться вопросом, действительно ли нельзя без него обойтись, чтобы добраться до желаемого места отдыха’.

2. Снятие двух отрицаний:

So kann zum Beispiel der Pool durch Sonnenenergie erwärmt oder das Abwasser nicht ungefiltert ins Meer abgelassen werden. ‘Так, например, можно нагревать бассейн за счёт солнечной энергии или сливать фильтрованные сточные воды в море’.

В рамках антонимического перевода единица исходного языка может

заменяться не только прямо противоположной единицей языка перевода, но и словами и сочетаниями, выражающими противоположную мысль.

Таким образом, перевод осуществляется через антоним ключевого слова или одновременном добавлении или снятии отрицания. Целесообразность использования данного вида трансформации обусловлена нормами русского языка и традициями формально-знакового соответствия.

Трансформация, близкая по содержанию антонимическому переводу, называется **конверсной трансформацией**. Она подразумевает замену данного отношения элементов на противоположное, то есть при переводе само отношение элементов сохраняется, просто описывается другими глаголами.

Man verbindet das moderne Umweltverständnis mit einer einzigartigen Reiseerfahrung und schon hat man ihn, den umweltbewussten nachhaltigen Tourismus. ‘Экологически осознанный устойчивый туризм сочетает в себе современное понимание окружающей среды и уникальный опыт путешествий’ (конверсив: *man verbindet* ‘сочетает в себе’).

При переводе без использования трансформации получилось бы предложение ‘сочетают современное понимание окружающей среды с уникальным опытом путешествий и получают экологически осознанный устойчивый туризм’. Однако после применения конверсной трансформации из безличного предложения мы получаем полное двусоставное, где экологически осознанный устойчивый туризм – это подлежащее. Таким образом, мы упрощаем восприятие предложения.

Die dort wachsende Goldmohn-Blüte löste durch hochgeladene Instagram-fotos einen regelrechten Hype aus, der die komplette Stadt lahmlegte. ‘Загруженные в Instagram фотографии с цветением золотого мака в этом городе вызвали настоящую шумиху, которая парализовала весь город’.

В данном примере структура и тип предложения остались прежними, однако «шумиха вызвана» уже не цветением золотого мака, а фотографиями с его изображением.

Doch was versteht man eigentlich unter diesen Bezeichnungen und wie werden diese definiert? ‘Но что на самом деле понимается под этими понятиями и какое определение им дается?’ В данном сравнении «понимается» и «какое определение дается» находятся в конверсных отношениях, являясь конверсивными по отношению друг к другу.

Приведем еще ряд примеров конверсного перевода:

Sanfter Tourismus kann somit nicht nur auf die ökologischen Aspekte reduziert werden, wie es der Begriff «Ökotourismus» fälschlicherweise nahelegt. ‘Таким образом, мягкий (мелкомасштабный) туризм не ограничивается только экологическими аспектами, как могло бы ошибочно показаться исходя из названия «экотуризм»’.

Wenn Ihr keine lange Reise auf Euch nehmen möchtet, dann bieten sich deutsche Weinregionen perfekt für einen Tourism Urlaub an. ‘Если долгая поездка Вас не прельщает, то немецкие винные регионы идеально подходят для туристического отпуска’.

Meistens informieren die Hotels darüber auf Ihrer Homepage. ‘Чаще всего информацию об этом можно найти на официальном сайте отеля’.

Таким образом, конверсная замена – замена данного отношения элементов описываемой ситуации на противоположное, осуществляемая путем использования соответствующих слов – конверсивов, изменения порядка слов и синтаксической функции слов в предложении.

Экспликация или описательный перевод – лексико-грамматическая трансформация, при которой лексическая единица исходного языка заменяется словосочетанием, объясняющим ее значение. С помощью экспликации можно передать значение любого слова, эквивалента которому нет в языке перевода. Немецкий язык более компактный за счет большого количества сложных многокорневых слов, которые нельзя так же компактно перевести на русский, и поэтому при переводе часто возникает необходимость в данном приеме.

Das Ziel dieser Form des Reisens ist es, besondere Rücksicht auf die Umwelt und die ansässige Bevölkerung einer Reisedestination zu nehmen. ‘Цель этого вида туризма – уделить особое внимание окружающей среде и населению, постоянного проживающему непосредственно в данной туристической дестинации’.

CO2-arme Transportmittel werden eingesetzt. ‘Используются транспортные средства с низким уровнем выбросов углекислого газа’.

Wenn Ihr Eure Urlaubsregion näher erkunden möchtet, solltet Ihr am besten den öffentlichen Personennahverkehr nutzen. ‘Если Вы хотите поближе узнать регион, где проводите свой отпуск, то Вам рекомендовано (желательно) использовать местный общественный транспорт’.

Трансформация, противоположная экспликации, называется **импликацией** – лексико-грамматическая трансформация, при которой словосочетание исходного языка заменяется лексической единицей языка перевода.

Der neue Urlaubstrend fand vor knapp 10 Jahren in Italien seinen Ursprung und wurde dort immer beliebter. ‘Новый туристический тренд зародился в Италии почти 10 лет назад и набирал там популярность’.

В данном примере словосочетание было заменено на глагол.

Sinnvoller ist es auch, außerhalb des Hotels Essen zu gehen und somit die lokale Wirtschaft und die Einheimischen zu unterstützen. ‘Рациональнее поесть за пределами отеля и, таким образом, поддержать местную экономику и местных жителей’.

В данном случае словосочетание было заменено одним словом.

Если в тексте исходного языка встречаются метафоры, идиомы и прочие иносказания – выражения, где слова употреблены не в прямом, а переносном значении, – то у переводчика есть два пути передачи смысла – деметафоризация (метафоризация) и адекватная замена.

Деметафоризация подразумевает передачу смысла, выраженного иносказанием в исходном языке, прямыми словами (без переносного значения) в языке перевода.

Außerdem braucht Ihr vielleicht nicht einmal ein Hotel – viele Ökotouristen bevorzugen es, bei Mutter Grün zu schlaffen. ‘Кроме того, Вам может даже не понадобится отель – многие эко-туристы предпочитают спать на природе’.

Das liegt auf der Hand: wenn die Autos voll besetzt sind, minimiert sich die CO2-Bilanz pro Kopf. ‘Очевидно, если места в автомобиле полностью заняты, то объем углекислого газа на одного человека минимизируется’.

Обратная ситуация, когда переводчик использует иносказание при переводе словосочетания, выраженного прямыми словами на исходном языке, называется **метафоризацией**.

Lange Wartezeiten vor den Sehenswürdigkeiten und Touristenmassen, die sich durchdrängeln und wie die Sardinien am Strand liegen : das kann einem leicht die Laune verderben. ‘Долгое ожидание перед достопримечательностями и толпы туристов, которые теснятся и как сельди в бочке лежат на пляже: это может легко испортить настроение’.

Auch Urlaub in einer naturbelassenen Region Deutschlands kann für Ruhe und Entspannung sorgen. ‘Даже отдых в регионе Германии, где не ступала нога человека, может обеспечить спокойствие и расслабление’.

Doch, was können wir selbst tun, um uns dem Ökotourismus zu verschreiben? ‘Но что мы можем сделать сами, чтобы окупнуться с головой в экотуризм?’

So entsteht beispielsweise durch das wachsende Interesse an Destinationen, die sich dem Ökotourismus annehmen, ein immer größer werdender An-drang der Touristen. ‘Например, растущий интерес к связанным с экотуризмом дестинациям создает ситуацию, когда там «яблоку негде упасть»’.

В случае если переводчик хочет в языке перевода передать смысл также путём иносказания и выражений с переносным значением, то в языке перевода подбирается эквивалент, соответствующий по смыслу выражению исходного языка. В таком случае речь идёт об **адекватной замене**.

Sanfte Touristen wollen der Umwelt während eines Urlaubs so wenig wie möglich schaden, Mutter Natur intensiv erleben und gleichzeitig vom naturnahen und naturverträglichen Tourismus profitieren. ‘Щадящие природу тури-

сты хотят во время своего отпуска как можно меньше вреда нанести окружающей среде, в полной мере ощутить матушку-природу и в то же время извлечь пользу из туризма, обеспечивающего близкий контакт и совместимость с природой’.

Sanfter Tourismus, der Rücksicht auf die einheimische Bevölkerung nimmt, ist definitiv auf dem Vormarsch. ‘Щадящий природу туризм (экотуризм), который учитывает интересы местного населения, определённо набирает обороты’.

Fotos mit Tigern, Schwimmen mit Delfinen oder Reiten auf Elefanten: Das Geschäft mit den Tieren boomt aber geht häufig zu Lasten der Vierbeiner. ‘Фотографии с тиграми, плавание с дельфинами или езда на слонах: бизнес с животными процветает, но часто вредит (идет в ущерб) нашим четвероногим друзьям’.

Die Welttourismusorganisation (UNWTO) schlägt schon seit langem Alarm – Ein Ziel der Organisation ist es nämlich, nachhaltigen und ökologisch verantwortlichen Tourismus zu fördern. ‘Всемирная туристическая организация (ЮНВТО) уже давно бьет тревогу – цель организации состоит в том, чтобы продвигать устойчивый и экологически ответственный туризм’.

Еще одним из приемов достижения эквивалентности перевода является особая разновидность замены, носящая название **компенсация**. Этот прием применяется в тех случаях, когда определенные элементы текста на языке оригинала по той или иной причине не имеют эквивалентов в языке перевода и не могут быть переданы его средствами. Особенно часто к компенсации приходится прибегать для возмещения утраченных стилистических и образных аспектов содержания оригинала.

Besonders beliebt sind abgelegene Häuser mitten in der Natur, Klöster oder Berghütten, wo Reisende nach Geborgenheit suchen. ‘Особенно популярны уединённые дома на природе, монастыри или хижины в горах, где туристы могут укрыться от непогоды и переночевать’.

Согласно толковому немецкому словарю Duden, слово «Berghütte» – это не просто «хижина в горах», а своего рода убежище, где туристы, альпинисты могут укрыться от непогоды или переночевать. Но поскольку русское словосочетание «хижина в горах» не передаёт истинное её предназначение, этот смысл был «компенсирован» в придаточном предложении.

Autos sind die größten CO₂-Sünder, wenn Ihr aber kürzere Strecken innerhalb von Deutschland zurücklegen wollt, dann ist es sinnvoll Mitfahrangebote zu nutzen. ‘Из всех видов транспорта автомобили вырабатывают больше всего углекислого газа, но если Вы хотите путешествовать на короткие дистанции в пределах Германии, то имеет смысл воспользоваться предложениями о совместной поездке’.

Фраза «*Die größten CO₂-Sünder*», что дословно означает ‘самые большие грешники по выбросу углекислого газа’ была переведена как ‘вырабатывают больше всего углекислого газа’. Однако в этом случае был утрачен смысл того, что количество выбросов самое большое по сравнению с остальными видами транспорта. Именно поэтому в данном случае была добавлена фраза «из всех видов транспорта», чтобы компенсировать утраченный при переводе смысл.

Контекстуальная замена – лексико-грамматическая трансформация, при которой осуществляется исключительный прием перевода единицы оригинала, пригодный лишь для данного контекста.

Unter dem Begriff Slow Tourism fallen unterschiedliche Reiseformen, von Wellnessurlaub über Aktivurlaub, Pilgern bis hin zum Backpacking. ‘Под термин «медленный» туризм попадают различные формы путешествий от оздоровительного отдыха до активного, от паломнического туризма до пешеходного’.

Само по себе слово *Pilgern* имеет значение ‘паломничество’ и не имеет никакого отношения к туризму, однако из данного контекста понятно, что речь идёт именно о видах туризма, поэтому словосочетание ‘паломнический туризм’ в качестве перевода подходит лучше, но только в данном контексте.

Ökotourismus hat seine Grenzen (Beispiel: Flüge). ‘Экотуризм имеет свои ограничения (например: перелёты)’.

Само по себе слово *die Grenze* имеет значение ‘граница, рамка’, однако для данного контекста перевод ‘ограничение’ является более подходящим, хоть и не является лексическим значением данного немецкого слова.

Naturgebiete werden bei zu großem Ansturm geschädigt. ‘Слишком большие потоки туристов наносят вред природным территориям’.

Лексическое значение слова *der Ansturm* ‘напор, давка’ и конкретно к туристам это слово не имеет никакого отношения. Однако из контекста видно, что речь идёт именно о больших туристических потоках, поэтому в данном случае это слово можно перевести как ‘поток туристов’.

Широкое применение в процессе перевода находит прием **лексических добавлений**. Это лексико-грамматическая трансформация, с помощью которой многие элементы смысла, остающиеся при переводе невыраженными или подразумеваемыми, выражаются с помощью дополнительных лексических единиц.

Es gibt einige Umweltorganisationen, bei denen Ihr den CO₂-Ausstoß Eures Fluges kompensieren könnt wie zum Beispiel bei Atmosfair. ‘Существуют некоторые организации по защите окружающей среды, с помощью которых вы можете компенсировать выбросы углекислого газа во время вашего рейса, например организация «Атмосфера»’.

При переводе было добавлено слово «организация», чтобы уточнить, что слово *Atmosfair* относится к одной из таких организаций, и читателям сразу становится понятно, о чем идет речь.

Eine Zugfahrt ist relativ CO₂-arm und die DB versucht die meisten Züge sogar mit Ökostrom zu betreiben. ‘При поездке на поезде вырабатывается относительно меньше углекислого газа, а Немецкая железная дорога старается использовать в большинстве поездов даже «зелёное» электричество’.

При переводе была расшифрована аббревиатура «DB», поскольку на русскоязычном пространстве она может быть непонятна, в отличие от немецкоязычного.

Vor allem, wenn die Autos voll besetzt sind, minimiert sich die CO₂-Bilanz pro Kopf. ‘Объем углекислого газа на одного человека минимизируется, прежде всего, когда места в автомобиле полностью заняты’.

Дословно с немецкого фразы *die Autos sind voll besetzt* переводится как ‘автомобили полностью заняты’, однако с точки зрения норм русского языка правильнее сказать ‘места в автомобиле полностью заняты’. Именно поэтому было добавлено слово «места», хотя его и нет в оригинале.

Еще несколько примеров этому:

Ein Ziel der Organisation ist es, nachhaltigen und ökologisch verantwortlichen Tourismus zu fördern. ‘Цель организации состоит в том, чтобы продвигать устойчивый и экологически ответственный туризм’.

Die Artenvielfalt ist erhalten. ‘Сохранилось многообразие видов животных и растений’.

Противоположной лексико-грамматической трансформацией является **опущение**. При переводе опущению подвергаются чаще всего слова, являющиеся семантически избыточными, то есть выражающие значения, которые могут быть извлечены из текста и без их помощи.

Einhaltung und Unterstützung von Tierschutzmaßnahmen. ‘Соблюдение мер по защите животных’.

В данном примере значение слова *Unterstützung* является избыточным, поскольку переводится как ‘поддержка’ или ‘содействие’, что по отношению к мерам, является синонимом слова «соблюдать». Таким образом, без слова *Unterstützung* смысл предложения несколько не исказился.

Таким образом, проанализировав теорию и практический материал (предложения в текстах туристической направленности), следует отметить, что все виды лексико-грамматических трансформаций широко применяются в переводческой практике. Наиболее часто используемыми трансформациями являются экспликация и конверсная трансформация, что обусловлено различиями в структуре немецкого и русского языков. Такие трансформации, как антонимический перевод, лексическое добав-

ление и опущение применяются также довольно часто. Поскольку в предложениях допускается использование иносказаний, это обуславливает возможность применения метафоризации, деметафоризации, а также адекватной замены. Нередко приходится прибегать к применению импликации, поскольку немецкий язык более ёмкий и содержит много сложных слов в отличие от русского. Такой прием, как компенсация применяется очень редко.

Библиографические ссылки

1. *Комиссаров В. Н.* Современное переводоведение : учебное пособие / В. Н. Комиссаров. – М. : ЭТС, 2002. – 424 с.

А. В. Бояркина

*Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена
Санкт-Петербург, Российская Федерация
e-mail: al.bojarkina@mail.ru*

РЕСУРСЫ МАШИННОГО ПЕРЕВОДА В СФЕРЕ КУЛЬТУРЫ И ИСКУССТВА

Специфика текстов в сфере культуры и искусства обуславливает определенные переводческие трудности. Анализ машинного перевода сопроводительных текстов к трансляциям указывает, что наиболее уязвимые места – специальная лексика, стиливое единство текста – сложны для перевода не только «вручную», но и для автоматизированных систем.

Ключевые слова: перевод в сфере культуры и искусства; машинный перевод.

A. V. Boyarkina

*The Herzen State Pedagogical University of Russia
Saint Petersburg, Russia
e-mail: al.bojarkina@mail.ru*

MACHINE TRANSLATION RESOURCES IN THE FIELD OF CULTURE AND ART

The specific nature of texts in the field of culture and art causes certain translation difficulties and an analysis of machine translation of accompanying texts to translations indicates that the most vulnerable places – special vocabulary, the stylistic unity of the text – are difficult to translate not only «manually» but also for automated systems.

Key words: translation in culture and arts; machine translation.

Машинный перевод в сфере культуры и искусства в настоящий момент широкого применения не находит, так как специфика текстов данной области вызывает серьезные трудности не только при работе переводческих программ, но и при «ручном» переводе – сложная терминосистема исходного текста требует при переводе дополнительных исследований [1, с. 57; 2, с. 227], а сочетание научного стиля и экспрессии художественного текста осложняется авторском прочтением [3, с. 7]. Современные переводческие программы данное своеобразие передают пока не в полном объеме. Это касается не только научных и научно-популярных текстов исследуемой области, но и, например, утилитарных текстов, которые необходимы в качестве сопровождения музыкальных, театральных событий, выставок и онлайн трансляций.

Тексты, сопровождающие данные мероприятия, меняют свою форму в зависимости от ситуации и темы события. Общая тенденция к упрощению

языка и сокращению объемов текста соседствует с тенденцией максимально подробного описания события в отдельном формате (программка, буклет, лифлет). Сопроводительные тексты онлайн трансляций крупных театров, например, Венской государственной оперы (Wiener Staatsoper), существует в нескольких версиях и на разных языках, причем немецко- и англоязычные варианты не всегда совпадают, а в некоторых случаях тексты не имеют официального перевода с немецкого языка. Исследовательский вопрос, таким образом, состоит в том, насколько современные технологии в области машинного перевода в условиях отсутствия профессионального перевода сопроводительных текстов могут правильно ориентировать читателя / зрителя и создать объективное впечатление о мероприятии, произведении или исполнении? С чем машинный переводчик безусловно справляется, а что остается пока за рамками его компетенций при переводе текстов о событиях культуры?

Машинный перевод и особенности текстов к мероприятиям

Средства автоматизации при переводе текстов из области культуры и искусства позволяют оптимизировать поиск и проводить предпереводческую работу с использованием кросс-языкового контента. Данные программы помогают сократить время поиска информации, а корпусные данные помогают уточнить значение и контексты использования лексики. Однако машинный перевод в сфере культуры и искусства применяется неохотно. Отчасти на переводчиков действует и стереотипное мнение, связанное с машинным переводом художественных текстов: он не может обеспечить высокого уровня эквивалентности [4, с. 56 – 74; 5, с. 108 – 116], «машина» предоставляет лишь дословный перевод без учета контекста всего произведения, не сохраняет авторский стиль, черты эпохи, машинный переводчик не «понимает» контекста [6, с. 70; 7, с. 257; 8, с. 19 – 20].

В аннотациях, кратком содержании, синопсисе, с которыми сталкивается участник онлайн трансляций, читатель / зритель ожидает, прежде всего, эстетическую информацию. Но тексты, сопровождающие мероприятия, помимо эпитетов, авторских неологизмов и выразительных повторов, имеют и другие специфические особенности. Так, например, в кратком содержании оперы или балета большое значение имеет сюжетно-композиционное своеобразие – определенная структура текста (разделение на акты, части), подробность описания характера героев, разворачивающегося действия, внутреннего состояния действующих лиц. Из стилистических особенностей важно обратить внимание на стилистически маркированную, эмоционально-окрашенную лексику, фразеологические средства, архаизмы. К синтаксическим особенностям необходимо отнести сложную структуру предложений.

Можно предположить, что данные тексты вызовут проблемы при передаче имен собственных, топонимов, косвенной речи, а также эмоционально-оценочной лексики, архаизмов, устойчивых выражений и сложных синтаксических структур. Основными ресурсами, к которым прибегают при машинном переводе текстов, являются программы Google Translate, Microsoft (Bing) Translator, Yandex Translate, DeepL Translator, Reverso, PONS и др. Каждая из них позволяет проверить перевод отдельных слов, фраз, однако при построении целого текста все-таки обнаруживаются определенные проблемы.

Анализ материала

Материалом данного исследования являются тексты анонсов онлайн трансляций (январь – июнь 2023) с сайта Венской государственной оперы [9]. Состав трансляций имеет некоторое разнообразие: оперы и концерт-балет. Помимо развернутого описания некоторые события снабжаются кратким и сжатым резюме: например, опера «Саломея» Р. Штрауса не имеет традиционного краткого содержания, вместо него дается обзор истории создания и первого исполнения оперы. Однако формат сопроводительных материалов зависит от культурной политики театра - так, например, в Берлинской государственной опере (Staatsoper Berlin) в описаниях мероприятий встречается и очень краткая, как в новостных анонсах, информация, так и развернутые материалы в дополнительных буклетах [10].

В Венском оперном театре оперные трансляции снабжаются в основном классическим кратким содержанием, балетные спектакли – общим описанием события, концерты – кратким описанием состава исполнителей, описанием истории создания произведений и биографий авторов. Анализ машинного перевода данных материалов в паре языков немецкий-русский выявляет целый ряд проблем.



Объявление о трансляции оперы Дж. Пуччини “Богема” на сайте Венского государственной оперы

Так, например, при машинном переводе краткого содержания к трансляции оперы Дж. Пуччини «Богема» (14.01.2023.) обращает на себя внимание неточность перевода названия оперы: в первом случае сохраняется оригинальное название в латинице, во втором – в неточной орфографии. Правда, необходимо учесть, что название итальянской оперы в оригинальном немецком тексте сохранилось на итальянском языке, и машинный переводчик с немецкого мог не понять команды. Неточная передача общеупотребительных терминов (*Vorstellung* ‘представление’, в данном контексте ‘трансляция’ как ‘выполнение’, ‘презентация’; *Weihnachtsabend* ‘канун рождества’, ‘сочельник’ как ‘рождественский вечер’) является ярким примером отсутствия «контекстуального мышления» у машины (табл. 1).

Таблица 1

Перевод фрагмента краткого содержания оперы «Богема»

LA VONÈME	LA VONÈME	БОГЭМА
<p><i>Vorstellung vom 11. September 2022</i></p> <p>HANDLUNG 1. AKT Der Weihnachtsabend in der von vier jungen Künstlern bewohnten armseligen Mansarde wird sich kaum von anderen Abenden unterscheiden: Marcello arbeitet an einem Gemälde, Rodolfo, Dichter und Schriftsteller, blickt über die Dächer von Paris. Sie haben kein Geld, sie frieren und sind doch guten Muts. Ein Bündel Manuskripte heizt den Ofen nur für Augenblicke.</p>	<p>Выполнение 11 сентября 2022 года</p> <p>АКТ 1 Рождественский вечер в бедной мансарде, где живут четыре молодых артиста, вряд ли будет отличаться от других вечеров: Марчелло работает над картиной, Родольфо, поэт и писатель, смотрит на крыши Парижа. У них нет денег, им холодно, но они в хорошем настроении. Пачка рукописей нагревает печь лишь на несколько мгновений.</p>	<p>Презентация от 11 сентября 2022 г.</p> <p>СЮЖЕТ ДЕЙСТВИЕ 1 Сочельник на обшарпанном чердаке, занимаемом четырьмя молодыми художниками, мало чем отличается от других вечеров: Марчелло работает над картиной, Родольф, поэт и писатель, любуется крышами Парижа. У них нет денег, им холодно, но они в хорошем настроении. Пачка рукописей только на мгновение раскаляет печь.</p>

В следующем примере (табл. 2) обе программы демонстрируют дословный перевод целых предложений, который полностью искажает смысл (в важнейшем эпизоде первого действия, с которого начинается знаменитая ария Рудольфа *Che gelida manina* ‘Холодная ручка’), читатель полностью дезориентируется переводом (*In der Finsternis finden sich die Hände* ‘Ее руки находят в темноте / Руки найдены в темноте’), как и последним предложением действия (*Der Weihnachtsabend hat seine Trüb-*

seligkeit verloren 'Сочельник утратил свою мрачность / Канун Рождества утратил свою мрачность').

Таблица 2

Перевод фрагмента краткого содержания оперы «Богема»

<p>Von Husten gequält sinkt sie zusammen. Dann, dankbar für gewährte Hilfe, will sie wieder gehen; doch der Wohnungsschlüssel ist, nicht ganz zufällig, in Verlust geraten, die Zugluft lässt alle Lichter verlöschen.</p> <p>In der Finsternis finden sich die Hände. Mimi werde sie genannt, lässt sie wissen, sie sticke Blumen... Draußen rufen die Freunde. Der Weihnachtsabend hat seine Trübseligkeit verloren.</p>	<p>Мучимая кашлем, она опускается на пол. Затем, благодарная за оказанную ей помощь, она снова хочет уйти, но ключ от квартиры потерян, причем не совсем случайно, а сквозняк погасил все огни. Ее руки находят в темноте. Мими - так ее называют, она говорит, что вышивает цветы... Снаружи звонят друзья. Сочельник утратил свою мрачность.</p>	<p>Замученная кашлем, она падает. Затем, благодарная за оказанную ей помощь, она хочет уйти; но не совсем случайно ключ от квартиры утерян, и от сквозняка гаснет весь свет. Руки найдены в темноте. Ее зовут Мими, говорит, цветы вышивает... На улице друзья звонят. Канун Рождества утратил свою мрачность.</p>
--	--	--

В машинном переводе аннотации к опере К. Монтеверди «Возвращение Улисса на родину» (трансляция от 14.04.2023, табл. 3) обращают на себя внимание также ошибки в названии произведения (*IL RITORNO D'ULISSE IN PATRIA* 'ВОЗВРАЩЕНИЕ УЛИССА В ПАТРИЮ' / «*IL RITORNO D'ULISSE IN PATRIA*»), неточность в выборе лексики, стилистическая неровность:

Таблица 3

Перевод фрагмента краткого содержания оперы «Возвращение Улисса на родину»

IL RITORNO D'ULISSE IN PATRIA	ВОЗВРАЩЕНИЕ УЛИССА В ПАТРИЮ	IL RITORNO D'ULISSE IN PATRIA
<p><i>Live aus der Wiener Staatsoper</i></p> <p>INHALT Mit Il ritorno d'Ulisse in patria vollendet die Wiener Staatsoper ihren in den vergangenen beiden Spielzeiten mit L'incoronazione di Poppea und La favola di Orfeo eröffneten Monteverdi-Zyklus. Die Beziehung des Ritorno zu Wien ist eine besonders enge, da die einzige überlieferte handschriftliche Partitur von Kopistenhand erst in der 2. Hälfte des 19. Jahrhunderts in den Beständen der ehemaligen Schlafkammerbibliothek Leopold I. identifiziert wurde;</p>	<p>Прямая трансляция из Венской государственной оперы</p> <p>СОДЕРЖАНИЕ С "Возвращением Улисса в страну" Венская государственная опера завершает цикл Монтеверди, открытый в последние два сезона "Искуплением Поппеи" и "Фаволом Орфея". Связь "Риторно" с Венной особенно тесная, поскольку единственная сохранившаяся рукописная партитура рукой переписчика была обнаружена только во второй половине XIX века в фондах библиотеки бывшей опочивальни Леопольда I;</p>	<p>Прямой эфир из Венской государственной оперы</p> <p>СОДЕРЖАНИЕ Постановкой Il ritorno d'Ulisse in patria Венская государственная опера завершает цикл Монтеверди, который был открыт в последние два сезона спектаклями L'incoronazione di Poppea и La favola di Orfeo. Отношения между Риторно и Венной особенно тесны, поскольку единственная сохранившаяся рукописная партитура переписчика была обнаружена только во второй половине 19 века в фондах бывшей библиотеки спальни Леопольда I;</p>

Машинный перевод аннотации трансляции балетного спектакля на музыку И. С. Баха «Гольдберг-вариации» (27.04.2023, табл. 4) вновь демонстрирует проблемы при переводе названия произведения (*GOLDBERG-VARIATIONEN* 'ВАРИАЦИИ ГОЛЬДБЕРГА/ ВАРИАНТЫ ГОЛЬДБЕРГА' – традиционно 'Гольдберг-вариации'), а также специальной терминологии (*Clavier-Übung* 'клавир-юбунг', 'фортепианное упражнение' – традиционно 'клавирные упражнения') и др.

Таблица 4

Перевод фрагмента краткого содержания балета на музыку И. С. Баха «Гольдберг-вариации»

GOLDBERG-VARIATIONEN	ВАРИАЦИИ ГОЛЬДБЕРГА	ВАРИАНТЫ ГОЛЬДБЕРГА
<p><i>Live aus der Wiener Staatsoper</i></p> <p>INHALT Schlicht Clavier-Übung bestehend in einer Aria mit verschiedenen Veraenderungen betitelt Johann Sebastian Bach 1742 seine Goldberg-Variationen – und komponierte ein faszinierendes Kompendum aus Variationen, Kanons und Fugen.</p>	<p>Прямая трансляция из Венской государственной оперы СОДЕРЖАНИЕ Просто клавир-юбунг, состоящий из арии с различными изменениями, Иоганн Себастьян Бах озаглавил свои "Гольдберг-вариации" в 1742 году - и составил увлекательный компендиум вариаций, канонов и фуг.</p>	<p>Прямой эфир из Венской государственной оперы СОДЕРЖАНИЕ Иоганн Себастьян Бах назвал свои «Вариации Гольдберга» в 1742 году простым фортепианным упражнением, состоящим из арии с различными вариациями, и составил увлекательный сборник вариаций, канонов и фуг.</p>

Второй пример из перевода аннотации к «Гольдберг-вариациям» (табл. 5) представляет яркий пример погрешности в выборе лексики и стилистической неровности.

Таблица 5

Перевод фрагмента краткого содержания балета на музыку И. С. Баха «Гольдберг-вариации»

<p>1993 nahm der Schweizer Choreograph Heinz Spoerli die Herausforderung an, Bachs Opus Summum der Klavierliteratur mit dem Tanz zu begegnen – und schuf eines seiner Signatur-Werke: ein aus dem Musizieren mit dem Körper sich aufbauendes Tanzdrama über den Menschen, seine Freuden und Ängste, Einsamkeiten und Lüste, Bindungen und Brüche, die Jugend und das Alter.</p>	<p>В 1993 году швейцарский хореограф Хайнц Шперли принял вызов - встретить opus summum фортепианной литературы Баха с танцем - и создал одно из своих фирменных произведений: танцевальную драму о человеке, его радостях и страхах, одиночестве и похоти, узах и разрывах, молодости и старости, которая строится из музыки тела.</p>	<p>В 1993 году швейцарский хореограф Хайнц Шпёрли принял вызов соединить opus summum фортепианной литературы Баха с танцем и создал одно из своих знаковых произведений: танцевальную драму о людях, их радостях и страхах, одиночестве, основанную на музицировании телом. и похоти, узы и разрывы, юность и старость.</p>
--	--	---

Результаты анализа

При анализе данных машинных переводов, выполненных разными ресурсами, становится очевидно, что ни один из них не демонстрирует «понимания» исходного текста. Проблемы наблюдаются при передаче семантической связности в рамках целого текста, нарушается стилевое единство (выбор машины падает на частотную лексику, а не на подходящую по контексту), имеются ошибки при передаче терминологии. Предположения о трудностях перевода полностью оправдали себя, новым можно считать обнаружение ошибок в передаче названий произведений и специальной лексики.

В целом, полученные тексты заставляют задуматься, можно ли машинный перевод текстов в сфере культуры и искусства воспринимать как уже «готовый переводческий продукт»? Очевидно, что его доработка требует определенных усилий, теряется точность при переводе имен собственных и топонимов, синтаксис становится «формальным», упрощаются структуры исходного текста. То есть слушатель/ зритель может достроить предоставляемую переводом информацию, но только если обладает изначально необходимыми фоновыми знаниями.

Вывод

Машинный перевод сопроводительных текстов к мероприятиям дает лишь приблизительное впечатление об исходном тексте. Внутри текстового единства наблюдаются нарушения – семантической связности, стилового единства, встречаются ошибки при выборе лексики, терминов, наблюдаются пропуски фрагментов текста. То есть при использовании машинного перевода даже для общего понимания данных текстов важно учитывать, что порождаемый перевод является неточным и требует явной доработки.

Библиографические ссылки

1. Бояркина А. В. О некоторых традициях перевода музыковедческого текста / А. В. Бояркина // Вестник Санкт-Петербургского университета. Искусствоведение. – 2012. – № 3. – С. 57–61.
2. Бояркина А. В. Перевод музыковедческих и искусствоведческих текстов: вдохновение или расчет? / А. В. Бояркина // Вестник Академии Русского балета им. А. Я. Вагановой. – 2015. – № 3(38). – С. 225–229.
3. Boyarkina A. Translating terminology of media texts dealing with art and culture (in German-Russian texts) / A. Boyarkina // Translation Studies: Theory and Practice. – 2021. – Vol. 1. – No 1. – P. 5–9.
4. Гамбье И. Перевод и переводоведение на перекрестке цифровых технологий / И. Гамбье // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 9. Филология. Востоковедение. Журналистика. – 2016. – № 4. – С. 56–74. – DOI 10.21638/11701/spbu09.2016.405.

5. *Метревели М. Г.* Как улучшить инструменты цифрового перевода / М. Г. Метревели // Вестник Московского университета. Серия 22: Теория перевода. – 2021. – № 2. – С. 108–116.

6. *Раренко М. Б.* Машинный перевод: от перевода «по правилам» к нейронному переводу / М. Б. Раренко // Социальные и гуманитарные науки. Отечественная и зарубежная литература. – Сер. 6, Языкознание: Реферативный журнал. – 2021. – No 3. – С. 70–79.

7. *Рогачевская М. С.* Художественный текст и машинный перевод: les faux amis / М. С. Рогачевская // Межкультурная коммуникация и профессионально ориентированное обучение иностранным языкам : материалы XV Международной научной конференции, посвященной 100-летию образования Белорусского государственного университета, Минск, 29 октября 2021 г. / Белорусский государственный университет ; редкол.: Е. А. Достанко (гл. ред.) [и др.] – Минск, 2021. – С. 253–257.

8. *Бояркина А. В.* Цифровые технологии в художественном переводе (на примере немецкоязычных текстов) / А. В. Бояркина // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2022. – № 205. – С. 14–20. – DOI 10.33910/1992-6464-2022-205-14-20.

9. Staatsoper Wien [Electronic resource]. – <https://play.wiener-staatsoper.at/calendar>. – Date of access: 30.01.2023.

10. Staatsoper Berlin [Electronic resource]. – <https://www.staatsoper-berlin.de/de/spielplan/>. – Date of access: 30.01.2023.

О. В. Десятова

*Московский государственный институт международных отношений
(МГИМО Университет) МИД России
Москва, Российская Федерация
e-mail: ovides7@mail.ru*

РАЗВИТИЕ ПЕРЕВОДЧЕСКИХ НАВЫКОВ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ КАК ПРИКЛАДНАЯ ЗАДАЧА ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

В статье автор проводит анализ эффективности преподавания иностранного языка для специальных целей в неязыковом вузе с использованием материалов на бумажных носителях и на цифровых платформах. Приводится описание ряда учебных пособий кафедры английского языка № 4 МГИМО и излагается методика преподавания в целях формирования и развития навыков делового общения. Проведен опрос среди студентов, показавший, что они предпочитают смешанный вид обучения.

Ключевые слова: деловая коммуникация; репродуктивный и продуктивный методы обучения; иностранный язык для специальных целей; последовательный перевод.

O. V. Desyatova

*Moscow State Institute of International Relations (MGIMO University)
at the Ministry of Foreign Affairs of Russia
Moscow, Russian Federation
e-mail: ovides7@mail.ru*

TRANSLATION SKILLS BUILD-UP IN NON-LINGUISTIC UNIVERSITIES AS AN APPLIED TASK IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES

The author analyzes the effectiveness of teaching a foreign language for specific purposes in a non-linguistic university with the use of paper materials and digital platforms. The author gives a description of a number of textbooks of English Department № 4 of MGIMO-University and a teaching methodology which aims to form and develop business communication skills. To identify which type of educational material students find more effective, a survey was conducted, which shows that they prefer blended learning.

Key words: business communication; reproductive and productive methods of teaching; foreign language for specific purposes; consecutive translation.

В современном быстро меняющемся мире овладение иностранными языками является необходимым условием для осуществления коммуникации с представителями других стран и культур, для продолжения обучения в международных высших учебных заведениях, для получения интересной работы и профессионального роста, если выбранная профессия предполагает общение с носителями других языков.

В связи с этим перед высшей школой стоит задача подготовки специалистов, способных с максимальной отдачей использовать в практической деятельности профессиональные навыки и умения, полученные в ходе обучения в вузах. Владение иностранным языком для специальных целей является неотъемлемой характеристикой уровня профессиональной подготовки специалиста.

При обучении иностранному языку студентов экономических специальностей на старших курсах факультета Международного бизнеса в Московском государственном институте международных отношений (МГИМО-Университет) особое внимание уделяется курсу деловой коммуникации, целью которого является выработка иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции у будущих специалистов, что позволит им качественно осуществлять свою профессиональную деятельность на практике и реализовывать квалифицированную иноязычную профессиональную межкультурную коммуникацию после окончания обучения [1, с. 207].

В рамках программы преподавания деловой коммуникации, к сожалению, нет возможности изучать специфику межкультурной коммуникации в полном объеме. Однако, используя интерактивные методы обучения, в том числе ролевые игры, анализ учебных ситуаций, студентами усваивается базовое понимание того, что межкультурная коммуникация представляет собой процесс взаимодействия представителей разных культур, с разными культурными, историческими особенностями, традициями, представлениями, которые необходимо учитывать и принимать во внимание при осуществлении коммуникации [2, с. 8]. В процессе коммуникативного взаимодействия лиц, представляющих разные культуры, происходит определенное заимствование параметров общения, то есть стиля общения. Разные поведенческие особенности участников коммуникации в различных ситуациях реализуются в разных стилях общения и поведения, таких как европейский, американский, азиатский, восточный [3, с. 36]. И задача участников коммуникативного взаимодействия заключается в том, чтобы адекватно объясниться, правильно донести свои мысли, а также правильно интерпретировать культурные знаки собеседника – представителя другой культуры.

В преподавании курса деловой коммуникации на факультете Международного бизнеса МГИМО используется репродуктивный и продуктивный методы обучения. На начальном этапе изучения делового английского языка студентам предлагаются задания, направленные на формирование переводческих навыков. Сначала они переводят диалоги с опорой на текст, активизируя таким образом тот запас лексических единиц и профессиональных терминов, которые они выучили в процессе освоения ма-

териала. Затем студенты переходят к переводу со слуха, когда преподаватель или одногруппник зачитывает текст диалога на заданную тему.

После того, как студенты сформировали и развили переводческие навыки в достаточной степени, постепенно внедряется продуктивный метод обучения, когда студентам предлагаются творческие задания, требующие применения приобретенных знаний в области получаемой специальности, профессиональной межкультурной коммуникации, а также определенного стиля общения, делового этикета. Им даются задания по проведению переговоров на заданную тему, например, организация конференции, решение спорных вопросов, обсуждение методов платежа, страхование товаров и др.

Для достижения этих целей на кафедре английского языка № 4 МГИМО (Университет) выпущено учебное пособие «Практика перевода диалогов по деловой коммуникации. A Practical Course in Business Dialogue Translation and Interpretation» под общей редакцией О. В. Десятовой. В первой части этого пособия представлены диалоги для развития переводческих навыков, т. е. применяется репродуктивный метод обучения. Диалоги в этой части пособия имеют «зеркальный» вариант, и это облегчает самостоятельное изучение и закрепление пройденного материала.

Вторая часть пособия представляет собой комплекс заданий, которые включают в себя элементы продуктивного метода обучения. Так, например, обучаемые могут практически перевести саму информацию, изложенную в таких заданиях, в которых требуется объяснить, сообщить или узнать у своего собеседника эту информацию. Вместе с тем такие задания развивают у обучаемого способность использовать вводные фразы, связующие выражения, чтобы сделать речь логичной и понятной для собеседника. К примеру: «Спросите, как давно данная компания сотрудничает с поставщиком...», «Сообщите, что Ваша компания поставлена в сложное положение, так как не сможет выполнить все обязательства перед своими клиентами». Но есть и чисто продуктивные задания, где студенты должны самостоятельно сформулировать свою мысль, например: «Выразите удивление и уточните, нет ли тут ошибки», «Выразите намерение немедленно разобраться в этом вопросе. Уточните, что не так с заказом», «Постарайтесь успокоить покупателя», «Отнеситесь с пониманием к положению заказчика», «Завершите беседу» и др.

Вторая часть данного учебного пособия имеет одно общее задание выбрать формулировку, которую обучаемый считает наиболее подходящей для передачи диалогов, и далее перед каждым диалогом собеседникам определяется роль, и перед ними ставится конкретная коммуникативная цель [4, с. 158].

Например: Собеседник А – представитель принципала. Коммуникативная цель – потребовать от агента сократить представительские расходы. Собеседник Б – агент, оказывающий услуги принципалу за рубежом. Коммуникативная цель – оправдать расходы на представительские цели [4, с. 185].

Далее задаются последовательные этапы общения, чтобы у обучаемых было конкретное понимание того, как следует построить разговор. Выполняя такие продуктивные задания, студенты используют опыт, накопленный в процессе последовательного перевода, которым они овладели при выполнении заданий первой части учебного пособия.

Таким образом, в данном учебном пособии используются такие методические инструменты, которые дают возможность студентам как можно больше выполнять самостоятельную работу. Сочетание этих методических подходов в преподавании деловой коммуникации показывает хорошие результаты в усвоении учебного материала.

Одновременно с этим на кафедре активно используются цифровые технологии в преподавании профессиональной коммуникации, в частности, на платформе Moodle разработана программа, рассчитанная на два года обучения в бакалавриате (3 и 4 курсы) и на полтора года в магистратуре (1 и 2 курсы). Как преподаватели, так и студенты имеют возможность получить доступ к материалам программы на основе данной цифровой платформы в любое удобное время, что является немаловажным фактором в условиях быстро развивающегося мира.

Для оценки эффективности использования обучающих материалов на бумажном носителе и на цифровых платформах нами был проведен опрос среди студентов 3 и 4 курсов бакалавриата и 1 и 2 курсов магистратуры факультета Международного бизнеса МГИМО-Университет. Всего в опросе приняли участие 108 респондентов.

Из заданий, которые применяются в курсе деловой коммуникации, как наиболее эффективные студенты оценили двусторонний перевод диалогов (74,1%) и теоретические материалы и презентации (63%). Одинаковая эффективность присвоена различным видам тестирований, а также переводу и составлению деловых писем (40,7%). Ролевая игра – 25,9% и аудиоматериалы – 11,1%.

Подавляющее число опрошенных (74,1%) указали, что наиболее эффективной формой усвоения курса профессиональной коммуникации является сочетание материалов на бумажном носителе и на цифровой платформе, не ограничиваясь лишь каким-то одним видом изучаемого материала.

Результаты проведенного опроса позволяют сделать вывод, что на данном этапе при изучении языка специализации студенты предпочитают

смешанный вид обучения: как на бумажных носителях, так и на цифровых платформах. Однако, учитывая то, что применение цифровых технологий в образовании будет расширяться, результаты опроса с течением времени могут меняться.

Библиографические ссылки

1. *Игнаткина И. В.* К вопросу коммуникативной методики преподавания иностранного языка / И. В. Игнаткина // Вопросы педагогики. – 2021 – № 11-2. – С. 206–208.

2. *Гузикова М. О.* Основы теории межкультурной коммуникации / М. О. Пузикова, П. Ю. Феофанова. – Екатеринбург : Изд-во Уральского университета, 2015. – 124 с.

3. Пособие по основам дипломатии.doc. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://studfile.net/preview/5611521/page:36/>. – Дата доступа: 21.02.2023.

4. Английский язык. Практика перевода диалогов по деловой коммуникации. A Practical Course in Business Dialogue Translation and Interpretation / О. В. Десятова [и др.] ; под общ. ред. О. В. Десятовой. – Москва : МГИМО-Университет, 2021. – 255 с.

О. В. Занковец, М. Н. Жвырблевская

*Белорусский государственный университет
Минск, Республика Беларусь
e-mail: zanko-ks@tut.by; margorita2600@mail.ru*

ПСЕВДОИНТЕРНАЦИОНАЛЬНАЯ ЛЕКСИКА В ПРАВОВЫХ ДОКУМЕНТАХ: ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ И ПЕРЕВОД

В статье рассматриваются особенности функционирования псевдоинтернациональной лексики в юридических документах и специфика перевода таких лексических единиц с английского на русский язык. Приводится анализ случаев неточного перевода такой лексики в области права.

Ключевые слова: ложные друзья переводчика; псевдоинтернациональная лексика; юридический документ; термины; фонетическое сходство.

O. V. Zankovets, M. N. Jhvyrblevskaya

*Belarusian State University
Minsk, Republic of Belarus
e-mail: zanko-ks@tut.by; margorita2600@mail.ru*

PSEUDOINTERNATIONAL WORDS IN LEGAL DOCUMENTS: FUNCTIONING AND PECULIARITIES OF TRANSLATION

The article discusses the peculiarities of the functioning of pseudo-international words in legal documents and the problems of translation of such lexical units from English into Russian. The analysis of cases of inaccurate translation of such lexical units in the field of law is given.

Key words: false friends of interpreters; pseudo-international words; legal document; terms; phonetic similarity.

В настоящее время к качеству перевода предъявляются достаточно высокие требования, и причиной этому служит современная межкультурная коммуникация, которая приняла глобальный масштаб. Юридический перевод всегда считался и считается одним из самых ответственных видов перевода, поскольку он требует, прежде всего, корректности изложения: малейшая неточность или ошибка в переводе юридического текста может привести к серьезным последствиям.

В ряде языков, в том числе и русском, встречаются слова, имеющие общее происхождение (чаще всего восходящее к греческому или латинскому языкам) и одно и то же значение, но, как правило, учитывающее фонетические и морфологические нормы данного языка. В языкознании такого рода лексические единицы называют интернационализмами [1, с. 64-65]. Однако объемы значений этих лексических единиц не всегда

совпадают, поэтому такую лексику принято называть псевдоинтернациональной лексикой или «ложными друзьями переводчика».

Следует отметить, что не каждый интернационализм является «ложным другом переводчика»: многие из них действительно имеют соответствие как в плане выражения, так и в плане содержания [2, с. 154].

Особую трудность при переводе псевдоинтернациональной лексики, в том числе в правовом контексте, представляет сходство фонетической или графической формы слова, оказывающее психологическое воздействие на переводчика, что влечет за собой проблему поиска нужной лексической единицы [3].

Впервые термин «ложные друзья переводчика» (фр. *faux amis*) был использован французскими лингвистами М. Кесслером и Ж. Дерокинью и опубликован в 1928 году в их работе «*Les faux amis ou Les pièges du vocabulaire anglais*» («Ложные друзья или подводные камни английского словаря»). Согласно их определению, «ложные друзья переводчика» – это «слова, идентичные по внешнему оформлению в двух или нескольких языках, но имеющие разное значение» [4, с. 16].

Спустя некоторое время французский термин был заимствован в английский язык как «*false friends of interpreters*», однако системное и широкое изучение подобных межъязыковых соответствий началось именно с работы М. Кесслера и Ж. Дерокинью на материале франко-английских и англо-французских параллелей. М. Кесслер и Ж. Дерокинью выделили две большие группы «ложных друзей» переводчика: 1) «полностью ложные» со сходной орфографией и различающейся семантикой; 2) «частично ложные» со сходной орфографией и в основном с общей семантикой [4, с. 20].

Первый англо-русский словарь псевдоинтернациональной лексики был составлен советским лингвистом В. В. Акуленко в 60-е годы прошлого века. На данный момент существует несколько англо-русских словарей «ложных друзей» переводчика (А. И. Пахотин «Большой англо-русский, русско-английский словарь мнимых друзей переводчика»; К. В. Краснов «Англо-русский словарь ложных друзей переводчика» и др.).

Отметим, что общего определения для данного пласта слов не существует. Многие лингвисты присвоили этому явлению свои наименования: ложные аналоги (А. Д. Швейцер), межъязыковые омонимы (А. А. Реформатский), междуязычные (межъязыковые) аналогизмы (К. Г. Готлиб), диалексемы (В. В. Акуленко), псевдоинтернационализмы/псевдоинтернациональные слова (Я. И. Рецкер), квазиэквиваленты (Л. И. Сидорова, В. И. Тхорик), ложные лексические параллели (В. В. Дубичинский) и др.

Несмотря на разнообразие применяемых терминов, определяющих данное явление, все они имеют общие черты и могут быть сведены к одному определению. Суть этого лингвистического явления наиболее точно описал К. Г. Готлиб, который называет «ложным другом переводчика» «...слово, полностью или частично совпадающее (или близкое к нему) по звуковой или графической форме с иноязычным словом, но имеющее другое значение при известной смысловой близости (отнесенности к одной сфере применения)» [5, с. 439]. В итоге этот пласт лексики может вызвать у переводчика ложные ассоциации и привести к ошибочному восприятию излагаемой информации, а при переводе стать причиной изменения содержания, ошибок в лексической сочетаемости и словоупотреблении [5, с. 439].

Стоит обратить внимание на наличие таких «ложных друзей переводчика», как «псевдоинтернационализмы». Их также можно обозначить как межъязыковые омонимы ряда языков, при переводе приводящие к полному нарушению смысла [6, с. 571].

Псевдоинтернациональная лексика условно разделяется на две группы: полные и частичные псевдоинтернационализмы.

Полные псевдоинтернационализмы представляют собой лексику исходного языка, фонетически и/или графически схожую со словами языка перевода, однако их лексическое значение не является тождественным [7, с. 155]. Например, *aggregate* – ‘совокупный, общий’; *advocate* – ‘сторонник какой-либо идеи’; *appellation* – ‘наименование, термин’; *pretence* – ‘притворство’.

Под частичными псевдоинтернационализмами понимаются многозначные английские слова, одно из значений которых перешло в русский язык [7, с. 156]. Например, *residence* – ‘резиденция, местожительство, дом, проживание’; *recor* – ‘запись, регистрация, протокол, рекорд’; *agitation* – ‘агитация, тревога, беспокойство’; *party* – ‘вечеринка, партия, группа, сторона’; *penalty* – ‘наказание, взыскание, штраф, пенальти, расплата’.

Как явление, многозначность довольно часто встречается в правовой терминологии. В связи с тем, что юридическому тексту свойственны такие черты, как логичность, адекватное выражение, однозначность, четкое разграничение значений терминов является исключительно важным фактором при переводе текстов юридической тематики [8, с. 98].

К примеру, термин *act*, в зависимости от контекста, может означать ‘акт как действие’ (*caught in the act of murdering* – пойманный при попытке расправиться), ‘акт как закон’ (*Smuggling of Goods and Foreign Currency Act* – Закон о контрабанде товаров и средств в иностранной валюте) [8, с. 99].

Псевдоинтернациональная лексика, которая встречается в правовых текстах, может ввести в заблуждение даже переводчика с опытом, а неверный перевод лексической единицы может стать причиной серьезных проблем.

Так, например, в юридических текстах слово *scandal* реализуется в значении ‘заявление в суде, не относящееся к делу и сделанное лицом путем злоупотребления своими процессуальными правами’, однако значение данного слова, которое базируется на внешних ассоциациях, т. е. ‘скандал’, также используется.

Лексема *forum* в юридических текстах употребляется в значении ‘суд, юрисдикция’, но не форум.

С первого взгляда слово *abbreviate* схоже с русским словом аббревиация, однако в юриспруденции данное слово имеет значение ‘выписка, выдержка (из документа)’.

Лексему *actuality* в различных юридических документах следует переводить как ‘подлинные факты, условия, обстоятельства’, хотя в некоторых текстах данное слово может переводиться как ‘актуальность’.

Слово *aggregate* в юридическом контексте следует переводить как ‘совокупность’, несмотря на то, что графическая форма данного слова вызывает ассоциации со словом агрегат.

Графическая форма лексемы *parol* может вызывать определенную трудность в процессе перевода, однако данное слово в юриспруденции употребляется в значении ‘устное показание, заявление, пояснение’, но никак не ‘пароль’.

Слово *application* в юридических документах употребляется в значении ‘письменное ходатайство суду, прошение, заявление, жалоба’, в некоторых случаях может переводиться как ‘применение’, но не ‘аппликация’.

В юридических текстах также можно встретить многозначное слово *instrument*, которое в общеупотребительном контексте переводится как ‘инструмент, орудие’, однако в правовом контексте слово будет переводиться одним из вариантных соответствий, а именно ‘документ’ или ‘средство’.

Следующим примером является термин *curator*, который в юриспруденции имеет мало общего с дефиницией ‘куратор’. В некоторых штатах США данный термин употребляется в значении ‘опекун имущества’.

Термин *confession* в юридическом дискурсе обозначает ‘признание иска’ или ‘исповедь’, но не религиозную конфессию, которая, в свою очередь, на английском звучит как *denomination* и вызывает уже абсолютно другие ассоциации [9].

Несомненно, важно знать пары «ложных друзей» переводчика, это поможет как начинающему, так и опытному переводчику избежать оши-

бок в переводе, когда может казаться, что смысловая структура высказывания очевидна, а на самом деле она имеет абсолютно иное содержание. Также для адекватного перевода переводчику необходимо тщательно анализировать контекст, использовать словари и другую справочную литературу.

В настоящее время появляется все больше научных работ, посвященных данному лексическому явлению, из чего можно сделать вывод, что вопрос перевода псевдоинтернациональной лексики, особенно в области права, является весьма актуальным.

Библиографические ссылки

1. *Нелюбин Л. Л.* Толковый переводоведческий словарь / Л. Л. Нелюбин. – 3-е изд., перераб. – М. : Флинта : Наука, 2003. – 320 с.
2. *Мизецкая В. Я.* «Ложные друзья переводчика» в юридических англоязычных текстах и проблемы их перевода / В. Я. Мизецкая // Вісн. Сум. держ. ун-ту. Сер. Філологія. – 2003. – № 4(50) – С. 154–158.
3. *Комиссаров В. Н.* Теория перевода (лингвистические аспекты) : учеб. для интов и фак. иностр. яз. / В. Н. Комиссаров. – М. : Высш. шк., 1990. – 253 с.
4. *Koessler M.* Les faux amis ou les trahisons du vocabulaire anglais (conseils aux traducteurs) / M. Koessler, J. Derocquigny. – Paris : Librairie Vuibert, 1928. – 387 p.
5. *Готлиб К. Г.* Немецко-русский и русско-немецкий словарь «ложных друзей переводчика» / К. Г. Готлиб. – М. : Сов. энцикл., 1972. – 448 с.
6. *Бадулин Д. Е.* Трудности при переводе безэквивалентной лексики, или «ложных друзей переводчика» / Д. Е. Бадулин // Молодой ученый. – 2020. – № 49. – С. 570–573.
7. *Гуськова Т. И.* Трудности перевода общественно-политического текста с английского языка на русский : учеб. пособие / Т. И. Гуськова, Г. М. Зиборова – 3-е изд., испр. и доп. – М. : РОССПЭН, 2000. – 228 с.
8. *Занковец О. В.* Полисемия как характерная черта юридической терминологии / О. В. Занковец, Н. А. Петрусенко // Языковая личность и эффективная коммуникация в современном поликультурном мире : материалы IV Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 25–26 окт. 2018 г. / Белорус. гос. ун-т ; редкол.: О. И. Уланович (отв. ред.) [и др.]. – Минск : БГУ, 2018. – С. 97–101.
9. *Оськина С. Д.* Англо-русские термины гражданского и гражданского процессуального права / С. Д. Оськина. – Омск : ОмГУ, 2003. – 350 с.

С. М. Володько¹⁾, Е. С. Сидельникова²⁾

¹⁾*Институт современных знаний имени А. М. Широкова
Минск, Республика Беларусь
e-mail: Svetlana_volodko@mail.ru*

²⁾*Академия управления при Президенте Республики Беларусь
Минск, Республика Беларусь
e-mail: e.sidelnikova@mail.ru*

ПЕРЕВОДЧИК КАК ВТОРИЧНАЯ ЯЗЫКОВАЯ ЛИЧНОСТЬ, ВЛАДЕЮЩАЯ КОМПЕТЕНЦИЯМИ МЕЖЪЯЗЫКОВОЙ И ИНТЕРЛИНГВОКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Перевод рассматривается как опосредованная дискурсивная деятельность, требующая от личности переводчика владения целым рядом компетенций: языковая, лингвистическая, переводческая, личностная, коммуникативная, межкультурная, что диктует необходимость обоснованного подхода к их формированию.

Ключевые слова: переводческая личность; языковая личность; медиатор культур; переводческая компетенция.

S. M. Volodko^a, E. S. Sidelnikova^b

^a*Shirokov's Institute of Contemporary Knowledge
Minsk, Republic of Belarus
e-mail: Svetlana_volodko@mail.ru*

^b*Academy of Public Administration under the President of the Republic of Belarus
Minsk, Republic of Belarus
e-mail: e.sidelnikova@mail.ru*

TRANSLATOR AS SUBORDINATE LINGUISTIC PERSONALITY POSSESSING COMPETENCES OF INTERLINGUAL AND INTERLINGUACULTURAL COMMUNICATION

Translation is looked upon as a mediated discursive activity demanding that a translation personality possess a number of competences: language, linguistic, translation, personal, communicative, cross-cultural, which determines the necessity of a reasonable approach to its building.

Key words: translation personality; linguistic personality; cultural mediator; translation competence.

Повышение интереса ученых-методистов и педагогов-практиков к проблемам переводоведения наблюдается, начиная с последнего десятилетия прошлого века.

Если так называемый учебный перевод как вспомогательное средство обучения основным видам речевой деятельности издавна признается эффективным методическим приемом, способствующим формированию

навыков чтения, письма, аудирования и говорения, то вопрос признания перевода основным видом речевой деятельности до сих пор остается дискуссионным.

Между тем, в Типовой программе по дисциплине «Иностранный язык» подчеркивается, что, наряду с умением вести устное общение социокультурного и профессионального характера, выпускник неязыкового вуза должен владеть компетенциями перевода литературы по специальности. Сложившуюся в образовательном пространстве ситуацию можно представить следующим образом – спрос на специалистов с развитой иноязычной коммуникативной компетенцией, включающей и переводческую компетенцию, существует, но методики обучения переводу, отвечающей этому спросу, не существует. Есть учебники по теории перевода, но они не решают вопрос. Определенный вклад в недооценку роли перевода в формировании иноязычной компетенции выпускников внес и коммуникативный метод, приоритетно господствующий в образовательном пространстве на протяжении нескольких десятилетий и фактически исключая использование перевода в качестве вспомогательного средства обучения, полагая, что это препятствует усвоению языка более или менее естественным путем.

Современная наука также не дает ответа на вопрос, как обучать переводу в неязыковом вузе. Хотя многие ученые (О. Ветрова, А. Дафф, О. Красавина, М. Степанова и др.) считают необходимым целенаправленно обучать переводу в вузе и магистратуре, есть и сдерживающий фактор, на который справедливо указывает М. Степанова. Это ограниченное количество учебных часов, отводимых на дисциплину «Иностранный язык» и в вузе, и в магистратуре, что делает невозможным вести речь о формировании переводческой компетенции в полном объеме, но формирование отдельных умений и навыков, входящих в эту компетенцию, вполне реально. И хотя авторитетное мнение автора вселяет надежду, необходимо признать, что первым шагом на пути создания эффективной методики обучения переводу является определение понятий *перевод*, *переводческая компетенция* и *переводческая личность* для понимания *чему и как обучать*.

Целью тезиса и является попытка определиться с вышеназванными ключевыми для методики обучения переводу понятиями.

Обратимся к трудам известных переводоведов и начнем с В. Н. Комиссарова, создавшего целостную концепцию переводческой компетенции. Он рассматривает перевод как сложный вид речевой деятельности, выделяя в ней три речевых акта:

- 1) акт общения на одном языке (восприятие оригинала);
- 2) акт общения на другом языке (создание текста перевода);

3) акт коммуникативного приравнивания, текста оригинала с текстом перевода [1].

По мнению С. В. Серебряковой, «перевод преследует собой опосредованную дискурсивную деятельность, которая требует сосуществования в сознании переводчика когнитивных моделей родной и инофонной культур»[2, с. 26] и потому, по утверждению И. И. Халеевой, релевантной оказывается подготовка специалиста «в области не только, а порой даже и не столько, межъязыковой, но и интерлингвокультурной коммуникаций» [3, с. 64].

На этом основании можно сделать вывод о том, что перевод есть процесс двуязычной языковой коммуникации, особенностью которого является то, что в ней, помимо отправителя и получателя как участников любого акта коммуникации, участвует еще и переводчик, задачей которого является преобразование речевого сообщения на одном языке в речевое сообщение на другом языке при сохранении неизменного плана содержания. То есть, перевод есть процесс межъязыковой и межкультурной коммуникации, при котором на основе переводческого анализа первичного сообщения создается вторичное сообщение, заменяющее первичное в другой языковой и культурной среде. Активная роль переводчика в этом процессе как языковой личности, влияющей на изменение сообщения, делает его медиатором культур, владеющим, наряду с собственно языковыми знаниями и общими знаниями о мире, знаниями родной культуры и инокультуры, моделями речевого общения, принятыми в обеих культурах и т. д.

Языковая личность переводчика является вторичной языковой личностью, «коммуникативно-активным субъектом, способным описывать окружающую действительность и участвовать в общении с другими людьми средствами иностранного языка в иноязычно-речевой деятельности»[4, с. 7].

Переводчик не создает смыслы, он их транслирует. Опираясь смыслами, которыми обмениваются адресант и адресат, переводчик, вместе с тем, осуществляет приращение смысла, развертывая «переводческое пространство» (термин Л. В. Кушниной), которое формируется вокруг содержания текста оригинала и простирается до содержания текста перевода[5]. В результате каждый перевод уникален и представляет собой «трансформацию менталитета» [6].

Остановимся на концепции переводческого пространства. Как отмечает Л. В. Кушникова, структура перевода имеет нелинейную конфигурацию, организованную в виде пространственно-временного континуума, определяемого автором как переводческое пространство, формируемое вокруг текста-оригинала и текста-перевода. Осмысление переводчиком

этого пространства приводит к созданию гармоничного текста-перевода, то есть переводчик выстраивает свое собственное переводческое пространство [5, с. 36]. Активная позиция переводчика как языковой личности влияет на изменение текста. Повторим еще раз основной тезис переводческой деятельности – переводчик не создает смыслы, он их транслирует. Оперировав смыслами, которыми обмениваются адресат и адресант, переводчик развертывает переводческое пространство, создавая текст с приращенным смыслом, трансформированный через призму его национальной культуры и менталитета.

Интерес для определения рамок пространства переводческой деятельности представляет точка зрения С. Н. Плотниковой, которая разграничивает понятия языковой, коммуникативной и дискурсивной личности [7]. Языковая личность – это «человек, обладающий языковой способностью, то есть владеющий тем или иным естественным языком» и сделавший этот язык «пространством своего языкового существования», при этом языковая способность подразумевает не только знание конкретного языка, но и «сохраняющуюся у человека на протяжении всей жизни способность овладевать новыми языками» [7, с. 133].

Коммуникативная личность – это языковая личность, участвующая в процессе коммуникации и выступающая в роли адресанта и/или адресата. Дискурсивная личность – это языковая личность, которая порождает определенный дискурс в виде сообщения и несет ответственность за его содержание [7, с. 135].

Новый этап в изучении роли личности переводчика в процессе перевода обозначила когнитивная теория перевода Г. Д. Воскобойника, где вводится понятие «переводческая личность» [8]. Это языковая личность, более того, как минимум «удвоенная» (термин И. И. Халеевой).

Нельзя не согласиться с С. Н. Плотниковой в том, что переводческая ипостась занимает подчиненное положение по отношению к трем другим: языковой, коммуникативной, дискурсивной, поскольку, делегируя переводчику право говорить вместо себя, коммуникатор никоим образом не передает ему право общаться вместо себя.

Традиционное понимание личности переводчика как вторичной языковой личности не уменьшает ее роли как коммуникативно активного субъекта, способного «познавать, описывать, оценивать, преобразовывать окружающую действительность и участвовать в общении с другими людьми средствами иностранного языка и иноязычной речевой деятельности [9].

Развивая точку зрения С. Н. Плотниковой, согласно которой личность переводчика трехкомпонентна, и включает языковую, коммуникативную и дискурсивную личности [7, с. 49], Г. Д. Воскобойник в рамках когни-

тивной теории перевода ввел понятие «переводческая личность», подчеркивая, что это языковая личность, более того, согласно термину, И. И. Халеевой, как минимум «удвоенная».

Обращаясь к многоуровневой организации языковой личности переводчика, в основе которой лежит модель Ю. Н. Караулова, а также учитывая когнитивный компонент переводческого процесса, мы, разделяя точку зрения И. Н. Ремхе, представляем модель перевода в виде трех этапов, каждый из которых характеризуется рядом функциональных черт.

На этапе понимания происходит восприятие иноязычного текста и постижение его смысла. Здесь же возможен процесс антиципации, прогнозирующий итоговое развертывание текста на языке перевода.

На этапе перевода осуществляется мысленное создание динамических фреймов (структур, содержащих некоторую информацию) на основе текста оригинала и их соотнесение с эквивалентными им фреймовыми структурами в языке перевода. Происходит выбор необходимой переводческой стратегии.

На заключительном этапе переводчик порождает текст на иностранном языке с учетом его синтагматических и синтаксических особенностей [10].

Понятие переводческая компетенция находится в поле профессионального интереса многих переводоведов, рассматривающих ее составляющие, способы формирования и развития. Так, В. Н. Комиссаров определяет содержание переводческой компетенции как многомерного понятия, включающего определенные составляющие. Остановимся на важном, на наш взгляд, тезисе Ю. П. Котляровой, имеющем непосредственное отношение к методической стороне вопроса - формирование переводческой компетенции обучаемых [11]. Так, автор считает целесообразным распределение переводческой компетенции по трем областям деятельности переводчика: область узкоспециальных знаний, область переводческих стратегий и технологий и область организации процесса коммуникации. Названные области будут соответствовать предметно-специализированному, квалификационному и предметно-коммуникативному компонентам.

Отсюда автор делает важный вывод, что целесообразно включить в процесс формирования переводческой компетенции такие составляющие как культуролого-профессиональная и организационно-психологическая, что способствовало бы более эффективному и поэтапному формированию переводческой компетенции и предлагает 3-х компонентную ее структуру:

предметно-специализированный компонент состоит из когнитивной, культуролого-профессиональной и социально-информативной компетен-

ции и нацелен на формирование стремления и способности к самообразованию, осуществлению мотивационной деятельности, расширению профессионально-культурологического кругозора переводчика в узкоспециальных областях;

квалификационный компонент включает социально-политическую, языковую, текстообразующую и техническую компетенции и нацелен на формирование стрессоустойчивости и высокой оперативности аппарата переводческих стратегий;

предметно-коммуникативный компонент подразделяется на коммуникативную, личностную, организационно-психологическую и мотивационную компетенции и нацелен на формирование навыков коммуникативности, толерантности и уважения чужого мнения, что является успешным залогом профессиональной организации процесса коммуникации.

Данная интерпретация, на наш взгляд, является оправданным и достаточно убедительным подходом к разработке этой сложнейшей проблемы – определение понятия переводческой компетенции, ее содержания, и дает надежду на то, что перевод займет свое место среди основных видов речевой деятельности, которым обучают будущих специалистов, а переводческая компетенция станет важной составляющей профессионального портрета выпускника неязыкового вуза наряду с компетенциями устного социокоммуникативного и профессионального общения.

Создание методики обучения переводу текстов по специальности в неязыковом вузе трудная многоаспектная проблема, решение которой усложнено, в первую очередь, ограниченным количеством учебных часов, отводимых на дисциплину «Иностранный язык». Тем не менее, спрос на специалистов, владеющих переводческой компетенцией, диктует необходимость делать это. На наш взгляд, разработка методики обучения переводу предполагает, прежде всего, включение культурологического компонента в процесс обучения языку и четкое осознание особенностей письменного перевода, об обучении которому и идет речь, его отличий от устного перевода.

Библиографические ссылки

1. *Комиссаров В. Н.* Общая теория перевода / В. Н. Комиссаров. – М. : ЧеРо, 2000. – 136 с.
2. *Серебрякова С. В.* Языковая личность переводчика как результат реализации лингвокогнитивного потенциала обучаемых / С. В. Серебрякова // Вестн. Ставроп. гос. ун-та. – 2008. – № 68. – С. 29–30.
3. *Халеева И. И.* Подготовка переводчика как «вторичной языковой личности» / И. И. Халеева // Тетради переводчика : науч.-теор. сб. / Моск. гос. лингв. ун-т. – М., 1999. – Вып. 24. – С. 63–72.

4. Степанова М. М. Методическая подготовка преподавателя, обучающего студентов аудиовизуальному переводу / М. М. Степанова // Вопр. методики преподав. в вузе. – 2019. – Т. 8. – № 29. – С. 4–14.

5. Кушникова Л. В. Языковая личность переводчика в свете концепции переводческого пространства / Л. С. Кушникова, М. С. Силантьева // Вестн. Перм. гос. ун-та. – 2010. – Вып.6(12). – С. 71–75.

6. Бурукина О. А. Перевод в контексте современной когнитивной парадигмы / О. А. Бурукина // Вестн. Моск. гос. лингв. ун-та. – 2003. – С. 5–21.

7. Плотникова Н. С. Языковое, дискурсивное и коммуникативное пространство / Н. С. Плотникова // Вести Иркут. гос. лингв. ун-та. Сер. Филология. – 2009. – № 1. – С. 131–136.

8. Воскобойник Г. Д. Тождество и когнитивный диссонанс в переводческой теории и практике : монография / Г. Д. Воскобойник // Вести Моск. гос. лингв. ун-та. Сер. Лингвистика. – 2004. – Вып. 499. – 181 с.

9. Плехов А. Н. Психологические условия развития вторичной языковой личности преподавателя : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / А. Н. Плехов ; Нижегород. гос. лингв. ун-т им. Н. А. Добролюбова. – Н. Новгород, 2007. – 26 с.

10. Ремхе И. Н. Переводческий процесс в аспекте когнитивного моделирования : монография / И. Н. Ремхе. – М. : Флинт, 2018. – 208 с.

11. Котлярова Ю. П. Переводческая компетенция как многоаспектное теоретическое понятие / Ю. П. Котлярова // Вести Иркут. гос. лингв. ун-та. Сер. Педагогика. Психология. Соц. работа. Ювенология. Социолингвистика. – 2007. – № 3. – С. 37–43.

Е. Г. Фоменок

*Белорусский государственный университет
Минск, Республика Беларусь
e-mail: Woitko@mail.ru*

СПОСОБЫ ПЕРЕВОДА НЕМЕЦКИХ СЛОЖНЫХ ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ НА РУССКИЙ ЯЗЫК

В статье рассматриваются и выделены основные способы перевода сложных прилагательных с немецкого языка на русский в зависимости от их структурно-семантических характеристик. Материалом для исследования являются сложные прилагательные, представленные в современном публицистическом дискурсе Германии.

Ключевые слова: сложное прилагательное; перевод; публицистический дискурс.

E. G. Fomenok

*Belarusian State University
Minsk, Republic of Belarus
e-mail: Woitko@mail.ru*

TRANSLATION OF GERMAN COMPOUND ADJECTIVES INTO RUSSIAN

The article deals with the main methods of translating compound adjectives from German language into Russian depending on the structural and semantic characteristics of compound adjectives. The material for the study is compound adjectives presented in the modern publicist discourse of Germany.

Key words: compound adjectives; translation; publicist discourse.

При выборе вербальных средств выражения мысли сложные слова имеют особую значимость, поскольку позволяют реализовать принцип языковой экономии в речи, обладают высокой информационной емкостью и обеспечивают абстрактно-содержательную когезию текста.

Значимый вклад в разработку теории дериватологии (словообразования), закономерностей и особенностей образования сложных слов внесли лингвисты Л. М. Айхингер, О. С. Ахманова, Е. В. Беспалова, В. Д. Девкин, И. В. Козырева, Л. И. Полякова, А. Г. Садыкова, М. Д. Степанова, В. Фляйшер, Л. Ортнер, Х. Вельман, Э. Доналис и многие другие.

Сложное слово или композит в немецком языке представляет собой лексическую единицу, состоящую из двух или более компонентов (основ) либо самостоятельных слов, обладающих структурно-семантической целостностью [1].

В лингвистической науке существует несколько классификаций композитных прилагательных, основанных на определенных критериях: модели словосложения, семантических отношениях между отдельными компонентами, синтактико-семантических характеристиках, структурно-морфологических особенностях.

Сложные прилагательные в немецком языке имеют преимущественно двухкомпонентную структуру (состоят из двух слов), второе слово является прилагательным, первое слово может быть представлено существительным (*coronafrei, konsumfreudig*); прилагательным (*neuartig, offensichtlich*); корнем глагола (*glaubwürdig, fahrlässig*); местоимением (*allmählich, jederzeitig*); наречием (*wohlhabend, wohltätig*); числительным (*einseitig, viereckig*); предлогом (*nachhaltig, außergewöhnlich*).

Семантико-синтаксические особенности сложных прилагательных в немецком языке определяются наличием сочинительной либо определительной связи между компонентами композита. Сочинительная связь между компонентами композита предполагает наличие собственного значения у каждого компонента, при этом каждый компонент в равной степени формирует семантику композита. Определительная связь между компонентами сложного прилагательного предполагает, что компоненты композита связаны между собой отношением подчинения, первый компонент является определяющим, а второй компонент указывает на принадлежность композита к классу слов, характер его грамматических категорий и форм.

При переводе сложных прилагательных необходимо учитывать контекстуальные связи, актуализирующие семантику соответствующих лексических единиц.

Определенное количество сложных прилагательных немецкого языка имеют словарные соответствия в русском языке: *friedliebend* ‘миролюбивый’, *vielseitig* ‘разносторонний’/‘разноплановый’, *außenpolitisch* ‘внешнеполитический’, *personenbezogen* ‘персональный’/ ‘личный’, *oberflächlich* ‘поверхностный’.

Очевидно, что наибольшие затруднения в процессе перевода вызывают сложные прилагательные, не имеющие словарных соответствий в русском языке.

В результате исследования текстов немецкоязычного публицистического дискурса нами определены основные способы перевода сложных прилагательных с немецкого языка на русский с учетом их синтактико-семантических особенностей.

1. Сочинительные сложные прилагательные, состоящие из двух или более равноправных основ, определяющих значение композита, переводятся на русский язык сочинительными сложными прилагательными с

преимущественным сохранением порядка следования компонентов в немецком языке и пишутся часто через дефис: *militärisch-industriell* ‘военно-промышленный’, *wissenschaftlich-technische* ‘научно-технический’, *russisch-deutsch* ‘русско-немецкий’, *psychosozial* ‘психосоциальный’. В некоторых случаях возможна перестановка порядка следования компонентов, например, как при переводе слова *populär-wissenschaftlich* ‘научно-популярный’.

2. Определительные сложные прилагательные, между компонентами которых существуют различные логико-семантические связи, при этом первый компонент определяет второй, переводятся с использованием единиц лексического и синтаксического уровней языковой системы: слов, словосочетаний, развернутых синтаксических конструкций.

Логико-семантические отношения (сравнения, объектные, причинно-следственные) между компонентами сложного прилагательного и части речи первого компонента прилагательного обуславливают выбор способа перевода определительных сложных прилагательных в немецком языке:

а) определительные сложные прилагательные с семантикой сравнения переводятся, как правило, сравнительной конструкцией с союзом ‘как’: *glasklar* ‘прозрачный как стекло’, *turmhoch* ‘высокий как башня’;

б) возможна передача сложных прилагательных с написанием через дефис либо двумя прилагательными – согласующимися определениями: *alltagsgrau* ‘буднично-серый’/‘серый будничный’; *nebelgrau* ‘туманно-серый’, *steinkalte Treppen* ‘холодные каменные ступени’;

в) значение определительных сложных прилагательных может передаваться устойчивыми компаративными (сравнительными) словосочетаниями русского языка: *sonnenklar* ‘ясно как день’, *schneeweiß* ‘седой как лунь’/‘белый как снег’; *federleicht* ‘легкий как перышко’, *messerscharf* ‘острый как нож/клинок’;

г) прилагательные, выражающие причинно-следственные значения, переводятся двумя способами:

- предложными конструкциями (причина выражается предложной группой с союзом ‘от’, а следствие – причастием совершенного вида прошедшего времени, конструкцией с личной формой глагола, при которой существительное или прилагательное, относящиеся к первому компоненту, вводятся предлогом ‘до’): *krisengeplagt* ‘страдающий от кризиса’, *hungerschwach* ‘ослабевший от голода’, *gelbgeärgert* ‘пожелтевший от злости’, *blassgefroren* ‘посиневший от холода’; *saisonbedingt* ‘в зависимости от сезона/поры года’, *blaurasiert* ‘выбритый до синевы’;

д) прилагательные, содержащие временную характеристику, переводятся путем передачи каждого компонента самостоятельным прилагательным или изменением части речи: *nachtleere Straßen* ‘пу-

стые/пустынные/безлюдные ночные улицы’, *nachtblauer Himmel* ‘ночное темное небо’, *zukunftsfähig* ‘имеющий будущее’/‘обращенный в будущее’/‘перспективный’/‘многообещающий’);

е) сложные прилагательные, выражающие объектные отношения, выраженные словами категории состояния, обозначающие признак и объект, на который направлен данный признак, имеют два основных способа перевода:

- передаются производными прилагательными русского языка, образованными при помощи суффиксов и префиксов: *langjährige bilaterale Beziehungen* ‘давние двусторонние отношения’, *erdbebengefährdetes Gebiet* ‘сейсмически активный район’, *menschenleere Straßen* ‘безлюдные улицы’;

- сложные прилагательные, выражающие объектные отношения и имеющие второй компонент причастие, передаются на русский язык при помощи причастных оборотов либо предложных словосочетаний: *hoffnungswegend* ‘пробуждающий надежду’, *bedarfsgerecht* ‘отвечающий спросу’/‘соответственно спросу’, *schutzberechtigt* ‘имеющий право на защиту’, *das angstverzernte Gesicht* ‘искаженное страхом лицо’;

- передаются прилагательными-композиатами русского языка с соответствующей семантикой: *erdbebensicher* ‘сейсмоустойчивый’, *feuergefährlich* ‘пожароопасный’;

ж) при переводе прилагательных, выражающих определительно-обстоятельственные отношения (выражают характеристику признака со стороны качества, количества или условий) в русском языке используется в большинстве случаев конструкция с наречием: *weitgehende Pläne* ‘далеко идущие планы’, *tiefgreifend überarbeitet* ‘основательно/существенно переработанный’.

По причине расхождения в закономерностях сочетаемости единиц русского и немецкого языков многие сложные прилагательные немецкого языка не могут быть переданы сложными прилагательными русского языка. В таких случаях разнообразные синтаксические конструкции в русском языке передают семантику соответствующего сложного прилагательного немецкого языка: *klimaneutral* ‘имеющий нулевой углеродный след’, *gesamtgesellschaftlich* ‘затрагивающий все социальные слои/категории’, *echtzeitfähig* ‘способный работать в режиме реального времени’, *behandlungsbedürftig* ‘нуждающийся в лечении’, *einsatzbereit* ‘в полной готовности’, *völkerrechtswidrig* ‘противоречащий международному праву’, *ansteckungsarm* ‘риск заражения невысок’.

Необходимо иметь в виду, что в некоторых случаях семантизация сложных прилагательных на языке перевода возможна только в смысловом контексте большего объема – предложения, текста.

Предложенные нами способы перевода сложных прилагательных не исчерпывают всех возможных вариантов передачи прилагательных-композитивов с немецкого языка на русский, что обуславливает необходимость их дальнейшего изучения.

Результаты нашего исследования могут быть использованы при переводе публицистических текстов с немецкого языка на русский, а также в процессе обучения студентов переводческих специальностей.

Библиографические ссылки

1. *Степанова М. Д.* Лексикология современного немецкого языка / М. Д. Степанова, И. И. Чернышова. – М. : Высш. шк., 2005. – 251 с.
2. *Розенталь Д. Э., Теленкова, М. А.* Словарь-справочник лингвистических терминов: Справочник по русскому языку / Д. Э. Розенталь, М. А. Теленкова. М.: Мир и образование, 2022. – 624 с.
3. *Гильченко Н. Л.* Практикум по переводу с немецкого на русский – СПб.: КАРО, 2006. – 368 с.