

БЕЛОРУССКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ  
ФАКУЛЬТЕТ СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ КОММУНИКАЦИЙ

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

**Материалы  
VII Международной научно-практической  
конференции**

**Республика Беларусь  
Минск, 21–22 марта 2024 г.**

Научное электронное издание

МИНСК, БГУ, 2024

**ISBN 978-985-881-594-3**

© БГУ, 2024

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*; *Т. С. Лобанова*; *В. Ю. Рабцевич*; *О. Л. Тегина*;  
*С. А. Трофименко*; *Е. Г. Фоменок*; *О. П. Шабан*

**Рецензенты:**

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

**Иностранные языки:** инновации, перспективы исследования и преподавания [Электронный ресурс] : материалы VII Междунар. науч.-практ. конф., Респ. Беларусь, Минск, 21–22 марта 2024 г. / Белорус. гос. ун-т ; редкол.: *Е. А. Пригодич* (гл. ред.) [и др.]. – Минск : БГУ, 2024. – 1 электрон. опт. диск (CD-ROM). – ISBN 978-985-881-594-3.

Рассмотрены современные проблемы отечественного и зарубежного языкознания, традиции и инновации в обучении иностранным языкам, лингвистические аспекты межкультурной коммуникации. Освещены 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 *О. Л. Тегина*  
Дизайн обложки *В. М. Пашкевич*

Подписано к использованию 17.05.2024. Объем 3,75 МБ

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

# СОДЕРЖАНИЕ

## РАЗДЕЛ 1. СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОТЕЧЕСТВЕННОГО И ЗАРУБЕЖНОГО ЯЗЫКОЗНАНИЯ ..... 7

<i>Баймуханов Б. И.</i> Лингвокреативный потенциал использования эрративов в интернет-пространстве.....	7
<i>Борзенец С. Е.</i> Вербализация понятия «преклонный возраст» в русскоязычном медиaprостранстве.....	12
<i>Горпенникова Ю. Г.</i> Тактика комментирования митигативной стратегии извинения в немецкой деловой E-Mail-коммуникации.....	16
<i>Зеленовская А. В., Титова Е. О.</i> Ключевые особенности швейцарского варианта немецкого языка.....	21
<i>Исаева И. П.</i> Аналогия в ассимиляции англицизмов в современном немецком языке.....	26
<i>Келеберда Н. Г.</i> К вопросу понимания термина «Катена» в языкознании.....	30
<i>Козелецкая И. Н., Давидович Т. Г., Шабан О. П.</i> Синтаксическая синонимия в способах выражения цели в немецком языке.....	35
<i>Лабкович О. Ю.</i> Стратегии вербализации эмоций в аудиодескрипции на русском языке к фильму «1+1».....	38
<i>Лагажан Ю. А.</i> Маркеры вакцинологизмов в немецком языке: типы контекстов.....	43
<i>Моисеева А. В.</i> Языковые особенности современных медиатекстов.....	48
<i>Погребняк Н. В.</i> Языковая репрезентация понятия Immunität des Präsidenten в немецком медиадискурсе.....	52
<i>Прыгодзіч А. А.</i> Аб утварэнні тапонімаў на аснове жаночых асабовых імёнаў.....	58
<i>Прыгодзіч А. А.</i> Тапонімы саслоўна-класавай семантыкі.....	64
<i>Супринович О. Е.</i> Эпонимические интернационализмы в немецком языке.....	69
<i>Теселкина О. Е.</i> Константа «Nachhaltigkeit» в немецкоязычной культуре.....	73
<i>Тулусина Е. А.</i> Особенности немецкоязычных статей издания Moskauer Deutsche Zeitung.....	77
<i>Фоменок Е. Г.</i> Метафоры в экологическом дискурсе ФРГ как объект лингвистического исследования.....	81
<i>Фоменок Е. Г., Туникова К. С.</i> Фоностилистические особенности немецких рекламных слоганов.....	85
<i>Щелок Т. И.</i> Лингвистические средства формирования образа хитклиффа в романе Э. Бронте «Грозовой перевал».....	91

## РАЗДЕЛ 2. ИНОСТРАННЫЕ ЯЗЫКИ СКВОЗЬ ПРИЗМУ ЛИНГВОДИДАКТИКИ ..... 97

<i>Аксёнова Н. В., Шепетовский Д. В.</i> Домашнее чтение как одна из форм СРС при изучении английского языка.....	97
<i>Аксёнова Н. В., Шепетовский Д. В.</i> Опыт разработки модуля «высшее образование» на платформе «английский пациент».....	103
<i>Арсентьева М.Ф.</i> Когнитивно-дискурсивная парадигма: зарубежный опыт.....	110
<i>Босак А. А.</i> Да пытання прафесійна арыентаванага навучання замежнай мове ў нямоўных ВНУ.....	116

<i>Васючкова О. И. , Ковалёнок Т. В.</i> Обучение порождению вторичного научного текста.....	122
<i>Воробьёва А. Н.</i> Mit- und voneinander Lernen im Fremdsprachenunterricht .....	127
<i>Гуминская О. П.</i> Развитие коммуникативной компетенции студентов неязыковых специальностей посредством использования приёмов технологии обучения в сотрудничестве .....	131
<i>Иванюк Н. В.</i> Лингводидактические аспекты формирования иноязычной лексической компетенции студентов неязыковых специальностей .....	136
<i>Игнаткина А. Л.</i> Эмоциональный труд преподавателя иностранного языка вуза .....	141
<i>Непомнящих И. А.</i> Цели иноязычного образования в контексте профессионального воспитания будущих юристов-международников .....	149
<i>Павлова А. С.</i> Профессиональная и языковая подготовка студентов педагогического направления .....	155
<i>Подтележникова Е. Н.</i> Формирование дискурсивной компетенции у будущих лингвистов-исследователей.....	159
<i>Полунина Л. Н.</i> Прагматические аспекты обучения английскому языку в контексте теории транслингвизма .....	164
<i>Рабцевич В. Ю. , Трофименко С. А.</i> Особенности анализа грамматических явлений для понимания текста на немецком языке .....	170
<i>Риммар А. И.</i> Индуктивный метод обучения грамматике (на примере немецкого языка) .....	175
<i>Родион С. К.</i> Развитие эмоциональной составляющей личности в учебных пособиях по иностранному языку .....	180
<i>Статкевич М. И.</i> Обучение студентов критическому мышлению в процессе чтения иноязычных текстов социально-общественной тематики.....	184
<i>Трофименко С. А., Рабцевич В. Ю.</i> Обобщение практического опыта в формировании лексических единиц на этапе семантизации .....	188
<i>Усачев В. А.</i> Изучение модальности в курсе английского языка.....	194
<i>Шабан О. П., Давидович Т. Г., Козелецкая И. Н.</i> Модель формирования коммуникативной компетенции в процессе обучения иноязычной письменной речи .....	201
<i>Швайба О. Г., Воловикова И. П.</i> К вопросу преодоления барьеров успешного овладения иностранным языком в неязыковом вузе .....	209

**РАЗДЕЛ 3. ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ .....** 215

<i>Дымковская Т. Л.</i> Применение информационно-коммуникационных технологий в сфере преподавания иностранных языков .....	215
<i>Зубовская Н. К.</i> Формирование социально-личностных компетенций при обучении иностранному языку в неязыковом вузе.....	220
<i>Кузнецова Ю. А.</i> Кьюбинг-технология как методика развития творческого мышления на занятиях по иностранному языку .....	224
<i>Кручинина К. А.</i> Развитие творческих способностей обучающихся посредством дистанционных образовательных технологий в процессе обучения иностранным языкам.....	228

<i>Левкевич И. В.</i> Внедрение дистанционных образовательных технологий в процесс обучения иностранному языку .....	233
<i>Моисеева Ф. А.</i> Средства установления речевого контакта .....	237
<i>Михайлова Н. А.</i> Чат-боты в образовании: интерактивное обучение и оптимизация методики .....	242
<i>Петрашевич И. И., Рабцевич В. Ю.</i> Развитие социально-личностных компетенций студентов на занятиях по немецкому языку (на примере учебной дисциплины «практика устной и письменной немецкой речи») .....	247
<i>Пешкова Н. П.</i> Алгоритм обучения пониманию и продуцированию иноязычного текста в условиях информационного общества .....	252
<i>Taletskaja N. N., Mischkin I. F.</i> Allgemeine Methoden im Unterricht vom russischen als Fremdsprache Aufgrund der Lehrtexte .....	258
<i>Ткачёва А. А.</i> Использование технологий в обучении испанскому языку: перспективы и вызовы .....	262
<i>Хемеда И. А. Т. С.</i> Методика преподавания арабского языка в русской аудитории ...	271
<i>Шалова М. А., Швец Н. А.</i> Использование веб-квестов для развития творческих способностей обучающихся на уроках иностранного языка .....	275
<i>Чугай И. Н.</i> Стресс как фактор обучения иностранным языкам .....	280

#### **РАЗДЕЛ 4. ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ .....**

<i>Атабекова А. К., Атабеков И. В., Моисеева Ф. А.</i> Британский сленг: из глубины прошлого к современному английскому .....	287
<i>Бабаян М. А.</i> Влияние англицизмов в современном немецком языке на лингвистическую культуру белорусских студентов .....	296
<i>Буко В. П.</i> Изучение немецкого языка с использованием песен .....	305
<i>Витченко Л. В.</i> Директивные комплексы в русском разговорном диалоге .....	309
<i>Voronova M. A., Vorobeva A. N.</i> Erfolge des Zieles für nachhaltige Entwicklung in Belarus und in Deutschland .....	313
<i>Грицкевич Н. П.</i> Способы интерпретации прецедентных имен в рекламных текстах .....	317
<i>Иванова Т. К.</i> Исследование концепта через призму лексико-семантического поля (на материале русского и немецкого языков) .....	322
<i>Коротких Ж. А.</i> Эффективность межкультурной коммуникации: прагматические ошибки .....	327
<i>Кочелаба А. В.</i> Лингвистические аспекты межкультурной коммуникации .....	334
<i>Пригодич Е. А.</i> О культурных различиях в коммуникации людей разных обществ ..	339
<i>Чопсиева Г. М.</i> Роль глоссариев миграционных процессов в языковом оформлении текстов о мигрантах в сми (на материале газеты «Süddeutsche Zeitung») .....	344

#### **РАЗДЕЛ 5. АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЯ, ПЕРЕВОДОВЕДЕНИЯ И ПРАКТИКИ ПЕРЕВОДА .....**

<i>Губочкина Л. Ю.</i> Реализация авторской интенции при переводе образов антропоморфизма .....	348
<i>Давидович Т. Г., Шабан О. П., Козелецкая И. Н.</i> Gebrauchstexte im Deutschunterricht .....	352

<i>Донина О. В., Куренкова Е. В.</i> Способы перевода метафор в параллельных текстах .....	358
<i>Зеленовская А. В., Чехович М. Д.</i> Трудности перевода белорусских легенд на немецкий язык .....	364
<i>Зеляноўская А. В., Сячко Е. А.</i> Спосабы перакладу рэалій з беларускіх народных казак на нямецкую мову .....	369
<i>Толстоухова В. Ф.</i> Имитационная игра в обучении устному последовательному переводу с английского языка на русский.....	374
<i>Фоменок Е. Г., Артюшенко Ю. А.</i> Способы перевода рекламных слоганов с немецкого языка на русский.....	379
<i>Шабан О. П., Истратькова Д. А., Кисель К. С.</i> Особенности художественного и машинного перевода сказок Братьев Гримм .....	383

## РАЗДЕЛ 1

### СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОТЕЧЕСТВЕННОГО И ЗАРУБЕЖНОГО ЯЗЫКОЗНАНИЯ

#### ЛИНГВОКРЕАТИВНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЭРРАТИВОВ В ИНТЕРНЕТ-ПРОСТРАНСТВЕ

**Б. И. Баймуханов**

*Узбекский государственный университет мировых языков, Учтепинский район,  
кв-л Г-9а, ул. Кичик Халка Йули, 21а,  
100138, г. Ташкент, Узбекистан, [bauka\\_baymuxanov@mail.ru](mailto:bauka_baymuxanov@mail.ru)*

Статья посвящена интересной и актуальной проблеме современного языкознания – проблеме интерпретации языковых аномалий в контексте современной интернет-коммуникации. Эрративы рассматриваются в аспекте языковой игры как намеренное искажение языковой нормы, форм слов для создания определенного эстетического эффекта на участника коммуникации.

**Ключевые слова:** интернет-пространство; эрративы; орфография; норма; речевая коммуникация.

#### LINGUOCREATIVE POTENTIAL OF USING ERRATIVES IN THE INTERNET SPACE

**B. I. Baymukahanov**

*Uzbekistan State World Languages University, Uchtepa district, sq. Г-9а,  
Kichik halqa yo'li st., 21 a,  
100138, Tashkent, Uzbekistan, [bauka\\_baymuxanov@mail.ru](mailto:bauka_baymuxanov@mail.ru)*

The article is dedicated to an interesting and relevant issue in modern linguistics – the problem of interpreting language anomalies in the context of contemporary internet communication. Erratives are considered in the aspect of language play as intentional distortions of linguistic norms, word forms to create a specific aesthetic effect on the communication participant.

**Keywords:** internet space; erratives; orthography; norm; speech communication.

Нынешние темпы развития современного литературного языка и его частное проявление в речи вызывает всё больше интереса со стороны лингвистов, которые рассматривают его в прагматическом аспекте, в функционировании в межличностном общении и интернет-коммуникации. Из многообразия текстов, рассмотренного нами, можно

выделить те языковые единицы, которые созданы иными способами словообразования, не отвечающие нормам современной русской орфографии, эти явления считаются, с одной стороны, аномальной, с другой – они раскрывают лингвокреативный потенциал языковых ресурсов.

Язык как самостоятельно и непрерывно развивающееся явление, и его частные проявления в речи находятся в постоянном изменении, также благодаря развитию информационных технологий и онлайн-коммуникации между носителями языка в последнее время всё больше развивается особая письменная форма устной спонтанной речи и для передачи речевого поведения определённого героя в современных художественных произведениях.

В данной статье объектом нашего исследования стало явление так называемых «эрративов» как одной из разновидностей вербальной речевой девиации. Само определение данного термина встречается лишь в одном источнике academic.ru, в котором приводится следующее определение: Эрратив (от лат. errare в значении «ошибаться») – слово или выражение, подвергнутое нарочному искажению носителем языка, владеющим литературной нормой для придания особого эффекта» [1].

Термин впервые был предложен лингвистом Г. Гусейновым, что даёт пояснение как «грубого искажения» литературной орфографической нормы и его «последующей микрогрупповой канонизации в качестве утрированно-исправленного и иногда фиктивно приспособленного к реальному произношению» [2].

Опираясь на мысль Г. Гусейнова, стоит отметить, что эрративы как вербальные речевые средства можно отнести к «намеренным речевым искажениям», как отмечает сам лингвист «фиктивно приспособленного к реальному произношению» [2]. Большинство рассмотренных нами в интернет-пространстве эрративов нарушает в основном орфографическую норму, при этом соблюдая его аналогичное произношение, к примеру: «*VladIsLove*», «*YarosLove*» вместо общепринятой нормы «*Ярослав*» и «*Владислав*». На данном примере раскрыт именно лингвокреативный потенциал живой разговорной речи, чтобы подчеркнуть отношение автора к определённым именам.

М. И. Шипилов в своей статье «Ненормативное написание лексической единицы как маркер её семантической стилизации» подчёркивает важность невербального общения при коммуникации между двумя людьми. Здесь, когда речь идёт о сфере вербальной речи в общении между двумя индивидами в интернет-пространстве, а именно в чатах, автор предполагает расширение функциональной нагрузки на графическое оформление слов, когда пишущие стремятся обеспечить полноценность неформальной коммуникации с маркером «исторически неподходящий

для этого письменной формы» [3, с. 131]. Интересным является та мысль, что устная речь развивается непрерывно, а нормативное орфографическое написание в речи осталось неизменным. В статье подчёркивается, что изменение написания слова отражает семантическое развитие лексических единиц, также фиксирует прагматические аспекты словоупотребления, его использование в неофициальном общении фонетических и паралингвистических средств, которые не отражены в традиционной графической форме написания (интонация, громкость речи и др.).

На наш взгляд, примечательно статья Го Цзини «Интернет-сленг в виртуальном общении как языковой феномен», в котором рассматриваются классификация интенций эрративов, использованных в русском интернет-сленге [4, с. 1087]:

**1. Компрессия текста и повышения эффективности обратной связи**, где активизируется такая разновидность, как «афтарский язык», в котором написанное может оказаться «баяном» – «старой шуткой» [4, с.1087], либо использование строчного *имхо* вместо «ИМНО»- «*in my humble opinion*» (*По моему скромному мнению*).

**2. Языковая игра.** Автор обращает внимание на некий лингвокреативный аспект письменной речи, где адресат подчёркивает, с одной стороны, грамотность и умение писать слова в соответствии со звучанием слова, с другой стороны, попытка раскрыть содержание функции письменного описания живой разговорной речи. К данной интенции в качестве примера можно привести окказионализм *тыгыдыкать* – для описания топота ног кошки при ходьбе в комнате в тишине.

**3. Погоня за модой и подчёркивание отнесённости к определённой социальной группе.** Здесь автор подчёркивает попытку молодого поколения определить некую грань со старшим поколением, применение некой узуальной речи, недоступной для других представителей социальных групп. К примеру, активное использование в последнее время слова *личка* для обозначения понятия *личное сообщение в аккаунт*, или *уикенд* – вместо слова *выходные*.

Е. И. Литневская в статье «Антиорфография как лингвистический феномен и как письменная речевая субкультура» подчёркивает «условность» [5, с. 208] эрративов, так как они далее при использовании в нормативной речи чаще будут исправлены. В статье автор подчёркивает об особенностях письменного варианта спонтанной устной речи, которые в последнее время стала актуальной областью исследования многих лингвистов. Автор пытается найти причину унификации орфографии с перечислением их на следующие классификации: а) принципы языковой с использованием фонетического письма и гиперкоррекции; б) индивидуальный способ применения слитного и отдельного написа-

ния слов; в) графическое сокращение обычно не принято; г) особое написание ассимилированных согласных в слабой позиции (вместо *ся – ццо* или *цца*, вместо *ов – афф-оф*) [5, с. 211].

Попытка классификации эрративов как отдельного явления до нынешнего времени выполнено лишь частично, подразделяя его на «первичные» и «вторичные». При этом к первичным, согласно источнику academic.ru, относятся «фонографическая стилизация письменной речи» с нарушением орфографических норм (как слышится, так и пишется). К ним из современного интернет-пространства можно привести примеры как:

*рил* фразе: *Точно, что он рил клоун?*

либо сокращённо *ВБ – Вайлдберриз*

*инвайт* – вместо *приглашать* (от англ. *invite*) на примере:

*Инвайт участников в ваш чат.*

Ко вторичным можно отнести гиперкоррекцию предлагаемого первичного эрратива

*кэмэ* – километр

к примеру: *Когда за сто кэмэ до центральной не повезёшь*

либо *Принцеждалки*- к примеру: *Если только в кино сниматься про принцеждалок.*

Данные примеры взяты из раздела комментариев социальной сети ВКонтакте.

Стоит отметить, что есть также в узбекском языке примеры использования эрративов в письменной форме устной спонтанной речи. Это популярное применение буквы «w» (double u) вместо «ш» [ʃ] в узбекоязычной аудитории. Интересным является тот факт, что буква «w» (double u) раньше послужила для написания буквы «ш» в кириллическом алфавите узбекского языка по графической идентичности, а далее намеренное использование его на латинице в узбекском языке придаёт речи некую одиозность, непривычность:

из переписок онлайн-геймеров: *oldrw – Sherikni oldrw kk masde*

В нормативной письменной речи:

– *Sherikni o'ldirish kerakmas da – Не надо было убивать партнёра.*

С пропуском двух гласных букв на «i» *oldrw – o'ldirish*

Другой пример: *Tuwgan savollarni group ga tawing*

Нормативный вариант: *Tushgan savollarni group ga tashlang – Отправьте вопросы в группу.*

Интересно использование заимствованного из русского языка выражения «А так» – в слитном написании *Atak*

*Atak ismim Asad – А так моё имя Asad*

*Atak esda qoldi – А так я запомнил*

Использование разговорного выражения «короче» в узбекском тексте происходит в плане фонографической реализации в речи – заменой «о» на «а» в первом предударном слоге:

*Kanalni o'chiraman goodbye, karoche – Удалю группу, гудбай, короче.  
«Dvay karoche» boshlaymiz! – Давай короче, начнём!*

Все выбранные нами примеры эрративов в узбекском языке взяты из переписок социальной сети «Telegram messenger»

Таким образом, развитие устной речи и компьютеризация общества неизбежно приводят к распространению эрративов. Когда речь идёт о коммуникации в онлайн-чате, нужно в первую очередь учитывать дистантность собеседников и общение только в письменной форме, что обуславливает отсутствие, невозможность использования некоторых просодических средств, как тон, интонация, ударение.

Для полной передачи эмоционального отношения, либо некоторых паралингвистических средств используются так называемые эрративы, они играют роль компенсаторного средства, в котором применяются не только нарушение орфографической нормы, но и дополнительных средств пунктуации, как многоточие, использование заглавных букв в репликах, выделение одной буквы в слове для подчеркивания ударения или его специфического прозвучания. В приведённых примерах имеет значение не столько соответствие установленным нормам, сколько создание эмоционально окрашенного языкового мира для себя и своих собеседников с использованием лингвокреативной функции эрративов.

### **Библиографические ссылки**

1. Эрратив / Материал из Википедии – свободной энциклопедии [Электронный ресурс]. URL: <https://dic.academic.ru/dic.nsf/ruwiki/109190> (дата обращения: 29.01.2024).

2. Гасан Гусейнов. Берлога веблога. Введение в эрратическую семантику [Электронный ресурс]. URL: [http://speakrus.ru/gg/microprosa\\_erratica-1.htm](http://speakrus.ru/gg/microprosa_erratica-1.htm) (дата обращения: 29.01.2024).

3. Шитлов М. Ю. Ненормативное написание лексической единицы как маркер ее семантической специализации (на материале эрративов жоский и жоско в неофициальной интернет-коммуникации) // Вест. Омск. гос. пед. ун-та. Гуманитар. исследов. № 3 (36). 2022. С. 130–137.

4. Го Цзини Интернет-сленг в виртуальном общении как языковой феномен // Филол. науки. Вопросы теории и практики. Т. 16. № 4. 2023. С. 1082–1088.

5. Литневская Е. И. «Антиорфография» как лингвистический феномен и как письменная речевая субкультура // Ярослав. пед. вестн. Т. 1. № 4. 2010. С. 208–212.

# ВЕРБАЛИЗАЦИЯ ПОНЯТИЯ «ПРЕКЛОННЫЙ ВОЗРАСТ» В РУССКОЯЗЫЧНОМ МЕДИАПРОСТРАНСТВЕ

С. Е. Борзенец

*Минский государственный лингвистический университет, ул. Захарова, 21  
220034 г. Минск, Беларусь, [sborzenets@mail.ru](mailto:sborzenets@mail.ru)*

Настоящее исследование показало, что вербализация понятия «преклонный возраст» сопровождается возникновением дополнительных культурных смыслов, отражающих стереотипные представления о соответствующем фрагменте бытия. Выделены лексические маркеры, свидетельствующие о наличии имплицитно содержащихся в высказывании культурных смыслов.

**Ключевые слова:** русский язык; вербализация; преклонный возраст; менталитет; культурный смысл.

## VERBALIZING OLD AGE IN THE RUSSIAN LANGUAGE MEDIA

S. E. Borzenets

*Minsk State Linguistic University, Zakharov Str., 21  
220034 Minsk, Belarus, [sborzenets@mail.ru](mailto:sborzenets@mail.ru)*

This study has shown that the verbalization of the concept of “old age” is accompanied by the emergence of additional cultural meanings that reflect stereotypical ideas about the corresponding fragment of reality. Lexical markers that indicate the presence of cultural meanings implicit in the utterance have been identified.

**Keywords:** The Russian language; verbalization; old age; mentality; cultural meaning.

Как указывает Т. Б. Радбиль, «менталитет можно исчислить по косвенным проявлениям, важнейшим из которых <...> является язык» [1, с. 7]. Представления о возрасте и ассоциированных с ним характеристиках являют собой особый, значимый фрагмент языковой картины мира носителей языка, соотносясь с такими базисными понятиями человеческого бытия, как «жизнь» и «смерть». О важности этого фрагмента языковой картины мира свидетельствует широкая представленность языковых средств, объективирующих понятие «преклонный возраст» в лексикографических источниках. Так, словари синонимов русского языка позволили выявить 203 лексические единицы (без учета повторений), обозначающие преклонный возраст, лиц преклонного возраста [2, с. 36].

В настоящей работе мы проследим, как вербализуется понятие *преклонный возраст* в русском языке на материале газетных публикаций 2019-2023 годов, отобранных по поиску лексем (*возраст, старик, старуха*) в Национальном корпусе русского языка [3].

Отбор релевантных контекстов с ЛЕ *возраст* выявил следующие коллокации: преклонный / почтенный / пенсионный / старший / «золотой» возраст. Отметим, что последнее из сочетаний является позитивно окрашенным с точки зрения эмоционально-оценочной коннотации оценочными, все другие – нейтральные. Единожды встретился контекст, в котором ЛЕ *возраст* (в значении ‘преклонный’) было употреблено без определяющего его прилагательного (*из-за **возраста** заболевших было решено госпитализировать*). Помимо объектов целенаправленного поиска отобранные контексты содержали также ЛЕ *пенсионер, пенсионерка*; словосочетания *пожилой мужчина, пожилая женщина, старый человек*; описательный оборот *те, кому за 65*.

Проанализируем отобранные контексты с точки зрения не проговоренных, имплицитно содержащихся в них смыслов, которые принято называть культурными смыслами.

(1) *23 года назад 77-летний американец Джон Гленн доказал, что **преклонный возраст** – не помеха для полёта в космос* (Кто был самым пожилым покорителем космоса // Парламентская газета, 2021.10). В данном примере при реализации понятия *преклонный возраст* в контексте обнаруживается присутствующий в нем смысл: ‘старость является потенциальной помехой’. Такой же смысл – ‘старость является потенциальной помехой’ – выявлен и в других случаях (примеры 2–3):

(2) *несмотря на **почтенный возраст**... [Иван Пигарев] вёл активный образ жизни, проводил научные исследования в лаборатории, выступал с лекциями, руководил подготовкой диссертационных работ аспирантов* (Ученый Иван Пигарев погиб в результате ДТП с самокатом // Парламентская газета, 2021.07).

(3) *Комиссаров ответил, что где-то дети, конечно, вдохновляют, и люди **«золотого возраста»** поражают своей энергией*. (93% участников проектов АНО «Россия – страна возможностей» видят возможность реализовать себя // Ведомости, 2021.07.30)

Как видно, при реализации такого смысла ЛЕ *возраст* функционирует во фразе с предлогами уступки *несмотря на, невзирая на, вопреки*; с предложным выражением *без оглядки на*; с глаголами *поражать, затруднять*; с существительными *помеха, препятствие*.

В следующем примере мы обнаруживаем смысл ‘старость является основанием для определенных чувств со стороны окружающих (почтения)’:

(4) *Синтерклаас – величественный **старик** с белой бородой и волосами, в красном халате и митре, прибывает на пароходе в конце ноября, чтобы привезти все подарки к 5 декабря* (Бельгийский Дед Мороз пришел в дом престарелых и заразил 75 человек COVID-19 // Lenta.ru,

2020.12).

Тот же смысл обнаруживаем и данном примере:

(5) *116-летняя жительница Японии Канэ Танака попала в Книгу рекордов Гиннеса как самый **старый человек в мире**, сообщили в руководстве организации* (В Книгу рекордов Гиннеса попала самая старая жительница Земли // Московский комсомолец, 2020.03).

В случаях, подобных приведенным выше, наименования лиц преклонного возраста снабжаются разнообразными эпитетами с положительной коннотацией (*благообразный, величавый, мудрый*). Факт упоминания в книге рекордов Гиннеса, содержащей, в числе прочего, сообщения о выдающихся достижениях человека, также является указанием на чувство почтения и восхищения, проявляемое по отношению к таким людям.

Смысл 'старость является основанием для определенного поведения со стороны окружающих (помощи, уступки)' реализуется в примере (6):

(6) *Еще четверых подозреваемых не стали задерживать, приняв во внимание их **преклонный возраст**, им предписано в трехдневный срок явиться в полицию* (В Турции началось расследование в отношении сотни адмиралов, выступивших против отказа от конвенции Монтре // NEWSru.com, 2021.04).

При реализации такого смысла ЛЕ, указывающие на преклонный возраст могут функционировать во фразе с фразеологическими выражениями *принимать во внимание, обеспечить уход*.

В следующем примере (7) мы наблюдаем реализацию смысла 'старость является основанием для определенного поведения окружающих (дегуманизации)':

(7) *Внучка россиянина возмутилась халатностью сотрудников дома-интерната, в котором его объявили умершим. «Я понимаю, **старый человек**. Но это же не мебель привезли, напутали», – отметила она* [Внучка «похороненного» живого россиянина прокомментировала произошедшее // Lenta.ru, 2020.10].

Следующие примеры (8, 10) позволяют выявить смысл 'старость является основанием для определенных ожиданий в отношении поведения человека в возрасте':

(8) *80-летняя **старушка** вышла замуж за 35-летнего араба и приняла ислам, вызвав непонимание у родственников.* (80-летняя старушка вышла замуж за 35-летнего араба и приняла ислам // Lenta.ru, 10.11.2020)

В подобных случаях лица преклонного возраста могут противопоставляться по возрасту иным лицам (80-летняя – 35-летний, старик – девчонка).

В примерах (9-10) мы обнаруживаем смысл ‘старость вызывает неприятие’:

(9) «Теперь мои губы похожи на губы **старухи**» (Девушка потратила 500 тысяч долларов на внешность Кардашьян и испортила лицо // [lenta.ru](https://lenta.ru), 06.09.2019)

(10) 23-летняя девушка с мужчиной, который годится ей в отцы», «Отвратительно! Она просто девчонка, а он **старик**. Дамы, если вы состоите в отношениях из-за денег, то у меня нет слов», «Думаю, Моника стала для него слишком **старой**», – высказывались они (Молодую жену Венсана Касселя обругали в сети после публикации фото в бикини // [Lenta.ru](https://lenta.ru), 2020.11).

Следует подчеркнуть распространенность случаев, когда в одном контексте реализуется одновременно несколько смыслов, что демонстрирует следующий пример:

(11) **Пенсионерка** Сильвия Голдшолл (*Sylvia Goldscholl*) из американского штата Нью-Джерси заразилась коронавирусной инфекцией в доме престарелых. Нам всем есть, чему у нее поучиться», – отметил он и пожелал **старушке** здоровья на долгие годы. (108-летняя старушка победила коронавирус за неделю // [Lenta.ru](https://lenta.ru), 18.05.2020). В данном случае мы наблюдаем реализацию смыслов ‘старость является потенциальной помехой’ и ‘старость является основанием для определенных чувств со стороны окружающих (почтения)’.

Таким образом, рассмотрев несколько наиболее ярких примеров вербализации понятия *преклонный возраст* в современных русскоязычных медиа, можно сделать вывод, что этот период жизни человека в исследуемой лингвокультуре воспринимается многогранно, неся в себе обширную палитру культурных смыслов. Это отражает сложность восприятия старения и ставит ряд вопросов, которые предстоит решать современному обществу.

### Библиографические ссылки

1. Радбиль Т. Б. Основы изучения языкового менталитета : учеб. пособие / Т. Б. Радбиль. М. : Флинта : Наука, 2013. 328 с.

2. Борзенец С. Е. Особенности вербализации понятия «преклонный возраст» в русском языке / С. Е. Борзенец, Е. Р. Кошелева // Иностранные языки: инновации, перспективы исследования и преподавания : 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. С. 36–39.

3. Национальный корпус русского языка [Электронный ресурс]. URL: <https://ruscorpora.ru> (дата обращения: 20.12.2023).

# ТАКТИКА КОММЕНТИРОВАНИЯ МИТИГАТИВНОЙ СТРАТЕГИИ ИЗВИНЕНИЯ В НЕМЕЦКОЙ ДЕЛОВОЙ E-MAIL-КОММУНИКАЦИИ

**Ю. Г. Горпенникова**

*Южный федеральный университет, ул. Большая Садовая, 105/42,  
344006, г. Ростов-на-Дону, Российская Федерация, [gorpennikova@sfedu.ru](mailto:gorpennikova@sfedu.ru)*

Данная статья выполнена в актуальном прагматическом направлении, раскрывает сущность коммуникативной тактики комментирования митигативной стратегии извинения в немецкой деловой E-Mail-коммуникации. В статье представлены языковые средства для реализации коммуникативной тактики комментирования.

**Ключевые слова:** стратегия; тактика; извинение; деловой дискурс; тактика комментирования.

## THE COMMENT'S TACTIC OF THE MITIGATION'S STRATEGY APOLOGY IN THE GERMAN BUSINESS E-MAIL-COMMUNICATION

**Yu. G. Gorpennikova**

*Southern Federal University, Bolshaya Sadovaya Str., 105/42,  
344006, Rostov-on-Don, Russia, [gorpennikova@sfedu.ru](mailto:gorpennikova@sfedu.ru)*

This article is written in a current pragmatic direction and reveals the essence of the communicative strategy of apology in German business E-Mail-communication. The article presents language tools for implementing communicative commenting tactics.

**Keywords:** strategy; tactic; apology; business discourse; comment's tactic.

В настоящее время гуманитарные науки широко используют термин «дискурс» в научном, академическом, бытовом направлении. В основу дискурсивной практики заложен анализ социального взаимодействия коммуникантов и два измерения: социальное и индивидуально-личностное. В связи с наличием большого количества подходов к изучению дискурса существует множество классификаций дискурса, где выделяют такие виды дискурсов, как политический, массово-информационный, административный, деловой и другие и рассмотрим подробно деловой дискурс. В. И. Карасик определяет деловой дискурс как специализированную с наличием клише разновидность общения между людьми, которые не общались ранее, но на определённый момент совершают коммуникацию согласно нормам конкретного социума [1, с. 56]. Деловой дискурс рассматривается как специфичная разнородная деятельность в официальной сфере, участники которой стремятся к

реализации целей и задач [2, с. 31]. Цель настоящей статьи - рассмотреть тактику комментирования митигативной стратегии извинения в немецкой деловой коммуникации (на примере немецких деловых E-Mail-писем).

Материалом исследования являются примеры из немецких деловых E-Mail-писем, содержащих извинения. Всего было проанализировано 69 примеров реализации тактики комментирования. Примеры языковых средств реализации тактики комментирования были собраны при помощи метода сплошной выборки из предоставленного архива немецких фирм.

Немецкая деловая коммуникация подчинена нормам и правилам этикета, требованиям делового сообщества. Отправители писем должны соответствовать требованиям, которые предъявляются к участникам немецкой деловой коммуникации. К таким требованиям можно отнести приветливость, доброжелательность к получателям писем, педантичность, лаконичность и рассудительность, уверенность в целесообразности сотрудничества и дальнейшего контакта в будущем. В немецких деловых письмах коммуниканты обдумывают детально положение дел, отличаются стремлением обсудить вопросы поэтапно с обсуждением всех деталей в сугубо деловом характере. Немецкие деловые партнёры выбирают определённые стратегии в коммуникации аккуратно и щепетильно [3, с. 34].

Одним из важных требований к коммуникантам в деловой сфере относится умение приносить извинения актуально различным получателям деловых писем: коллегам, партнёрам, клиентам, воздействуя при помощи коммуникативных стратегий и тактик [4, с. 127]. Стратегии с тактиками сфокусированы на получателе, его знаниях, воли и эмоциях, способны манипулировать ими [5, с. 24]. Извинение можно определить, как митигативную стратегию. Цель митигативной стратегии следует определить, как смягчение отрицательного результата взаимодействия коммуникантов. Реализация данной стратегии возможна при единстве речевых действий участника коммуникации, которые способны изменить эмоциональное состояние и взгляды другого участника. Извинение, которое приносится в письменном виде, обладает наименьшим потенциалом конфликтной ситуации. Это связано с тем, что личный контакт с отправителем в данном виде коммуникации недопустим, занимает мало время у адресанта. Всё это способствует смягчению конфликта в общении.

В деловом дискурсе участники коммуникации должны стремиться к получению перлокутивного эффекта, в данном случае, принятию извинений. Сценарии такого достижения могут быть разные: признание вины в силу наличия объективных обстоятельств, полное признание вины, вина третьего лица. Объективными обстоятельствами в признании вины вы-

ступают форс-мажорные ситуации с комментированием. Полное признание вины происходит при объяснении произошедшего конфликта. Данные сценарии группируются между собой и выступают как тактики в пределах определённых коммуникативных ситуациях: тактика примирения, тактика признания вины и тактика комментирования. Обозначенные тактики имеют в своём распоряжении языковые средства воплощения в немецкой деловой коммуникации. В пределах данной статьи остановимся на тактике комментирования.

При реализации **тактики комментирования** наблюдается субъективное осознание ситуации, в котором отправитель сожалеет о произошедшем и приводит доказательства с объективными причинами возникшего конфликта. Отправители деловых писем должны быть осторожны и подтверждать отсутствие интенций в создании конфликта. В данной тактике соблюдаются личные границы участников коммуникации и контролируются действия. Тактика комментирования используется во всех видах деловых писем. Извинение в E-Mail-письмах с комментированием вины приносится коллегам, партнёрам и клиентам. Рассмотрим реализации тактики комментирования на примерах.

Необходимо отметить, что в деловых письмах отправитель ориентируется на собеседника и спонтанную реакцию получателя, поэтому отправитель тщательно отбирает языковые средства для достижения положительного результата. Здесь, прежде всего, важны лексические и грамматические средства. Анализ примеров немецких деловых E-mail-писем, которые были предоставлены немецкоязычными фирмами, демонстрируют некатегоричность и имплицитность коммуникативных действий отправителя и получателя.

Пропозициональные установки сожаления в немецком языке осуществляются при помощи лексических конструкций (*es ist unangenehm, bedauerlicherweise, bedauern, es tut leid, Bedauern äußern*). В приведённом ниже примере отправитель приносит извинение, даёт комментарий к произошедшей ситуации, выражает сожаление по поводу технического сбоя:

При этом выбор средств пропозициональной установки сожаления в немецком языке представлен следующими конструкциями (*es tut leid, es ist unangenehm, bedauern, bedauerlicherweise; Bedauern äußern*). В примере ниже отправитель комментирует сложившуюся ситуацию, демонстрирует сожаление относительно произошедшего технического сбоя:

*Sehr geehrter Herr Günster,  
wir haben mit unserer Medienmitteilung vom 7. September 2018 eine breite Öffentlichkeit darüber informiert, dass es wegen eines Programmfehlers beim Jahresendversand teilweise zu Feststellungen kam.*

*Es ist unserer Firma äußerst unangenehm, Ihnen mitteilen zu müssen, ...  
Diesen Umstand bedauern wir ...*

Реализация сценария тактики комментирования происходит по следующему плану: пояснение причины конфликтной ситуации (*Wir haben mit unserer Medienmitteilung vom 7. September 2018 eine breite Öffentlichkeit darüber informiert*), дальнейшее выражение сожаления (*Es ist unserer Firma äußerst unangenehm*)

В следующем примере извинение приносится руководством своему работнику, где объясняется поведение отправителя в произошедшем конфликте. Отправитель даёт комментарий конфликту и просит прощения у подчинённого:

*Geehrter Thomas,*

*ich bitte Sie aufrichtig um Entschuldigung für mein unpassendes Verhalten am vorigen Mittwoch! Es ist mir bewusst, dass Sie sich ärgern, und Ihr Ärger ist vollständig berechtigt! Ich kann Ihnen versichern, dass etwas ähnliches nie wieder vorkommt. Ich hoffe auf unsere gute zukünftige Zusammenarbeit.*

*Bitte verzeihen Sie mir mein dummes Verhalten!*

В кратких письменных обращениях компаний к своим клиентам выражается сначала сожаление о неблагоприятной ситуации, и извиняются о случившемся:

*Unsere geehrten Fluggäste,*

*Sie können bedauerlicherweise Ihr Flug nach München wie geplant nicht durchführen. Wir entschuldigen uns bei Ihnen dafür.*

В проанализированных деловых письмах даётся комментарий вины чаще в письмах, которые были направлены партнёрам по бизнесу (45%). В данных письмах комментируется вина отправителя в неудачной реализации общей цели, срыве договорённостей и другим причинам и предполагается дальнейшее сотрудничество. В E-Mail-письмах клиентам тактика комментирования использовалась в меньшей степени, чем в письмах партнёрам (38%). Фирмы приносят извинения, объясняя неудачно сложившуюся ситуацию, которая сложилась в процессе оказания той или иной предлагаемой услуги фирмой. В письмах коллегам тактика комментирования представлена в наименьшей степени, что составляет 17% от общего количества писем. В подобных письмах приносят извинение начальники своим работникам, и работники комментируют начальнику и коллегам своё некорректное поведение в определённой коммуникативной ситуации.

Таким образом, тактика примирения митигативной стратегии помогает сторонам конфликта прийти к примирению и успешному коммуникативному взаимодействию в будущем. Одной из активно используемых

тактик является комментирование. Сценарии реализации этой тактики зависят от отправителя и получателя (коллега, партнёр, клиент) письменного извинения, а также выбираемых языковых средств. Тактика комментирования используется чаще всего в письмах партнёрам по бизнесу, что позволяет отправителю не только повысить свой статус как коммуникативно-компетентного собеседника, но и статус получателя как значимого партнёра по коммуникативному взаимодействию.

### **Библиографические ссылки**

1. *Карасик В. И.* Языковой круг: личность, концепты, дискурс / В. И. Карасик. Волгоград : Перемена, 2000. 477 с.
2. *Ширяева Т. А.* Когнитивное моделирование институционального делового дискурса / Т.А. Ширяева : автореф. дис. ... д-ра филол. наук : 10.02.19. Краснодар, 2008. 51 с.
3. *Кузин Ф. А.* Культура делового общения / Ф. А. Кузин. М. : Ось-89, 2003. 81с.
4. *Исупова М. М.* Когнитивная модель делового письма-извинения в русском и английском языках / М. М. Исупова. М. : Сопостав. исследов., 2011. С. 125–131.
5. *Акопова Д. Р.* Стратегии и тактики политического дискурса / Д. Р. Акопова // Вестн. Нижегород. ун-та им. Н. И. Лобачевского. Н.-Новгород, 2013. № 6. С. 403–409.

## КЛЮЧЕВЫЕ ОСОБЕННОСТИ ШВЕЙЦАРСКОГО ВАРИАНТА НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА

**А. В. Зеленовская, Е. О. Титова**

*Белорусский Государственный Университет, пр. Независимости, 4,  
220030, г. Минск, Беларусь, [zel@tut.by](mailto:zel@tut.by), [fsc.titovaEO@bsu.by](mailto:fsc.titovaEO@bsu.by)*

В статье речь идет о вариативности немецкого языка и причинах ее появления, подробно рассматривается такое характерное для Швейцарии явление как диглоссия. Авторы подробно останавливаются на особенностях швейцарского варианта немецкого языка с точки зрения фонетики, грамматики и лексики, анализируют конкретные примеры из швейцарских телевизионных программ и находящихся в открытом доступе видео.

**Ключевые слова:** вариативность; швейцарский вариант немецкого языка; алеманские диалекты; стандартный (литературный) немецкий язык; диглоссия; орфографическая система; лексическая составляющая; грамматический уровень.

## KEY FEATURES OF SWISS VARIANT OF GERMAN

**A. V. Zelenovskaya, E. O. Titova**

*Belarusian State University, Nezavisimosti Av., 4,  
220030, Minsk, Belarus, [zel@tut.by](mailto:zel@tut.by), [fsc.titovaEO@bsu.by](mailto:fsc.titovaEO@bsu.by)*

The article deals with the variability of the German language and the reasons that explain the emergence of this variability, and discusses in detail such a phenomenon characteristic of Switzerland as diglossia. The authors dwell on the peculiarities of the Swiss variant of German from the point of view of phonetics, grammar and vocabulary, analyze specific examples from Swiss television programs and publicly available videos.

**Keywords:** variation; Swiss variant of German; Alemannic dialects; standard (literary) German; diglossia; orthographic system; lexical component; grammatical level.

Немецкий язык является одним из четырех официальных языков Швейцарской конфедерации наряду с французским, итальянским и ретороманским. На данный момент 63,5% населения Швейцарии говорят на этом языке, и таким образом он является самым распространенным языком в государстве [1, с. 67]. Немецкий язык является плюрицентрическим, то есть имеет несколько центров распространения, в каждом из которых есть свой национальный вариант (Германия, Австрия, Швейцария). Данные варианты могут различаться на различных уровнях: грамматическом, фонетическом, лексическом и других. Исследованием вариативных особенностей в языке занимается вариантология, которая отмечает, что вариативность является фундаментальным свойством любой язы-

ковой системы [1, с. 64–65]. Швейцарский вариант немецкого языка относится к группе алеманнских диалектов и имеет ряд отличий от стандартного варианта немецкого языка. В Швейцарии на большей части немецкоязычной территории используют верхнеалеманнский диалект, за исключением города Базель, в котором разговаривают на нижнеалеманском диалекте. Несмотря на то, что некоторые исследователи говорят о гомогенности диалектного ареала, отмечается также и разница между вариантами верхнеалеманского диалекта в фонетическом, морфологическом и лексическом плане, обусловленные труднодоступностью некоторых Альпийских регионов. Причинами появления вариативности могут послужить экстралингвистические, интралингвистические, субъективные и объективные факторы [2, с. 1784].

Актуальность темы обусловлена широким распространением швейцарского варианта немецкого языка, а также необходимостью знаний диалектных особенностей при осуществлении межкультурной коммуникации с немецкоязычными жителями Швейцарской конфедерации и при работе в определенных кантонах данного государства. Объектом исследования выступили находящиеся в открытом доступе видео на швейцарском языке (интервью и телевизионные программы).

Территориям немецкоязычных кантонов Швейцарии свойственна диглоссия, которая выражается в сосуществовании стандартного или литературного немецкого языка и алеманнского диалекта. Понятия «стандартный язык» (Standardsprache / Standarddeutsch) и «литературный язык» (Literatursprache) неравнозначны, однако рассматриваются как синонимы, если речь идёт об обозначении единого языка всех носителей немецкого языка. Так, в швейцарских школах изучают стандартный (литературный) немецкий язык, достаточно сильно отличающийся от разговорного варианта языка, который дети используют в повседневной жизни [2, с. 1784–1785]. Диглоссия также прослеживается и, например, при просмотре программ канала Schweizer Radio und Fernsehen (SRF) с субтитрами, где устную речь можно отнести к алеманнскому диалекту, а субтитры, дублирующие ее, к стандартному немецкому языку. Также можно обратить внимание на то, что ведущие и герои телевизионных программ используют алеманнский диалект, в то время как текст диктора написан на литературном стандартном варианте немецкого языка. Детские программы данного телеканала полностью записаны на стандартном варианте немецкого языка. Все эти явления наблюдаются несмотря на то, что существует орфографическая система, передающая именно устный вариант швейцарского варианта немецкого языка. В средние века алеманнский диалект был единственной альтернативой латинскому и записи велись именно на этом варианте [3, с. 15]. В 1938 году была сфор-

мирована орфографическая система на основе данной письменности. В ней есть ряд отличий от орфографической системы стандартного немецкого языка, однако она не является единственной возможной орфографической системой для записи алеманнского диалекта. Увидеть швейцарский алеманнский диалект в письменном виде можно в произведениях некоторых швейцарских авторов (например, Рудольфа фон Тавела, который писал на бернском диалекте), в социальных сетях и в различных источниках, связанных с изучением швейцарского варианта немецкого языка [2, с. 1785].

С точки зрения фонетики в швейцарском варианте немецкого языка существует ряд отличий. Одним из наиболее заметных для изучающих именно стандартный немецкий язык является отсутствие дифтонгизации в ряде буквенных сочетаний. В нововерхненемецком произошел процесс дифтонгизации ряда гласных, который не прошел в алеманнских диалектах, и данную особенность мы можем наблюдать в видеоматериалах на примере таких слов как *Seiten* ‘страницы’, *dabei* ‘при этом’, *weil* ‘потому что’, *braucht* ‘нуждается’, *ausläuft* ‘истечет’, *weitere* ‘другие’ [4], [5], [6]. Однако в анализируемых нами источниках также встречались и не типичные варианты прочтения буквенного сочетания *ei*, например, нетипичное произношение встречается в фамилии *Schneider*, *nei* ‘нет’ где присутствует дифтонг [eɪ] [7], [8]. Однако, к примеру, в телевизионной программе *Comedy Talent Show* фамилия *Schneider* уже произносится с дифтонгом [aɪ] [9].

Произношение местоимения *ich* ‘я’ варьируется, были отмечены такие варианты как *ik*, *isch*, *ich* и *i* [8]. Однако на карте распространения немецких диалектов отмечено, что наиболее частотно на территории Швейцарии используются варианты *i* и *ich* [10]. Буквенное сочетание *st* в швейцарских диалектах может читаться по тому же принципу, по какому читается в начале слова или морфемы в стандартном немецком языке, в любой части слова, например, в слове *erst* ‘первый’, *Fenster* ‘окно’ [9].

В швейцарском варианте немецкого языка крайне редко используется *Präteritum*, вместо него используется *Perfekt*: *Ich han hüt zum Zmorgä hani än Öfpel gha, Was händ ihr hüt am Morgä zum Zmorgä ha?* [8]. Также в данных примерах можно обратить внимание на то, что в швейцарском варианте немецкого языка инфинитив не имеет окончания *-en*. Отличаются и артикли, в устной речи используется более краткая форма определенного артикля – *de(r)* для мужского рода, *d* для женского, *s* для среднего в именительном падеже, *em* для мужского и среднего и *de(r)* для женского в дательном падеже, во множественном числе в именительном падеже для всех существительных используется артикль *d*, в дательном падеже *de(n)*. Неопределенный артикль также отличается: *en* для мужского

рода, e(n) для женского, es для среднего рода, которые в дательном падеже переходят в emene(n) для мужского и среднего и enege(n) для женского [3, с. 18-19]. В видеоматериалах были также найдены и такие формы для неопределенного артикля винительного падежа: äп для мужского «*än Smothie*» ‘смузи’, äп для женского «*än Entchlakingskuur*» ‘средство для детокса’ и äs для среднего рода «*äs Gomfibrot*» ‘бутерброд с джемом’. Отличается также и формы отрицания в швейцарском немецком, а именно *kä(i)n*, *kä(i)*, *kä(i)s* для мужского, женского и среднего рода именительного падежа, *kä(i)m*, *kä(i)ner(e)n*, *kä(i)m* для дательного падежа и *kä(i)*, *kä(i)ne* для всех существительных соответственно в именительном и дательном падеже множественного числа [3, с. 20]. Родительный падеж в принципе отсутствует в швейцарском варианте немецкого языка, вместо него используется притяжательный дательный падеж или иные фразы [11, с. 87]. Что касается прилагательных, то при склонении, в отличие от стандартного немецкого языка, они не приобретают другие окончания. Прилагательные после неопределенного артикля мужского рода имеют окончание -e, а женского -i. После определенного артикля в именительном падеже не добавляется гласная на конце (зависит также от диалекта), в дательном появляется окончание -e [3, с. 21–22]. Еще одной особенностью швейцарского варианта немецкого языка является более свободный порядок слов в предложении. В предложении с глаголами *gaa* (gehen), *choo* (kommen), *laa* (lassen), *afaa* (fangen) в отдельных контекстах глагол удваивается: *Ich gang go schlafä* [2, с. 1789]. При просмотре видео также было отмечено, что вместо уменьшительно-ласкательного суффикса -chen в швейцарском варианте немецкого языка употребляется суффикс -li, *Buch – Büchli* ‘книга – книжечка’ [9].

Что касается лексической составляющей диалектов Швейцарии, существует достаточно большое количество расхождений со стандартным вариантом немецкого языка. На лексику швейцарского варианта немецкого языка повлияли ближайшие по расположению языки, такие как, например, французский и итальянский, таким образом швейцарский диалект изобилует различными заимствованиями, например, некоторые участники телепрограммы *Comedy Talent Show* после выступления благодарили зрителей говоря заимствованное из французского «merci» [9]. В изученных видеоматериалах были найдены такие расхождения между стандартным и швейцарским вариантами немецкого языка: *Weil ich gerne mit Blumen schaffa* вместо *Weil ich gerne mit Blumen arbeite*, *Zmorgä* вместо *Frühstück* ‘завтрак’, *Gipfeli* вместо *Croissant* ‘круассан’, *Herdöpfel* вместо *Kartoffeln* ‘картофель’, *Natel* вместо *Handy* ‘телефон’ и многие другие [8], [12], [13].

Существует значительное количество различий между стандартным

вариантом немецкого языка и швейцарскими алеманнскими диалектами, которые присутствуют на различных языковых уровнях. Для осуществления межкультурной коммуникации и работы со швейцарским вариантом немецкого языка (к примеру, в сфере перевода), необходимо знание особенностей алеманнских диалектов. Также следует учитывать, что данные диалекты во многом не гомогенны и имеют определенные различия между собой, а также стоит помнить и об индивидуальных особенностях речи у носителей языка.

### Библиографические ссылки

1. Родина Л. И. Становление швейцарского варианта немецкого языка / Л. И. Родина // Вопросы журналистики, педагогики, языкознания. Белгород, 2016. С. 64–70.
2. Поздерова Г. Ф. Альтернатиции порядка слов в швейцарских вариантах немецкого языка / Г. Ф. Поздерова // Вестн. Башкир. ун-та. Уфа, 2012. С. 1784–1791.
3. Reese J. Swiss German the modern alamanic vernacular in and around Zürich / J. Reese. Lincom Europa, 2007. P. 83.
4. Was tun bei Rückenschmerzen? [Electronic resource]. URL: <https://www.srf.ch/play/tv/gesundheitheute/video/was-tun-bei-rueckenschmerzen?urn=urn:srf:video:2e1d97cd-baa9-4567-95a7-e2999a6535ff> (date of access: 25.01. 2024).
5. Angehörige psychisch kranker Menschen [Electronic resource]. URL: <https://www.srf.ch/play/tv/gesundheitheute/video/angehoerige-psychisch-krankermenschen?urn=urn:srf:video:f568eb9e-207b-4f21-aeab-a56bb5972a22> (date of access: 25.01.2024).
6. Wie viele Antikörper habe ich? – Immunsystem unter der Lupe [Electronic resource]. URL: <https://www.srf.ch/play/tv/puls/video/wie-viele-antikoerper-habe-ich---immunsystem-unter-der-lupe?urn=urn:srf:video:2156bf02-3bf0-4720-927f-68c7ea135d6d> (date of access: 25.01.2024).
7. Tiergestützte Therapie [Electronic resource]. URL: <https://www.srf.ch/play/tv/gesundheitheute/video/tiergestuetzte-therapie?urn=urn:srf:video:3f638bdc-b42f-449e-aaf3-7efa7293d6d3> (date of access: 25.01. 2024).
8. Speaking Swiss German in Zürich [Electronic resource]. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=T492BPuRd-M&t=209s> (date of access: 25.01.2024).
9. Best-of 2019 und 2020, Folge 2 [Electronic resource]. URL: <https://www.srf.ch/play/tv/comedy-talent-show/video/best-of-2019-und-2020-folge-2?urn=urn:srf:video:2866df1d-7fdb-4f31-a371-7beb434dfa59> (date of access: 25.01. 2024).
10. Atlas zur deutschen Alltagssprache, Zweite Runde [Electronic resource]. URL: <https://www.atlas-alltagssprache.de/runde-2/f25c/> (date of access: 25.01.2024).
11. Hollenstein N., Aepli N. Compilation of a Swiss German Dialect Corpus and its Application to PoS Tagging / N. Hollenstein, N. Aepli. Association for Computational Linguistics and Dublin City University, 2014. P. 85–94.
12. Hilfe bei Kopfschmerzen [Electronic resource]. URL: <https://www.srf.ch/play/tv/gesundheitheute/video/hilfe-bei-kopfschmerzen?urn=urn:srf:video:82ccfc54-c45f-4bb4-bae2-f12f7ea4419d> (date of access: 25.01. 2024).
13. How similar are Swiss German and High German? [Electronic resource]. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=89adaKKIkUw&t=446s> (date of access: 25.01.2024)

# АНАЛОГИЯ В АССИМИЛЯЦИИ АНГЛИЦИЗМОВ В СОВРЕМЕННОМ НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ

**И. П. Исаева**

*Алтайский государственный педагогический университет, ул. Молодежная, 55,  
656031, г. Барнаул, Российская Федерация, [isaeva\\_ip@inbox.ru](mailto:isaeva_ip@inbox.ru)*

Статья посвящена рассмотрению действия механизма аналогии в процессе ассимиляции англицизмов в современном немецком языке. Автор считает, что распознавание и воспроизводимость заимствованного слова в принимающем языке регулируется разного типа аналогиями, выстраиваемыми в сознании субъекта.

**Ключевые слова:** аналогия; ассимиляция; формальная аналогия; морфологическая аналогия; словообразовательная аналогия.

## ANALOGY IN THE ASSIMILATION OF ENGLISH BORROWINGS IN MODERN GERMAN

**I. P. Isaeva**

*Altai State Pedagogical University, Molodezhnaya St., 55,  
656031, Barnaul, Russian Federation, [isaeva\\_ip@inbox.ru](mailto:isaeva_ip@inbox.ru)*

The article is devoted to the consideration of the mechanism of analogy in the assimilation of English borrowings in modern German. The author believes that the recognition and reproducibility of a borrowed word in the receiving language is regulated by various types of analogies built up in the mind of the subject.

**Keywords:** analogy; assimilation; formal analogy; morphological analogy; word-formation analogy.

Аналогия в когнитивном аспекте трактуется как механизм, обеспечивающий выявление сходств в сопоставляемых фрагментах реальности [1, с. 117]. Отмечается, что в языке аналогия обеспечивает системность, воспроизводимость структурных моделей и распознавание смысла через форму [2, с. 45]. В сфере лексических заимствований можно говорить о том, что аналогия обеспечивает воспроизводимость образцов и осмысление значения единицы через формальные характеристики. Будучи опорой для порождения новых смыслов, аналогия ускоряет процесс ассимиляции новой языковой единицы, а также ее дальнейшее распознавание и запоминание реципиентами заданной языковой общности.

При рассмотрении процесса ассимиляции англицизмов в современном немецком языке, прежде всего, можно говорить о формальной аналогии, когда заимствованная лексическая единица идентифицируется по принципу частеречной принадлежности и по аналогии наделяется теми

же грамматическими категориями, что и слова, принадлежащие к указанной категории. При этом по принципу аналогии начинают образовываться формы от соответствующей заимствованной единицы.

В примере (1) *Michael Jordan, Bugs Bunny und die «MonStars»: Space Jam war einer der verrücktesten und gleichzeitig coolsten Sportfilme überhaupt!* [3] использовано заимствованное английское прилагательное *cool* в превосходной степени. Сохраняя полностью графические и фонетические характеристики заимствованной основы, в процессе ассимиляции англицизм под действием механизма аналогии приобретает способность к формообразованию в соответствии с моделями, свойственными имени прилагательному как части речи в системе немецкого языка.

Формальная аналогия может действовать и в межъязыковом пространстве. Это происходит в том случае, когда заимствуется слово и способ образования ее форм. Так, например, в немецком языке существует способ образования множественной формы имен существительных при помощи грамматического маркера *-s*, который добавляется под действием механизма формальной межъязыковой аналогии к заимствованным из английского языка словам. Подобный способ формообразования не является новым в немецком языке: он воспроизводится в немецких словах и аббревиатурах (ср. *die Omas, die AGs*), но при этом активно используется по аналогии с англоязычным образцом в заимствованных словах (ср. *die Parks, die Apps*).

В примере (2) *Verschiedene Tools können auch offline genutzt werden* [4] использован англицизм *Tool* в форме множественного числа с формальным маркером *-s*. Очевидно, что в данном случае из английского языка в немецкий язык переносится, а затем начинает функционировать не только отдельное слово, но и целая парадигма форм категории числа: *Tool : Tools*.

При морфологической аналогии сознание фокусируется на сходстве морфологических структур сравниваемых единиц. Зафиксированное структурное сходство становится основой для образования новых единиц по аналогии с установленной моделью, образцом и т.п. В процессе ассимиляции заимствованное слово по аналогии с существующими моделями начинает сочетаться с морфемными элементами, характерными для принимающего языка. Например, в предложении (3) *Ein Handy ist so praktisch – und man kann es so easy zum Fashion-Piece umstylen* [4] заимствованная лексема *style* идентифицируется в сознании носителей немецкого языка как глагол, и по аналогии с существующими моделями к ней добавляется грамматический маркер инфинитива *-en*, а также приставка *um-*, имеющая значение перемещения и видоизменения. В результате

возникает новая лексема с заимствованным корнем – *umstylen* (модернизировать, изменить стиль).

Действие формально-морфологической аналогии можно проследить в предложении (4) на примере лексемы *der Trailer*:

(4) *Heidi Klum hatte mal wieder die Ehre, den ersten **Trailer** für die neue Staffel zu posten! Und der verspricht wieder spannende Battles zwischen Michael und Thomas – jede Menge Kreisalarm und coole Fotoshootings inklusive!* [4].

Первоначально в сознании носителей языка происходит расщепление заимствованного слова на морфемные элементы по аналогии, основанной на сходстве морфологических структур немецких слов типа *der Lehrer, der Fahrer* и англицизма *Trailer*. В сознании фиксируется наличие идентичного элемента *-er*, который дает основание для отнесения заимствованного слова к мужскому роду, что результируется в формальном сочетании с артиклем *der* и его падежными вариантами.

Словообразовательная аналогия способствует переносу существующих словообразовательных моделей на новые образцы. Заимствованное слово при этом «входит» в словообразовательную модель и начинает активно функционировать в производстве новых слов по принципу тождественности отношений между структурными элементами во всех подобных единицах, образованных по заданному образцу. Например, в предложении (5) *Außerdem gibt es den **Gaming-Bereich**, in dem die Teilnehmerinnen mit **Virtual-Reality-Brillen** ausgestattet werden und selbst 3D-Figuren erstellen und animieren können* [5] англицизмы *Gaming* и *Virtual Reality* входят в состав сложных существительных при словосложении (по модели  $S + S = S_k$ ). При этом они выполняют функцию атрибута главного слова в сложном единстве.

В целом, аналогия играет важную роль в процессах словообразования именно в синхронии. Здесь можно выделить, во-первых, новые слова, образованные по регулярно воспроизводимым моделям и, соответственно, имеющие тождественную структуру и семантику; а, во-вторых, новые слова, имеющие сходство с принятыми образцами, т.е. демонстрирующие незначительные отклонения в семантике и / или структуре от заданного прототипа [6, с. 17–18]. Сущность аналогии в данном случае как когнитивного механизма заключается в установлении ассоциативной связи между единицами, «осмысляемыми как сходные или тождественные» [6, с. 18].

Подводя итог всему сказанному выше, следует отметить, что аналогия обусловлена самой сущностью познавательной деятельности человека, так как движение мысли в акте познания направлено от знакомого (в виде структурированной информации) к незнакомому (в виде обрабаты-

ваемой информации, упорядочивание которой происходит за счет установления смысловых связей между уже познанным и еще не познанным).

### Библиографические ссылки

1. *Holyoak K. J.* Analogy // The Cambridge Handbook of Thinking and Reasoning. New York : Cambridge University Press, 2005. P. 117–137.

2. *Кубрякова Е. С.* Размышления об аналогии // Сущность, развитие и функции языка. М. : Наука, 1987. С. 43–51.

3. Немецкий молодежный журнал BRAVO [Электронный ресурс]. URR: <http://www.bravo.de/> (дата обращения: 25.01.2024).

4. Немецкий молодежный журнал для девушек Maedchen.de [Электронный ресурс]. URL: <http://www.maedchen.de/> (дата обращения: 25.01.2024).

5. Немецкий молодежный журнал Yaez.de [Электронный ресурс]. URL: <http://www.yaez.de/> (дата обращения: 25.01.2024).

6. *Кубрякова Е. С.* Роль аналогии в порождении новых производных слов // Новые явления в славянском словообразовании: система и функционирование. М. : Изд-во Московского ун-та , 2010. С. 14–24.

## К ВОПРОСУ ПОНИМАНИЯ ТЕРМИНА «КАТЕНА» В ЯЗЫКОЗНАНИИ

Н. Г. Келеберда

*Всероссийский институт повышения квалификации сотрудников ОВД МВД  
России, ул. Пихтовая, д. 3  
142007, г. Домодедово, Россия, [kng07@mail.ru](mailto:kng07@mail.ru)*

В статье рассматривается возможное содержание термина «катена» (от лат. - catena) как регулярно образованного словосочетания. Данный тип словосочетаний служит в качестве модели гибкого механизма воспроизводимости для подобных феноменов языка, отличных от фразеологизмов или идиом. Это дает основание полагать, они хранятся в памяти носителя языка как единые блоки, а не порождаются по правилам синтаксиса и соположения смыслов. Делается вывод о том, что практический потенциал концепции катены огромен и может быть применен для описания многих феноменов, смежных с языком. Например, термин может быть востребован в современных системах распознавания речи нейронной сетью при акустическом преобразовании речи в текст.

**Ключевые слова:** катена; идиома; фразеологизм; грамматика зависимостей / конструкций / CxG; лексика; синтаксис.

## TO THE QUESTION OF UNDERSTANDING OF THE TERM «CATENA» IN LINGUISTICS

N. G. Keleberda

*All-Russian Institute of Advanced Training for Officers  
Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation,  
142007, Domodedovo, Russia, [kng07@mail.ru](mailto:kng07@mail.ru)*

The article considers the possible content of the term «catena» (from Latin – catena) as a regularly formed phrase. This type of phrase serves as a model of a flexible reproducibility mechanism for similar language phenomena other than phraseologisms or idioms. This gives reason to believe that they are stored in the memory of a native speaker as single blocks, and are not generated by the rules of syntax and consistency of meanings. It is concluded that the practical potential of the concept of catena is enormous and can be applied to describe many phenomena adjacent to language. For example, the term may be in demand in modern speech recognition systems by a neural network in acoustic speech-to-text conversion.

**Keywords:** catena; idiom; phraseology; dependency / construction grammar / CxG; vocabulary; syntax.

В последнее время понятие грамматики конструкции или грамматики зависимостей (далее – CxG, т. е. Construction Grammar) все более и

более расширяется. Главным стимулом к ее появлению послужила необходимость разработки системы грамматического описания, в которой синтаксические конструкции той или иной степени идиоматичности были бы представлены в той же формальной системе, что и свободные структуры. Это аргументируется, в частности, тем, что любая синтаксическая конструкция рассматривается как уникальное сочетание формы и значения [5, с. 35–47]. Многие «регулярные», то есть образованные абсолютно по правилам интеграции словосочетания и их паттерны оказываются настолько частотными, что есть основания полагать, что они хранятся в памяти носителя языка как единые блоки, а не порождаются по правилам синтаксиса и соположения смыслов. Эта точка зрения становится все более распространенной, поскольку анализ частоты встречаемости языковых выражений с использованием статистических методов – важная составляющая большинства направлений СxG. Более того, несмотря на отсутствие единого для отдельных подходов теоретического аппарата, грамматика конструкций претендует сегодня на охват всех языковых явлений.

Даже столь базовая структура, как «субъект-предикат-объект» объявляется пусть и регулярной, но конструкцией. Логика, лежащая в основе этой экспансии, проста: описательный подход, который может быть применим к нерегулярным, то есть близким к фразеологии или синтаксически непрозрачным конструкциям, справится и с регулярными, образованными по правилам сочетаниями. Эти идеи содержатся уже и в ранних работах Ч. Филлмора [6, с. 132] и его коллег.

Грамматика конструкций представляет собой особое направление лексико-грамматических исследований, исходящих из предположения связи синтаксической конструкции с ее лексическим наполнением. «Конструкция трактуется как структурная единица языка со своей собственной семантикой <...> и характеризуется определенными лексико-семантическими ограничениями, связанными с заполнением всех возможных «мест» в такой конструкции» [6, с. 132]. Важно подчеркнуть, что «С» в континууме «СxG» является именно конструкцией в том случае, если образует пару «форма-значение». В категорию конструкций в некоторых версиях обсуждаемой теории включаются даже морфемы, на том основании, что их значение не выводимо из более элементарных единиц, а, следовательно, непредсказуемо.

Особое место в СxG следует отвести так называемой катене (от лат. - *catena* / *catenae*). Впервые термин катена в языкознании был применен в 1998 году О'Грейди [9], который установил, что слова, составляющие идиомы, всегда являются катенами в лексическом наполнении. Его последователи, в частности Т. Осборн в 2005 [10, с. 35–36], пришли к вы-

воду, что катена является релевантной единицей синтаксиса для теории идиом, и что большинство конструкций, обсуждаемых в литературе как СхG, являются катенами в лексико-синтаксическом континууме. Катена есть конкретное проявление семантики высказывания в синтаксисе, но конструкция может не отображаться в фактическом синтаксисе как катена, то есть это скрытый материал механизмов связи смысла и синтаксиса.

Структурно катена не есть строка, то есть она не разворачивается горизонтально. Т. Осборн пишет, что катена – это «a word or a combination of words that is continuous with respect to dominance», в то время как строка – это «a word or a combination of words that is continuous with respect to precedence», то есть отношение маркируется оппозицией «dominance – precedence» [10, с. 29–33]. Прецедентность как явление языка означает кросс-текстуальные взаимодополняющие и уточняющие пересечения смыслов (С. Н. Ахмедова и др.) [2], которые существуют в семантическом пространстве, обуславливаемом тем или иным культурным дискурсом. Например, семантика глагола ‘умереть’ в английском языке передается такой идиомой как ‘to kick the bucket’, что дословно переводится как ‘пинать ведро’. Однако русский эквивалент звучит как ‘протянуть ноги’, ‘отбросить копыта’, ‘дать дуба’ и прочее. Но отдельные части идиомы, а именно ‘отбросить’ и ‘копыта’, как и в английском ‘to kick’ и ‘the bucket’ – это просто слова с их обычными значениями, которые никак не соотносятся со значением ‘умереть’, присвоенным всему выражению. Поэтому чисто словесный анализ является неудовлетворительным.

Доминирование выражается в скрытом механизме замещения лексического значения сочетания отдельных слов. Иными словами, как в английском, так и в русском языках семантика ‘умереть’ воплощается в выражениях ‘пинать ведро’ или ‘отбросить копыта’. Т. Осборн [10, с. 27–33] называет такое скрытое замещение катеной, фактически отождествляя катену и перефраз. Так же словосочетание ‘социальный работник’ обычно понимается нами как человек в его социальной функции, а не как личность. Выражение ‘социальная работа’ вторгается в значение ‘человек в его социальной функции’ то есть ‘работн-ик’, и замещает значение личности, причем экспансия лексического значения осуществляется за счет суффикса – *ик*. Обе эти конструкции не квалифицируются как словосочетание, но скорее они квалифицируются как катены, отдельные узлы которых являются либо отдельными словами, либо частями слов. То есть катены являются выражением смысла, описывают регулярные семантические отношения, но также определяют и все грамматические формы.

Таким образом, катена является масштабируемой единицей, форма которой может применяться к явлениям, варьирующимся от синтаксиса до морфосинтаксиса и, собственно, до морфологии, поскольку, по мнению Т. Осборна, внутренняя структура слов не принципиально отличается от синтаксической структуры [10, с. 22]. Например, корень слова доминирует над другими морфемами, как предикат доминирует над объектом: *читать* – *читал* – *читатель*; *шалить* – *шалость*. Т. Осборн утверждает, что катена, будучи фундаментальной единицей синтаксиса в грамматике зависимостей и, предположительно, в грамматике в целом, обеспечивает прямую связь предложения с семантикой, а семантические единицы хранятся в языке как катены и проявляются в синтаксисе [10, с. 36]. При этом катена является гибкой единицей синтаксиса, что отличает ее от фразеологизма, и даже идиомы. Можно предположить, что катена выступает, если можно так сказать, «семантическим ядром» механизма построения идиом.

Концепция катены не ограничивается только грамматикой зависимостей, но может быть применена в смежных областях науки. Исторически катена появилась как комментарий на отдельные трудные для понимания тексты или выражения из Священного Писания, которые соединились в единую цепь как звенья, чем обеспечивалась непрерывная и связанная интерпретация текста [8]. Эти тексты, включенные в новый текст в неизменном виде как цитаты, были хорошо известны. Их повторяемость в разных текстах стала культурным знаком, в котором регулируется отношение данного письменного текста к отсутствующему, но хранящемуся в культурной памяти и постоянно всплывающему в сознании коммуникантов как «интеллектуально-эмоциональный блок» (Ю. Н. Караулов) [цит. по 2, с. 11].

Термин «катена» в значении «цепочки» как непрерывной связанной интерпретации, предположительно, может быть востребован в современных системах распознавания речи нейронной сетью при акустическом преобразовании речи в текст. Это, например, статистические модели русского языка, описанные И. С. Кипятковой [5]. Статистическая модель языка оценивает вероятность появления цепочки из слов в некотором тексте, причем грамматика зависимостей работает только в отношении предшествующего контекста, состоящего из трех, реже из четырех или пяти слов [3, с. 13–18]. Таким образом, последующее значение остается непредсказуемым. Эта же мысль пролеживается у И. А. Углановой [7], которая вслед за Р. Пенроузом считает, что наши когнитивные способности частично обусловлены формально-вычислительными процессами, а частично принципиально «невывислительные», то есть непредсказуемые по своей природе. Иными словами, не все языковые процессы можно

смоделировать, в частности, в континууме «форма-значение». Эту «невывчислительную» часть объясняет катену как отнологический базис языке.

В заключении отметим, что в современной грамматике зависимостей проблема семантики занимает важнейшее место, обусловленное необходимостью обоснования закономерностей применения речевых единиц в процессе коммуникации. Практический потенциал концепции катены огромен и может быть применен для описания многих феноменов, смежных с языком.

### Библиографические ссылки

1. Античные писатели. Словарь. – СПб.: Издательство «Лань», 1999.
2. *Ахмедова С. Н.* Феномен прецедентности в современных лингвистических исследованиях / С.Н. Ахмедова // Филология и литературоведение. 2015.
3. – URL: <https://philology.snauka.ru/2015/02/1186> (дата обращения 05.01.2024).
4. *Кипяткова И. С.* Применение синтаксического анализа при создании программной модели языка для систем распознавания русской речи / И.С. Кипяткова // Анализ разговорной русской речи» (АРЗ -2011): Труды пятого междисциплинарного семинара – СПб.: ГУАП, 2011. – 84 с.  
– URL: [https://phonetics.spbu.ru/images/AR3\\_2011.pdf](https://phonetics.spbu.ru/images/AR3_2011.pdf) (дата обращения 05.01.2024).
5. *Кипяткова И. С., Карпов А. А.* Разновидности глубоких искусственных нейронных сетей для систем распознавания речи – URL: [https://www.researchgate.net/publication/312237884\\_Variants\\_of\\_Deep\\_Artificial\\_Neural\\_Networks\\_for\\_Speech\\_Recognition\\_Systems](https://www.researchgate.net/publication/312237884_Variants_of_Deep_Artificial_Neural_Networks_for_Speech_Recognition_Systems) (дата обращения 05.01.2024).
6. *Кипяткова И. С., Карпов А. А.* Разработка и исследование статистической модели русского языка / И. С. Кипяткова, А. А. Карпов // Труды СПИИРАН. Вып. 12, СПб.: Наука, 2010, С. 35-49.
7. *Меликян В. Ю.* Фразеосинтаксические схемы «Хорош + N!<sup>1</sup>» и «Хорош + N!<sup>2</sup>» в современном русском языке / В.Ю. Меликян // Вестник Томского университета. Филология. 2020 № 67 – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/frazeosintaksicheskie-shemy-horosh-ni-1-i-horosh-ni-2-v-sovremennom-russkom-yazyke/viewer> .
8. *Угланова И. А.* Об «эффекте частоты» в типологических исследованиях и теории языковых универсалий / И.А. Угланова // Филологические заметки. Том 7. № 1 (2009) – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ob-effekte-chastoty-v-tipologicheskikh-issledovaniyah-i-teorii-yazykovyh-universaliy> (дата обращения 05.01.2024).
9. *Dorival G.* An Overview of the Catenaе // Oxford Academic: – URL: <https://doi.org/10.1093/oso/9780192898098.003.0007> (дата обращения 05.01.2024).
10. *O’Grady W.* The Syntax of Idioms // Natural Language and Linguistic Theory 16(2): 279-312 – DOI: [10.1023/A:1005932710202](https://doi.org/10.1023/A:1005932710202) (дата обращения 05.01.2024).
11. *Osborne T.* Predicate Catenaе: A Dependency Grammar Analysis of It-Clefts // Conference Papers: Proceedings of the Fifth International Conference on Dependency Linguistics (Depling, SyntaxFest 2019) – URL: <https://aclanthology.org/W19-7706.pdf> (дата обращения 05.01.2024).

## СИНТАКСИЧЕСКАЯ СИНОНИМИЯ В СПОСОБАХ ВЫРАЖЕНИЯ ЦЕЛИ В НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ

И. Н. Козелецкая<sup>1)</sup>, Т. Г. Давидович<sup>2)</sup>, О. П. Шабан<sup>3)</sup>

<sup>1), 2), 3)</sup> *Белорусский государственный университет, пр. Независимости, 4,  
220030, г. Минск, Беларусь, [Kozialetskaia@bsu.by](mailto:Kozialetskaia@bsu.by)*

В данной статье рассматриваются способы выражения цели в немецком предложении. Авторы дают определение понятию синтаксическая синонимия, приводят критерии синонимичности синтаксических конструкций, анализируют структурные различия способов обозначения цели в современном немецком языке и определяют место каждого из них в данном синтаксическом ряде.

**Ключевые слова:** синтаксическая синонимия; отглагольные существительные; предложные инфинитивные конструкции *um + zu + Infinitiv*; придаточное предложение; зависимые инфинитивы.

## SYNTACTIC SYNONYMY IN THE EXPRESSION OF PURPOSE IN THE GERMAN LANGUAGE

I. N. Kozialetskaia<sup>1)</sup>, T. G. Davidovich<sup>2)</sup>, O. P. Shaban<sup>3)</sup>

<sup>1), 2), 3)</sup> *Belarusian State University, Nezavisimosty Avenue, 4,  
220030, Minsk, Belarus, [Kozialetskaia@bsu.by](mailto:Kozialetskaia@bsu.by)*

This article deals with the ways of expressing purpose in the German preposition. The authors define the concept of syntactic synonymy, provide criteria of synonymy of syntactic constructions, analyse the structural differences between the ways of denoting purpose in modern German and determine the place of each of them in this syntactic series.

**Keywords:** syntactic synonymy; verbal nouns; prepositional infinitive constructions *um + zu + Infinitiv*; adjectival sentence; dependent infinitives.

Проблема синтаксической синонимии привлекает исследователей уже на протяжении многих лет. Существует ряд работ, посвященных этой теме, однако единой точки зрения в определении понятия синтаксического синонима не существует. Одни авторы предлагают в качестве исходного момента для объяснения данного термина однородность реальной действительности, выраженную различными синтаксическими средствами, другие – грамматические функции конструкции в предложении [1. с. 23].

Согласно Словарю лингвистических терминов, Д. Э. Розенталя, синтаксические синонимы, или синонимические конструкции, – это конструкции, совпадающие по своему значению при различии формального

построения, выраженные единицами одинакового синтаксического уровня.

Считая критерием синонимичности синтаксических конструкций общность их грамматической функции в предложении, мы стремимся в настоящей статье проанализировать структурные различия способов обозначения цели в современном немецком языке и определить место каждого из них в данном синтаксическом ряде.

Известно, что в современном языке для выражения цели наиболее часто употребляются придаточные предложения с союзом *damit* (предложения с союзом *dass* воспринимаются в настоящее время как поэтические архаизмы, предложные инфинитивные конструкции „*um zu + Infinitiv*“, зависимые инфинитивы с местоименным наречием в качестве связки или без связки (редко) и отглагольные существительные с предлогом.

Придаточным предложениям цели с союзом *damit* свойственны отношения полной предикации, так как действие в них выражено личной формой глагола, являющегося носителем категории лица, числа, времени и наклонения, а субъект целевого действия представляет собой подлежащее зависимого предложения.

Особенностью придаточных предложений цели можно считать то обстоятельство, что глагол-сказуемое в них выражает определенную временную последовательность по отношению к действию главного. Употребление конъюнктива (обычно *Präsens* или *Präteritum*), являющееся в современном языке факультативным, еще больше подчеркивает эту последовательность, но, с другой стороны, придает придаточному предложению оттенок предположительности, неуверенности или возможности [2, с. 26]. *Aber nur die Königin sei vernünftig und willens auf die Kinder Frankreichs zu verzichten, damit endlich Friede werde* [3 с. 121].

Придаточные предложения с союзом *damit* обычно выражают «внешнюю» цель высказывания, т. е. цель, выходящую за пределы субъектно-объектных отношений в главном предложении. Выражение «внутренней» цели возможно почти исключительно лишь в равносубъектных придаточных.

Наиболее распространенной синтаксической конструкцией, служащей в немецком языке средством выражения цели, является обстоятельный инфинитивный оборот „*um zu + Infinitiv*“. Здесь, так же, как и в придаточном цели, наблюдается определенная зависимость между действием, выраженным глаголом-сказуемым предложения, в состав которого входит оборот, и действием, которое в рассматриваемом обороте обозначено инфинитивом. *Jeden Morgen? Gegen neun besucht ihn dort die Königin, um ihm dort beim Reiten Gesellschaft zu leisten* [3 с. 61].

В отличие от придаточного цели, в качестве субъекта целевого оборота обычно рассматривается подлежащее того предложения, в состав которого входит последний. Поэтому оборот „*um zu + Infinitiv*“ почти всегда служит выразителем «внутренней» цели. *Als am übernächsten Tage Goya beim Lever Don Manuels erschien, um das bestellte Porträt zu beginnen, fand er den Vorsaal dicht erfüllt.* [3 с. 35].

Зависимый инфинитив *c zu* (часто при наличии связки; выраженной местоименным наречием) – менее распространенный способ выражения цели. *Don Manuel war mehrmals aus dem Escorial nach Madrid gekommen, sie zu besuchen. Vielleicht diente er eher dazu, die französische Heirat zu hintertreiben* [3 с. 10].

Зависимый инфинитив *c zu* является, с одной стороны, наиболее древним способом выражения цели. С другой стороны, его можно рассматривать как своеобразное стяжение оборота „*um zu + Infinitiv*“, так как отсутствует первый компонент.

Отглагольные существительные с предлогом *zu* (реже *für*) также могут применяться для обозначения цели. *Die Feindin, die Italienerin hatte die Zeit zum Losschlagen gut gewählt* [3 с. 282]. Однако эта группа представляет собой один из частных случаев употребления предложных сочетаний такого рода и встречается реже, чем целевой оборот.

Во взятом нами для анализа отрывке из романа Л. Фейхтвангера «Гойя» рассматриваемые способы выражения цели представлены со следующей частотностью:

а) придаточные предложения с союзом <i>damit</i>	20
б) обороты „ <i>um zu + Infinitiv</i> “.	100
в) зависимые инфинитивы	18
г) отглагольные существительные с предлогом	10

Основываясь на данных статистического анализа даже одного отрывка, можно с уверенностью сделать вывод о преобладающем употреблении оборотов „*um + zu + Infinitiv*“.

### Библиографические ссылки

1. Сухотин В. П. . Синтаксическая синонимика в современном русском литературном языке. М. : Академия наук СССР, 1960.
2. Шендельс Е. И. . Грамматика немецкого языка. М. : Высшая школа, 1982.
3. Feuchtwagner L. Goya oder der arge Weg der Erkenntnis. Rudolstadt, 1951.

# СТРАТЕГИИ ВЕРБАЛИЗАЦИИ ЭМОЦИЙ В АУДИОДЕСКРИПЦИИ НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ К ФИЛЬМУ «1+1»

**О. Ю. Лабкович**

*Белорусский государственный университет, пр. Независимости, 4,  
220030 Минск, Беларусь, [labkovicoksana@gmail.com](mailto:labkovicoksana@gmail.com)*

В статье рассмотрены основные стратегии вербализации эмоций в русской аудиодескрипции (АД) к фильму «1+1» и степень их соответствия существующим стандартам создания АД. Было установлено, что доминирующей стратегией является описание внешних проявлений эмоции (51%), которая наряду с характеристикой проявления (16 %) и опущением эмоции (2%) вписывается в стандарты создания аудиодескрипции. Оставшиеся стратегии: номинация эмоции (19%), субъективная характеристика эмоции (12%), – согласно стандартам считаются личной интерпретацией аудиодескриптора, использование которой нежелательно в тексте АД.

**Ключевые слова:** аудиодескрипция; вербализация эмоций; межсемиотический перевод; аудиовизуальный перевод.

## THE STRATEGIES OF VERBALISATION OF EMOTIONS IN AUDIO DESCRIPTION IN RUSSIAN LANGUAGE FOR THE FILM «THE UNTOUCHABLES»

**O. Y. Labkovich**

*Belarusian State University, Nesavisimostypr., 4,  
220030 Minsk, Belarus, [labkovicoksana@gmail.com](mailto:labkovicoksana@gmail.com)*

The article examines the main strategies of verbalization of emotions in Russian audio description (AD) for the film «The Untouchables» and their degree of conformity with existing standards of AD creation. It was found that the dominant strategy is the description of external manifestations of emotions (51%), which, together with characteristic of manifestation (16 %) and omission of emotion (2%) falls into the standards of AD creation. Remaining strategies: emotion nomination (19%), subjective characteristic of emotion (12%), – according to standards, are considered a personal interpretation of the audio describer, the use of which is undesirable in the text of AD.

**Keywords:** audio description; verbalization of emotions; intersemiotic translation; audiovisual translation.

Аудиодескрипция (АД), или тифлокомментирование – это вид аудиовизуального перевода, цель которого – описание визуальных элементов медиа продукции или произведений искусства для слепых и слабовидящих при помощи различных языковых средств. По классификации Р. О. Якобсона [1], АД – это вид межсемиотического перевода, так

как визуальная информация передается с помощью языкового кода. АД является гипосемиотическим переводом, так как количество знаковых систем уменьшается: в аудиодескрипции остается только звуковая информация, хотя в фильме присутствует и изображение, и звук.

Всякий кинотекст призван пробуждать в зрителе тот или иной эмоциональный ответ, незрячему человеку недоступна эмоциональная составляющая, передаваемая через визуальный канал кинотекста, однако она может быть компенсирована путем вербализации эмоций в аудиодескрипции. В статье рассматривается аспект вербализации эмоций, так как в стандартах, регламентирующих создание АД информация об этом аспекте неоднородна, и теоретическое описание требований к АД не всегда соответствует устоявшейся практике.

Рассмотрим французский стандарт аудиодескрипции «La Charte: L'audiodescription. Principes et orientations» [2] и русской «Тифлокомментирование: общие требования» [3, с. 14] и рекомендуемый ими способ описания эмоций в тексте аудиодескрипции.

Во французском стандарте используется объективный подход: эмоции не называют, не интерпретируют, внимание обращено только на жесты и мимику героя, по которым слушатель считывает его эмоциональное состояние. Использование субъективно-оценочных прилагательных не допускается.

В русскоязычном пространстве нет единого подхода к данному вопросу. В стандарте 2021 года «Тифлокомментирование. Общие требования» [3] насчет описания эмоций дано указание, которое требует «при необходимости сопровождать описание лаконичной ремаркой об эмоциональном состоянии персонажа, не озвученном в репликах» [3, с. 14], хотя основной принцип – описывать то, что видно на экране, «не домысливать объект тифлокомментирования» [3, с. 14].

Рассмотрим особенности русской аудиодескрипции в ситуативном контексте художественного фильма и эмотивного дейксиса, а также степень объективности описания.

Фактический материал настоящего исследования составил текст русскоязычной аудиодескрипции к фильму «1+1». Несмотря на то что «1+1» – переводной материал, однако, как правило, аудиодескрипция создается к готовому переозвученному кинотексту, она не переводится с языка оригинала, как сам текст фильма, значит, текст АД – самостоятельный продукт, созданный на русском языке. Следовательно, содержание АД отражает особенности межсемиотического перевода именно в русском языке, а не во французском.

В результате анализа текста АД было обнаружено всего 57 фактов репрезентации эмоций и были выделены следующие стратегии вербали-

зации эмоций:

1. Описание внешних проявлений эмоции (кинесика) – 29 (51%): 00.17.06 «**Вздрагивает** от звука закрываемой двери»; 00.36.58 «**Улыбка сползает** с лица Дрисса» – эмоции описаны при помощи образного выражения *улыбка сползает*; 00.45.50 «Видя, что Дрисс опустил взгляд, Филипп **перестает улыбаться**».

Использование данной стратегии в аудиодескрипции соответствует принципу объективности, так как *описание внешних проявлений эмоции* отражает то, что видно на экране. Эмоция не названа, следовательно, реципиент понимает её по контексту.

2. Характеристика проявления – 9 (16%): 00.16.57 «Дрисс **резко поднимается**».

Данная стратегия, как и *описание внешних проявлений эмоции*, передает только информацию, видимую на экране.

3. Номинация эмоции – 11 (19%): 01.43.06 «**В глазах Филиппа проступает печаль**»; 01.47.10 «Поворачивает *радостное* лицо к стоящему за стеклом Дриссу»; 00.45.41 «Филипп улыбается. **В глазах застыла грусть**» – номинация эмоции при помощи образного выражения *застыла грусть*.

*Номинация эмоции* в тексте аудиодескрипции противоречит французскому стандарту, в русском допустима ремарка об эмоциональном состоянии, что позволяет трактовать данную стратегию как допустимую.

Субъективная характеристика эмоции – 7 (12%): 01.34.44 «Филипп с **потерянным лицом** за изголовьем стола». 01.18.53 «**Улыбаясь как ребенок**, Дрисс подвозит Филиппа к трапу небольшого пассажирского самолета» – субъективная характеристика эмоций выражается через сравнение *улыбаясь как ребенок*.

Использование данной стратегии противоречит стандарту, так как на экране видна только улыбка персонажа, а не то, что он улыбается как ребенок или видно грустное выражение лица, а не характеристика *потерянное лицо*, которая является субъективной интерпретацией аудиодескриптора.

4. Опущение эмоции – 1 (2%): 01.07.18 «Дрисс заглядывает в комнату. – А сколько отвалишь? – Дурак (**едва заметная улыбка Элизы**)». Здесь опущена эмоция, так как на экране героиня фильма улыбается, однако в аудиодескрипции это не отражено.

Выше приведены примеры, где реализована одна стратегия вербализации эмоций, но есть контексты, где данные стратегии комбинируются. Например, стратегии *характеристика проявления*, *номинация эмоции*, *субъективная характеристика эмоций* часто используются с *описанием внешних проявлений эмоции*, реже встречается комбинация их 3-4 страте-

гий: 00.11.24 «**Глубоко вздохнув, Филипп качает** головой» (описание внешних проявлений эмоции + характеристика проявления); 00.01.05 «В глазах **грустная тревога**» (номинация эмоции *грусть* и *тревога* + субъективная характеристика); 00.17.03 «Мина **провождает** Дрисса **грустным взглядом**» (номинация эмоции *грусть* + описание внешних проявлений эмоции *провождает взглядом*); 01.18.56 «**На лице** Филиппа **мечтательная улыбка**». (описание внешних проявлений эмоции *на лице улыбка* + субъективная характеристика эмоции *мечтательная*); 00.16.03 «**Переводит затравленный** взгляд на женщину». (номинация эмоции *затравленный* (выражающий страдание от травли) + описание внешних проявлений эмоции *переводит взгляд* + субъективная характеристика + метафоричность); 01.40.17 «Дрисс идет к входу в дом. **Филипп слабо улыбается, прикрывает глаза. На лице облегчение**». (номинация эмоции *облегчение* + описание внешних проявлений эмоции *прикрывает глаза* + субъективная характеристика эмоции (проявления эмоции на экране в мимике персонажа нельзя однозначно трактовать как *облегчение*) + характеристика проявления *слабо улыбается*).

В тексте русской аудиодескрипции к фильму «1+1» самой частотной является стратегия *описание внешних проявлений эмоции*–29 (51%), затем идет *номинация эмоции* – 11 (19%), *характеристика проявления* – 9 (16%), *субъективная характеристика* – 7 (12%) и *опущение эмоций* – 1 (2%). Во французском и русском стандартах основной принцип создания текста аудиодескрипции–объективность, описанию подлежит только визуальная информация–жесты, мимика, движения. Данному принципу соответствуют две стратегии *описание внешних проявлений эмоции* – 29 (51%) и *характеристика проявления* – 9 (16%), а *номинация эмоции* – 11 (19%), *субъективная характеристика* – 7 (12%)–субъективная интерпретация эмоций, объект аудиодескрипции или тифлокомментирования интерпретируется автором текста инклюзивного перевода–использование стратегии *опущение эмоций* – 1 (2%) допустимо, если данная эмоция не значима для сюжета кинотекста.

Использование субъективной характеристики противоречит пункту 9.4.10 «Тифлокомментарий не может отражать субъективное оценочное отношение тифлокомментатора к объекту тифлокомментирования, кроме случаев описания статичного художественного изображения» [3, с. 14]. Подобное несоответствие принципам стандартизации связано с тем, что аудиодескрипция к фильму «1+1» была создана раньше стандарта 2021 года, до публикации которого аудиодескрипторы опирались на исследования С. Н. Ваньшина [4], совместно с которым был разработан стандарт 2021 года. В своем учебном пособии С. Н. Ваньшин [4, с. 43] привел стандарты создания АД, созданные компанией Audio description

international, где аудиодескриптору дают следующие инструкции «описывайте только то, что видите, избегайте интерпретаций и своих личных впечатлений» [4, с. 44].

Отсюда следует, что аудиодескриптор опирался не столько на стандарты, сколько на собственную интуицию, что указывает на существование разрыва между теорией и практикой. Дальнейшие исследования стандартизации и процесса создания аудиодескрипции помогут установить баланс между данными аспектами, а рецептивные исследования позволят понять, какие стратегии вербализации эмоций будут лучше восприняты представителями целевой аудитории.

### Библиографические ссылки

1. *Якобсон Р. О.* О лингвистических аспектах перевода [Электронный ресурс] / Р. О. Якобсон // Русский филологический портал. URL: <http://www.philology.ru/linguistics1/jakobson-78.htm> (дата обращения: 18.12.2023).
2. La Charte: L'audiodescription. Principes et orientations. [Electronic resource] /En aparté. URL: <https://enaparte-audiodescription.fr/wp-content/uploads/2020/10/Charte-de-laudiodescription.pdf> (date of access: 19.12.2023).
3. Тифлокомментирование. Общие требования : ГОСТ Р59813-2021. 2021. Введ. 23.12.2021. М. : Федеральное агентство по техническому регулированию и метрологии, 2021. 17 с.
4. *Ваньшин С. Н.* Тифлокомментирование, или словесное описание для слепых : инструкт.-метод. пособие / С. Н. Ваньшин, О. П. Ваньшина. М. : Логосвос, 2011. 61 с.

## МАРКЕРЫ ВАКЦИНОЛОГИЗМОВ В НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ: ТИПЫ КОНТЕКСТОВ

Ю. А. Лагажан

*Южный федеральный университет, ул. Большая Садовая, 105/42,  
344006, г. Ростов-на-Дону, Российская Федерация, [lagazhan@sfedu.ru](mailto:lagazhan@sfedu.ru)*

В статье описываются маркеры вакцинологизмов, используемые в новостных текстах газет Австрии, Германии и Швейцарии. Определяющим маркером вакцинологизмов является словообразовательная модель «\*impf\* + слово». Тематическое поле неологизмов маркировано лексикой, которая обозначает вакцинацию от COVID-19.

**Ключевые слова:** вакцинологизм; COVID-19; вакцина; семантика; СМИ; немецкий язык.

## MARKERS OF VACCINOLOGISMS IN GERMAN: TYPES OF CONTEXTS

Yu. A. Lagazhan

*Southern Federal University, Bol'shaya Sadovaya St., 105/42,  
344006, Rostov-on-Don, Russian Federation, [lagazhan@sfedu.ru](mailto:lagazhan@sfedu.ru)*

The article describes the markers of vaccinologisms used in the news texts of newspapers in Austria, Germany and Switzerland. The defining marker of vaccinologisms is the word-formation model «\*impf\* + word». The thematic field of neologisms is marked with vocabulary nominating vaccination against COVID-19.

**Keywords:** vaccinologism; COVID-19; vaccine; semantics; mass media; German language.

Тема вакцинации стала одной из ключевых в период пандемии COVID-19 практически во всех странах мира. Страны немецкоязычного ареала не стали исключением. Кроме того, в сети Интернет широко распространилось словотворчество как в социальных сетях, так и в средствах массовой информации. Пандемия стала вызовом для всех сфер жизни общества, в том числе и для языка. Вакцинация стала предметом изысканий как для отечественных лингвистов [1], так и для зарубежных [2; 3]. Отмечается, что неологизмы, номинирующие вакцинацию, активно используются авторами статей газет Австрии, Германии и Швейцарии.

Изначально группа лексики с тематикой вакцинации отражена в онлайн-словаре OWID [4], созданного учёными Института немецкого языка им. Лейбница в Маннгейме. Он насчитывает 147 лексических единиц о

вакцинации от COVID-19. В словарь включена лексика, собранная до августа 2021 года. Однако такая лексика продолжает появляться в медийном пространстве немецкоязычного ареала. Продолжающиеся обсуждения вопроса вакцинации, а вследствие этого появления новых вакцинологизмов обуславливает *актуальность* данного исследования. **Целью** настоящей **статьи** является описание маркеров вакцинологизмов в новостных текстах газет Австрии, Германии и Швейцарии.

Материалом исследования послужили фрагменты газетных статей о вакцинации от COVID-19 в немецкоязычном пространстве. Методом сплошной выборки отобрано свыше 6000 контекстов о вакцинации на немецком языке. Для определения маркеров вакцинологизмов использовался метод структурно-семантического анализа.

Главным маркером вакцинологизмов являются слова, образованные по словообразовательной модели «\*impf\* + слово», где первое слово несёт в себе основное значение вакцинации, а второе отражает дополнение. Отмечается, что группу лексики о вакцинации составляют имена существительные. Кроме того, для широкого пласта такой лексики характерно словосложение с заимствованиями из английского языка.

Следующим маркером вакцинологизмов является лексика, номинирующая вакцинацию от COVID-19. В первую очередь, группу вакцинологизмов составляет лексика, которая относится к названиям вакцин и сырья для вакцин. Так, сюда относятся *Moderna-, BioNTech/ Pfizer- und AstraZeneca-Impfungen* ‘вакцины Moderna, BioNTech/ Pfizer и AstraZeneca’, *Booster-Impfung* ‘бустерная вакцинация’, *Corona-Impfstoff* ‘вакцина против коронавируса’, *Lebendimpfstoffe* ‘живые вакцины’, *Impfstoffhersteller* ‘производитель вакцин’. Такие лексические единицы используются для описания действия или последствия применяемых вакцин от разных фармацевтических фирм. Кроме того, журналисты описывают сырьё, из которого изготавливается вакцина, поставщиков и др.: *Was sie meint: Neben den skandinavischen Ländern meldet kein Land in Europa so viele potentielle Nebenwirkungen von Moderna-, BioNTech/ Pfizer- und AstraZeneca-Impfungen wie die Niederlande* [5] ‘Что она имеет в виду: помимо скандинавских стран, ни одна из стран Европы не сообщает о многих потенциальных побочных эффектах вакцин Moderna, BioNTech/ Pfizer-и AstraZeneca, как Нидерланды’; *Das Nationale Impfgremium (NIG) hat am Freitag die Booster-Impfung gegen Covid-19 auch für Zwölf- bis 17-Jährige und Schwangere freigegeben* [6] ‘Национальная комиссия по вакцинации в пятницу одобрила бустерную вакцинацию от Covid-19 для детей в возрасте от 12 до 17 лет и беременных женщин’.

Широко используются вакцинологизмы, обозначающие этапы вакцинации или ревакцинацию: *Auffrischungsimpfung* ‘ревакцинация’, *Er-*

*stimpfung* ‘первая вакцинация’, *Zweitimpfung* ‘вторая вакцинация’, *Drittimpfung* ‘третья вакцинация’. Такие слова применяются при описании всех стадий вакцинирования, а также необходимости ревакцинации на протяжении всей пандемии коронавируса: «*Aufgrund der aktuellen Situation*» werde eine ***Drittimpfung*** bei Personen zwischen 12 und 17 Jahren ab dem sechsten Monat nach der ***Zweitimpfung*** empfohlen, heißt es in der aktualisierten Anwendungsempfehlung [6]. ‘«В связи с текущей ситуацией» третья волна вакцинации рекомендуется лицам в возрасте от 12 до 17 лет, начиная с шестого месяца после второй вакцинации, говорится в обновленной рекомендации по применению»; *Bei diesen Gruppen wird sich daher auch als erste die Frage nach einer Auffrischungsimpfung stellen. Aber wann?* [7] ‘Следовательно, эти группы также первыми столкнутся с вопросом о ревакцинации. Но когда?’.

Обсуждение процесса вакцинации затрагивает различные аспекты от разработки вакцин до отношения населения к вакцинированию. Лексические единицы, обозначающие состояние процесса вакцинации и описание его положения, широко используются журналистами в новостных статьях. Данная группа включает в себя такие вакцинологизмы: *Impfabwägungen* ‘оценка необходимости вакцинации’, *Impf-Anfrage* ‘заявка на вакцинацию’, *Impfentscheid* ‘решение о вакцинации’, *Impfstatus* ‘статус вакцинации’. Все вопросы, затрагивающие процесс вакцинирования, находятся в фокусе внимания авторов новостных статей. Журналисты описывают размышления по поводу положительных и отрицательных эффектов вакцинации, принятия решения, а также статуса вакцинации: *Heute sitzen Ärztinnen und Ärzten aber häufig Patienten gegenüber, die weniger obrigkeitstgläubig sind, sondern Individualisten, die sich als mündige Eltern Impfentscheid sagt Tarr* [8]. ‘Сегодня, однако, врачи часто сталкиваются с пациентами, которые менее склонны верить властям, а скорее с индивидуалистами, которые считают себя взрослыми родителями, принимающими решение о вакцинации, говорит Тарр’; *Alter, Geschlecht, Behinderung, Demenz, soziale Stellung oder Impfstatus seien weiterhin keine Kriterien, die bei der Triage angewendet werden dürften* [9]. ‘Возраст, пол, инвалидность, деменция, социальное положение или статус вакцинации по-прежнему не являются критериями, которые следует применять при распределении больных’.

Тема вакцинации воспринимается полярно в обществе любой страны. В период пандемии общество разделилось на два лагеря, выступая за или против вакцинирования. Помимо уже существующих лексических единиц *Impfbefürworter* ‘защитник вакцинации’ и *Impfgegner* ‘противник вакцинации’, появились и другие вакцинологизмы, номинирующие участников процесса вакцинации: *Impfzauderer* ‘нерешительный человек

в вопросе вакцинации’, *Impfmuffel-Eltern* ‘ворчливые родители в вопросе вакцинации’, *Impf- und Massnahmegegner* ‘противники вакцинации и мер защиты’. *Ob nicht gerade in der Schule die Situation schwierig sei? Ein schmaler Grat zwischen Impfmuffel-Eltern und Corona-Maßnahmen?* [10] ‘Не сложна ли сейчас ситуация в школе? Насколько тонкой является грань между родителями – ворчунами в вопросе вакцинации и коронавирусами мерами?’.

Вакцинация от COVID-19 затрагивает все возрастные группы населения (*Kinderimpfung* ‘вакцинация детей’, *U-60-Impfstopp* ‘прекращение вакцинации лиц старше 60 лет’). Так, предметом обсуждения становится вакцинация для детей разных возрастов, также в центре внимания становятся и родители, которые озабочены последствиями после вакцинации: *Wie sicher sind die improvisierten Kinderimpfungen?* [11] ‘Насколько безопасны импровизированные детские прививки?’

В результате дискуссий появились вакцинологизмы с негативными коннотациями. Так, следующая лексика номинирует вред или давление в вопросе вакцинации: *Corona-Impfschäden* ‘ущерб от вакцинации против коронавируса’, *Impfzwang / Impfdruck* ‘принудительная вакцинация’, *Impfpflicht* ‘обязательная вакцинация’. Широкий пласт лексики описывает отрицательную сторону процесса вакцинирования. Журналисты описывают ситуации, когда оказывается давление на различные слои населения для принудительного вакцинирования: *Bleibt der Impfzwang ein Tabu?* [12] ‘Остается ли принудительная вакцинация табуированной темой?’ *Schon jetzt empfiehlt Sajid Javid den Briten wieder, sich an der frischen Luft statt in Innenräumen zu treffen. Außerdem erwäge man eine Impfpflicht für medizinisches Personal* [13]. ‘Уже сейчас Саджид Джавид снова рекомендует британцам встречаться на свежем воздухе, а не в помещении. Кроме того, рассматривается вопрос об обязательной вакцинации медицинского персонала’.

Таким образом, тема вакцинации находится в фокусе внимания на протяжении долгого времени, что обуславливает появление новой лексики, входящей в данную тематическую группу. Одним из основных источников является СМИ, в которых журналисты активно рассматривают данную тему. На основе проанализированного материала выявлено, что широкий пласт лексики о пандемии составляют вакцинологизмы. Для таких лексических единиц характерна словообразовательная модель «\*impf\* + слово». Лексика о вакцинации распределена на различные тематические группы: названия вакцин, этапы и процессы вакцинации, участники дискуссии о вакцинации. Продемонстрировано, что вакцинологизмы обладают как положительными (спасение, здоровье), так и отрицательными (принуждение, давление) коннотациями.

## Библиографические ссылки

1. Геккина Е. Н. Коды прививочного словаря: типы неологизмов и типы контекстов // Неология. Неография. 2021 : Сборник научных статей Международной научной конференции, Санкт-Петербург, 01–02 декабря 2021 года. – Санкт-Петербург: Институт лингвистических исследований РАН, 2022. – С. 24-28.
2. *Catalan-Matamoros D., Langbecker A.* How Does the Public Receive Information about Vaccines during the COVID-19 Pandemic? // A Nationwide Cross-Sectional Study in Spain. *Societies*. 2023. № 13. P. 1–11.
3. Klosa-Kückelhaus A. Ein Weg aus der Coronakrise: Das Impfen [Electronic resource] // Aktuelle Stellungnahmen zur Sprache in der Coronakrise. 2021. URL: [https://www.ids-mannheim.de/fileadmin/aktuell/Coronakrise/Klosa\\_Impfen.pdf](https://www.ids-mannheim.de/fileadmin/aktuell/Coronakrise/Klosa_Impfen.pdf) (date of access: 16.01.2024).
4. Neuer Wortschatz rund um die Coronapandemie [Electronic resource] // Leibniz-Institut für Deutsche Sprache. URL: <https://www.owid.de/docs/neo/listen/corona.jsp#m> (date of access: 20.01.2024).
5. Schmerzfrei? [Electronic resource] // Die Zeit. URL: <https://www.zeit.de/2021/45/nebenwirkungen-corona-impfung-deutschland-meldungen-pei> (date of access: 22.01.2024).
6. Impfgremium empfiehlt Booster auch für Jugendliche [Electronic resource] // Kronen Zeitung. URL: <https://www.krone.at/2584322> (date of access: 22.01.2024).
7. Die Impfung – Teil III [Electronic resource] // Wiener Zeitung. URL: <https://www.wienerzeitung.at/h/die-impfung-teil-iii> (date of access: 22.01.2024).
8. Impfen? Nein Danke [Electronic resource] // Die Zeit. URL: <https://www.zeit.de/2021/36/schweiz-corona-impfung-impfbereitschaft-gering-impfgegner/komplettansicht> (date of access: 22.01.2024).
9. Jetzt werden die Triage-Richtlinien in den Spitälern aktualisiert [Electronic resource] // Der Blick. URL: <https://www.blick.ch/schweiz/impfstatus-spielt-keine-rolle-behandlungsaufwand-schon-jetzt-werden-die-triage-richtlinien-in-den-spitaelern-aktualisiert-id16853966.html> (date of access: 22.01.2024).
10. Impfskepsis in Feldkirchen: Über den Stich spricht man nicht [Electronic resource] // Der Standard. URL: <https://www.derstandard.at/story/2000129746099/impfskepsis-in-feldkirchen-ueber-den-stich-spricht-man-nicht> (date of access: 22.01.2024).
11. Wie sicher sind die improvisierten Kinderimpfungen? [Electronic resource] // Frankfurter Allgemeine Zeitung. URL: <https://www.faz.net/aktuell/wissen/kinder-impfung-wie-sicher-sind-die-improvisierten-impfungen-17663186.html> (date of access: 22.01.2024).
12. Bleibt der Impfwang ein Tabu? [Electronic resource] // Frankfurter Allgemeine Zeitung. URL: <https://www.faz.net/aktuell/politik/ausland/debatte-in-grossbritannien-bleibt-der-impfwang-ein-tabu-17676092.html> (date of access: 22.01.2024).
13. Nachdem alle Maßnahmen fielen, reden Briten von «Plan B» [Electronic resource] // Der Blick. URL: <https://www.blick.ch/ausland/corona-winter-mit-neuen-regeln-nachdem-alle-massnahmen-fielen-reden-briten-von-plan-b-id16832347.html> (date of access: 22.01.2024).

## ЯЗЫКОВЫЕ ОСОБЕННОСТИ СОВРЕМЕННЫХ МЕДИАТЕКСТОВ

**А. В. Моисеева**

*Уфимский университет науки и технологий, ул. Заки Валиди, 32,  
450076 Уфа, Россия, [mo\\_link@mail.ru](mailto:mo_link@mail.ru)*

В статье рассматриваются лингвистические явления, отражающие современное состояние русского языка в медийном пространстве. Отмечается высокая степень демократизации языка средств массовой коммуникации, что выражается в использовании субстандартной лексики, англицизмов, деривационных новообразований, обращении к прецедентным феноменам и элементам языковой игры.

**Ключевые слова:** медиатекст; медиакоммуникация; лингвопрагматический потенциал; демократизация языка средств массовой информации.

## LINGUISTIC FEATURES OF MODERN MEDIA TEXTS

**A. V. Moiseeva**

*Ufa university of science and technology, Zaki Validi st., 32,  
450076 Ufa, Russia, [mo\\_link@mail.ru](mailto:mo_link@mail.ru)*

The article examines linguistic phenomena that reflect the current state of the Russian language in the media space. There is a high degree of democratization of the language of mass communication, which is expressed in the use of substandard vocabulary, English loan words, derivational neologisms, reference to precedent phenomena and elements of the language game.

**Keywords:** media text; media communication; linguopragmatic potential; democratization of media language.

При рассмотрении лингвистические характеристики современных медиатекстов ученые уделяют особое внимание процессам глобализации и цифровизации, как ключевым явлениям, влияющим на состояние современного русского языка. Исследователи отмечают, что глобализация приводит к формированию языковой моды, связанной с активным использованием заимствованных слов и выражений, включая преимущественно англицизмы.

По мнению исследователей, лингвистический портрет современной эпохи можно описать с помощью следующих лингвистических явлений: «либерализация, неологизация, экспрессивизация, жаргонизация, криминализация, люмпенизация, варваризация, американизация, интернационализация, карнавализация» [1, с. 8]. Все перечисленные явления пред-

ставляют собой процесс демократизации языка, который развивается в контексте социокультурно-политических изменений.

Исследуя процессы демократизации языка медиатекста, Т. А. Ермаковская и др., отмечают, что предметы проведенных исследований отличаются разнообразием и включают в себя изучение влияния СМИ на демократизацию языка, активные языковые процессы, современное речетворчество, языковую игру, новые функциональные стили, неологию и неографию, а также другие аспекты [2, с. 3].

Согласно исследованиям, Т. Г. Добросклонской, существуют несколько языковых процессов, которые происходят под влиянием массовых коммуникаций. В первую очередь, наблюдается размывание стилевых границ в текстах, которые используются в средствах массовой информации. Это связано с тем, что массмедийные тексты часто не придерживаются четких стилевых рамок. Второй процесс, отмеченный Т. Г. Добросклонской, заключается в расширении норм разговорного стиля в основном блоке медийной речи, таком как новости, информационная аналитика и комментарии. Это означает, что в средствах массовой коммуникации все больше используется разговорный стиль, который ранее был неприемлемым для официальных текстов. Третий процесс, который наблюдается под воздействием средств массовой коммуникации, – это распространение неправильного речупотребления. В массмедийных текстах все чаще встречаются грамматические ошибки, нарушения лексической сочетаемости и неправильное ударение. И, наконец, четвертый процесс, отмеченный Т. Г. Добросклонской, – это снижение речевой нормы за счет использования субстандартных элементов в средствах массовой коммуникации. К таким элементам относятся жаргонизмы, ненормативная лексика и другие подобные выражения. Таким образом, исследования Т. Г. Добросклонской показывают, что средства массовой коммуникации оказывают сильное влияние на языковые процессы, приводящие к размыванию стилевых границ, расширению разговорного стиля, распространению неправильного речупотребления и снижению речевой нормы. [3, с. 19–20].

В работе А. В. Дегальцевой и О. Б. Сиротининой, посвященной проблемам использования заимствованной лексики в современных СМИ, отмечается неизбежность проникновения англицизмов в русский язык, которые служат однословными номинациями новых реалий в условиях ограниченности ресурсов родного языка. Исследователи также выделяют положительные и отрицательные аспекты данного языкового процесса. К положительным явлениям относятся расширение лексического и морфемного состава русского языка, а также придание новых значений уже заимствованным словам. Однако отрицательным последствием является

неуместное использование неологизмов, что приводит к захламлению речи [4, с. 23].

Ученые обращают внимание на значимость деривационных новообразований в современной русской речи в контексте лингвопрагматического потенциала, который отражает активные языковые процессы в современном русском языке. Согласно исследованиям, неодериваты проявляют высокий уровень экспрессивности и отражают намерение говорящего обратить внимание на развлекательные и игровые аспекты языка. Выводы исследователей указывают на то, что разнообразные прагмалингвистические механизмы, использующие как узуальные, так и неuzuальные новообразования в современной русской речи, являются отражением общественных настроений, ценностных приоритетов и речевого поведения носителей современного русского языка [5, с. 152].

Среди лингвистических явлений и процессов, демонстрирующих текущее состояние языка массовой коммуникации, исследователи называют размывание границ между медиажанрами, полимодальность языка СМИ, существенное влияние языка СМИ на общеязыковую норму, а также методы воздействия медиакommunikации на общество. Также отмечается укрепление авторского начала и ориентацию на получателя как факторы гибридации жанров. Таким образом, стилистические и содержательные характеристики текстов различных медиа-жанров направлены на восприятие адресатом [6, с. 114–116].

Инновационные изменения, происходящие в языке средств массовой коммуникации, включают также использование субстандартной лексики, такой как сленгизмы, жаргонизмы и обценная лексика. Это обусловлено их выраженной экспрессивностью, которая позволяет использовать эти выражения с противоположными оценочными значениями – для передачи, как крайнего неодобрения, так и принятия [6, с. 119].

В своих исследованиях В. В. Хорольский обращается к проблеме прецедентных феноменов и языковой игры, которые широко используются в современных медиатекстах. Он подчеркивает, что частое использование этих явлений обусловлено особенностями постмодернистской эпохи, которая стремится эстетически играть с языком и культурой. Такая установка, которую он называет «гедонистическим вектором коммерциализованной массовой культуры», ориентирована на развлекательность текста, при этом, не отрицая его серьезной проблематики. Прецедентные феномены, таким образом, вызывают активное мышление и критическое осмысление текста со стороны адресата, преодолевая автоматизированное восприятие [7, с. 96].

Таким образом, в результате процессов глобализации наблюдается значительное влияние на современный русский язык, что приводит к де-

мократизации языка и расширению его границ. Это проявляется в увеличении использования субстандартной лексики, англицизмов и деривационных новообразований в массмедийных текстах. Авторы таких текстов активно прибегают к использованию прецедентных феноменов и языковой игры, отражающих их индивидуальный стиль. Исследователи также отмечают стремление авторов к игровому характеру и разговорности в медиатекстах. Современные медиатексты, согласно мнению многих исследователей, помимо развлекательной функции, отличаются усилением оценочности и иронии.

### Библиографические ссылки

1. *Козырев В. А.* Современная языковая ситуация и речевая культура : учеб. пособие. М. : Флинта, 2012.
2. *Ермаковская Т. А.* Медиатекст в фокусе демократизации языка (лингвистический портрет времени) [Электронный ресурс] // Мир науки. Социология, филология, культурология. 2022. Т. 13. № 1. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=49002810> (дата обращения: 05.01. 2024).
3. *Добросклонская Т. Г.* Медиалингвистика: системный подход к изучению языка СМИ: современная английская медиасеть. М. : Флинта: Наука, 2008.
4. *Дегальцева А. В.* Проблемы употребления заимствованной лексики в современных СМИ // Филология и человек. 2022. № 4. С. 7–25.
5. *Радбиль Т. Б., Рацибурская Л. В., Ясаи Л., Палоши И. В.* Прагматика процессов неодеривации в русском языке последних десятилетий // Вестник ННГУ. 2022. № 1. С. 149–153.
6. *Опарина Е. О.* Медиатекст: семантика и прагматика // Социальные и гуманитарные науки. Отечественная и зарубежная литература. Сер. 6 : Языкознание: Реферативный журнал. 2021. № 1. С. 114–121.
7. *Хорольский В. В.* Прецедентные феномены и языковая игра как приемы усиления когнитивного потенциала медийного текста // Жанры и типы текста в научном и медийном дискурсе : сборник науч. трудов / Орлов. гос. ин-т культуры : отв. ред.: Пастухов А. Г. Орел : ООО Горизонт. 2019. С. 96–110.

# ЯЗЫКОВАЯ РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ ПОНЯТИЯ IMMUNITÄT DES PRÄSIDENTEN В НЕМЕЦКОМ МЕДИАДИСКУРСЕ

**Н. В. Погребняк**

*Кубанский государственный аграрный университет имени И. Т. Трубилина,  
ул. Калинина, 13,  
350004, г. Краснодар, Россия, [natasha-kr@yandex.ru](mailto:natasha-kr@yandex.ru)*

Статья посвящена изучению особенностей языковой репрезентации понятия Immunität des Präsidenten в немецком медиадискурсе. В качестве материалы автором были использованы статьи из качественной немецкой прессы. Описаны варианты выражения данного понятия на лексико-синтаксическом уровне, а также определена его возможная роль в качестве составляющей новой коммуникативно-когнитивной стратегии, задействованной в предвыборной кампании Д. Трампа.

**Ключевые слова:** Immunität des Präsidenten; президентская неприкосновенность; Дональд Трамп; медиадискурс; языковые средства; игровая метафора; метафорическое выражение.

## LINGUISTIC REPRESENTATION OF THE CONCEPT OF IMMUNITÄT DES PRÄSIDENTEN IN THE GERMAN MEDIA DISCOURSE

**N. V. Pogrebnyak**

*Kuban State Agrarian University named after I. T. Trubilin, Kalinina Str., 13,  
350004, Krasnodar, Russia, [natasha-kr@yandex.ru](mailto:natasha-kr@yandex.ru)*

This article studies the features of the linguistic representation of the concept of Immunität des Präsidenten in the German media discourse. The author conducted the research of the articles from the high-quality German press. Various ways of expression of this concept are described at lexical and syntactic level, and its potential role as a component of a new communicative and cognitive strategy involved in D. Trump's election campaign is determined.

**Keywords:** Immunität des Präsidenten; presidential immunity; Donald Trump; media discourse; linguistic tools; game metaphor; metaphorical expression.

Средства массовой информации традиционно играют роль источника не только информации, но и оценок, толкования, осмысления событий, людей, мнений, взглядов. Современные масс-медиа формируют образы политиков, доверие или недоверие к ним [1], картину мира, поэтому их воздействующая и манипулятивная роль очевидна. «Практическое применение речевого воздействия осуществляется за счет использования

конкретных способов и приемов. Выбор этих способов обуславливается актуальными целями и задачами субъекта воздействия» [2, с. 131–132].

При этом «выбор языковых средств оказывает влияние на структуру мышления и тем самым на процесс восприятия и воспроизведения действительности» [3, с. 6].

Целью данного исследования является определение средств языкового выражения понятия *Immunität des Präsidenten* в немецком медиадискурсе. Материалом исследования послужили статьи из авторитетных немецкоязычных газет и журналов Spiegel, Tagesspiegel, Frankfurter Allgemeine Zeitung, посвященные Д. Трампу и вопросу о его президентской неприкосновенности.

„*Der Präsident steht nicht über dem Gesetz*“: *US-Sondermittler gegen Trumps Anspruch auf Immunität* [4] – ‘Президент не может быть выше закона’: специальный советник США против притязаний Трампа на неприкосновенность’ – так называется статья, посвященная теме границ президентской неприкосновенности Д. Трампа. Уже в заголовке мы находим заявление об отсутствии знака равенства между понятиями *Immunität* ‘неприкосновенность’ и *über dem Gesetz stehen* ‘быть выше закона’. *Der Präsident hat eine einzigartige verfassungsmäßige Rolle, aber er steht nicht über dem Gesetz*“, *sagte Ermittler James Pearce* [4] – то же самое говорит следователь Джеймс Пирс, упоминая уникальную конституционную роль президента.

*Schützt das Präsidentenamt vor Strafverfolgung?* [5] – ‘Защищает ли президентский пост от судебного преследования?’ Этот спорный вопрос поднимается и в Spiegel от 09.01.24. *Auch in anderen Verfahren führen Trumps Anwälte Immunität ins Feld* – ‘Адвокаты Трампа используют его неприкосновенность для защиты от различных обвинений в ходе многочисленных судебных разбирательств’. Выражение *ins Feld führen* ‘применять, использовать’ имеет имплицитный спортивный подтекст, так как дословно обозначает ‘выведение на поле’. Эта аллюзия нужна автору для акцентирования внимания на игровом характере действий адвоката Трампа, она говорит в подтверждение того, что они «играют» по своему плану.

Интересна этимология понятия *Immunität des Präsidenten* в немецком языке, слово *Immunität* в своем прямом значении употребляется как состояние, характеризующееся невосприимчивостью к болезням, ядам. В контексте *Immunität des Präsidenten* понимается как юридическая неприкосновенность президента. Если провести аналогию с невосприимчивостью к болезням, то становится более понятным беспокойство политиков и журналистов, связанное с ее (*Immunität des Präsidenten*) границами.

Кажется, что некоторые допускают трактовку *Immunität des Präsidenten* как невосприимчивость к законам.

При этом сам Д. Трамп говорит: *Er habe als Präsident lediglich sein Land verteidigt. Dabei stellt er sich stets als Justizopfer dar, spricht von einer «Hexenjagd» und geriert sich als Opfer einer linksliberalen Elite* [5]. – ‘Как президент, он просто защищал свою страну. При этом он всегда изображает себя жертвой правосудия, говорит об «охоте на ведьм» и изображает себя жертвой леволиберальной элиты’. Таким образом, формируется образ президента-защитника, в данный период ставшего жертвой правосудия и «охоты на ведьм».

Американский суд на это отвечает: *Einen ersten Antrag der Trump-Seite mit Bezug auf **präsidiale Immunität** hatte die zuständige Richterin bereits abgelehnt. «Der vierjährige Dienst des Beklagten als Oberbefehlshaber hat ihm nicht **das göttliche Recht der Könige** verliehen, sich der strafrechtlichen Verantwortlichkeit zu entziehen, die für seine Mitbürger gilt»* [5] – Первый запрос стороны Трампа, касающийся президентской неприкосновенности, компетентный судья уже отклонила. «Четырехлетняя служба ответчика в качестве главнокомандующего не дала ему божественного права королей уклоняться от уголовной ответственности, которая распространяется на его сограждан». Данное метафорическое высказывание является заявлением о невозможности уравнивать «божественное право королей» и президентскую неприкосновенность Трампа. *...die Demokratie durch eine Entscheidung pro Trump gefährdet sähe. Ein weitreichender Immunitätsanspruch wie der von Trump könnte US-Präsidenten erlauben, Verbrechen zu begehen, um im Amt zu bleiben. «Die Gründer der Verfassung haben ein solches Ergebnis nicht beabsichtigt und hätten das auch nie gebilligt»* – одним из основных аргументов противников Трампа является «угроза демократии» из-за решения в поддержку Трампа. ‘Далеко идущее требование президентской неприкосновенности, подобное требованию Трампа, может позволить президентам США совершать преступления, чтобы оставаться на своем посту. Основатели Конституции не предполагали и никогда бы не одобрили такого исхода’. Подобное заявление является обвинением в адрес Д. Трампа, где масштабы вины бывшего президента просто огромны: это и угроза демократии, и нарушение конституции, и совершенные самим президентом преступления. В таком контексте требование президентской неприкосновенности представляется противниками Трампа, как запрос на неприкосновенность преступника.

Еще один аргумент оппозиции: *Wir haben Formulierungen, die darauf hindeuten, dass es zwar **eine gewisse Immunität** gab, während eine Person Präsident der Vereinigten Staaten war. Sobald diese aber aus dem Amt aus-*

*scheide, gibt es keine Immunität mehr, und sie könnte für das Verbrechen angeklagt werden* [5] – о существовании принципа, при котором, ‘когда человек был президентом Соединенных Штатов, у него была неприкосновенность. Но как только он покидает свой пост, у него больше не будет неприкосновенности, и ему могут быть предъявлены обвинения в совершении преступления’. В электронной версии tagesspiegel.de эта же идея звучит: *es gebe kein Gesetz, das einen Ex-Präsidenten vor strafrechtlicher Verfolgung schütze* [6] – ‘нет закона, защищающего бывшего президента от уголовного преследования’.

Там же, в статье с метафорическим названием *Auch bei Taten, die «rote Linie überschreiten»: Trump fordert vollständige Immunität für den Präsidenten der USA* [6] – ‘Даже в случае действий, которые «пересекают красную черту»: Трамп требует полной неприкосновенности для президента США’ – бывший президент США объясняет свои требования.

*Taten, die «rote Linie überschreiten»* – это довольно широкая и неоднозначная формулировка, так как круг действий, выходящих за красную черту, может быть бесконечным, а степень их законности более чем неопределенной. Сам Трамп аргументирует свою позицию следующим образом: *«Ein Präsident der Vereinigten Staaten sollte vollständige Immunität genießen, sonst kann er oder sie sein/ihr Amt nicht ordnungsgemäß ausüben»* [6] – ‘Президент Соединенных Штатов должен обладать полной неприкосновенностью, в противном случае он или она не сможет должным образом исполнять свои обязанности’.

А также: *US-Präsidenten müssten Immunität erhalten, um schwierige Entscheidungen treffen zu können, argumentierte Trump. Diese Notwendigkeit sei wichtiger als die Gefahr, die von Präsidenten ausgehe, wenn sie Regeln brechen* [6]. – ‘Трамп утверждал, что президенты США должны получить неприкосновенность, чтобы принимать трудные решения. По его словам, эта необходимость важнее, чем опасность, исходящая от президентов, когда они нарушают правила’. Данные заявления Д. Трампа не отрицают нарушения им правил, но в то же время говорят о том, что эти нарушения были исключительно во благо государства США и по причине вынужденной необходимости «принимать трудные решения», а также «должным образом исполнять свои обязанности». Подобные речи бывшего президента США можно расценивать по-разному: как справедливые аргументы, защищающие правомерность его действий, или же, как популистические высказывания и попытки оправдать себя в свете совершенных преступлений.

В статье *Endspiel in New Hampshire?* [7] – ‘Финал в Нью-Гэмпшире?’ используется игровая метафора *Endspiel*, являющаяся изначально шахматным термином со значением ‘окончание шахматной пар-

тии ‘, что символизирует политическую игру претендентов на пост президента США. Здесь мы находим такую версию объяснения поступков Д. Трампа: *Trump hätte nicht zu dem Gerichtstermin erscheinen müssen. Er tat es dennoch. Gerichtssäle sind für ihn längst zur Wahlkampf Bühne geworden, auf der er sich erfolgreich als Justizopfer darstellen kann* [7]. – ‘Трампу не нужно было являться на заседание суда. Тем не менее, он это сделал. Залы судебных заседаний давно стали для него ареной предвыборной кампании, на которой он может успешно изображать из себя жертву правосудия’. Значит, если рассматривать зал суда как «арену предвыборной кампании», то и требование «полной неприкосновенности» президента можно считать одним из составляющих новой предвыборной кампании Д. Трампа.

Таким образом, мы пришли к выводам, что на лексико-синтаксическом уровне понятие «неприкосновенность президента» в немецком медиадискурсе выражается следующими оборотами и словосочетаниями: *Immunität des Präsidenten, präsidiale Immunität, vollständige Immunität, eine gewisse Immunität, Immunität fordern, Immunität genießen, Immunität erhalten*. Следует отметить тот факт, что «неприкосновенность президента» СМИ связывают с такими метафорическими выражениями, как *über dem Gesetz stehen* ‘быть выше закона’, *Immunität ins Feld führen* ‘использовать неприкосновенность’, *das göttliche Recht der Könige verliehen* ‘дать божественное право королей’, *rote Linie überschreiten* ‘пересекать красную черту’, *Regeln brechen* ‘нарушать правила’. Немецкие масс-медиа постоянно поднимают вопрос о том можно ли поставить знак равенства между *Immunität des Präsidenten* и *vor strafrechtlicher Verfolgung schützen*, хотя с юридической точки зрения президентская неприкосновенность – это и есть защита от уголовного преследования.

Если говорить о предвыборной кампании Д. Трампа, то его требование «полной неприкосновенности» и все связанные с этим метафорические, эмоционально-окрашенные выражения можно отнести к составляющим его коммуникативно-когнитивной стратегии, направленной на достижение успеха на предстоящих выборах президента США.

### Библиографические ссылки

1. Погребняк Н. В., Хачмафова З. Р. Когнитивные факторы формирования доверия или дефицита доверия к политику в медиадискурсе // Вестник Череповецкого государственного университета. 2023. № 4(115). С. 131–148.

2. Погребняк Н. В. Убеждение и внушение как способы речевого воздействия, функционирующие в политическом медиадискурсе // Филологический аспект. 2018. № 12(44). С. 131–143.

3. Володина М. Н. Язык СМИ – основное средство воздействия на массовое сознание // Язык СМИ как объект междисциплинарного исследования: учебное пособие. М. : Изд-во МГУ, 2003. С. 6–24.

4. Der Präsident steht nicht über dem Gesetz [Electronic resource]. URL: <https://www.tagesspiegel.de/internationales/der-prasident-steht-nicht-uber-dem-gesetz-us-sondermittler-gegen-trumps-anspruch-auf-immunitat-11026036.html> (date of access: 10.01.24).

5. Schützt das Präsidentenamt vor Strafverfolgung? [Electronic resource]. URL: <https://www.spiegel.de/ausland/donald-trump-und-die-immunitaet-schuetz-das-praesidentenamt-vor-strafverfolgung-a-bed0da72-64cf-4962-a9a2-93c0db7202f2> (date of access: 10.01.24).

6. Auch bei Taten, die „rote Linie überschreiten“: Trump fordert vollständige Immunität für den Präsidenten der USA [Electronic resource]. URL: <https://www.tagesspiegel.de/internationales/auch-bei-taten-die-rote-linie-uberschreiten-trump-fordert-vollstaendige-immunitat-fur-den-prasidenten-der-usa-11074807.html> (date of access: 23.01.24).

7. Endspiel in New Hampshire? [Electronic resource]. URL: <https://www.faz.net/aktuell/politik/us-wahl/us-wahl-2024-sind-die-vorwahlen-der-republikaner-bald-entschieden-19453760-p2.html> (date of access: 23.01.24).

## АБ УТВАРЭННІ ТАПОНІМАЎ НА АСНОВЕ ЖАНОЧЫХ АСАБОВЫХ ІМЁНАЎ

**А. А. Прыгодзіч**

*Беларускі дзяржаўны ўніверсітэт, вул. Курчатова, 5  
220045 г. Мінск, Беларусь, [PryhodzichAA@bsu.by](mailto:PryhodzichAA@bsu.by)*

У артыкуле разглядаюцца асаблівасці ўтварэння тапанімічных назваў на базе жаночых асабістых намінацый у беларускай і іншых еўрапейскіх мовах. Даследуецца этымалогія асобных найменняў, характарызуюцца сацыяльна-гістарычныя ўмовы з'яўлення тых ці іншых тапонімаў, іх функцыянаванне ў сучасных умовах.

**Ключавыя словы:** тапаніміка; антрапоніма; апеллятив; экстралінгвістычныя фактары; жаночыя асабістыя імёны; тапанімаўтварэнне.

## ОБ ОБРАЗОВАНИИ ТОПОНИМОВ НА ОСНОВЕ ЖЕНСКИХ ЛИЧНЫХ ИМЕН

**Е. А. Пригодич**

*Белорусский государственный университет, ул. Курчатова, 5  
220045 г. Минск, Беларусь, [PryhodzichAA@bsu.by](mailto:PryhodzichAA@bsu.by)*

В статье рассматриваются особенности образования топонимических названий на базе женских личных номинаций в белорусском и других европейских языках. Исследуется этимология отдельных наименований, характеризуются социально-исторические условия появления тех или иных топонимов, их функционирование в современных условиях.

**Ключевые слова:** топонимика, антропонимы, апеллятив, экстралингвистические факторы, женские личные имена, топонимообразование.

## ON THE FORMATION OF TOPONYMS BASED ON FEMININE PERSONAL NAMES

**A. A. Pryhodzich**

*Belarusian State University, Kurchatova, 5  
220045 Minsk, Belarus, [PryhodzichAA@bsu.by](mailto:PryhodzichAA@bsu.by)*

The article examines the peculiarities of the formation of toponymic names based on women's personal nominations in Belarusian and other European languages. The etymology of individual names is investigated, the socio-historical conditions of the appearance of certain toponyms, their functioning in modern conditions are characterized.

**Keywords:** toponymy; anthroponyms; appellative; extralinguistic factors; female personal names; toponymy formation.

Онімы як адзін з важнейшых сродкаў адлюстравання характару матэрыяльнай і духоўнай культуры насельніцтва ўтвараліся далёка не выпадкова, а з улікам сфер дзейнасці, гісторыі, грамадска-эканамічнага жыцця на пэўнай тэрыторыі. Важнае месца ў станаўленні, пашырэнні і функцыянаванні тых ці іншых тапанімічных адзінак маюць словаўтваральныя тыпы і мадэлі, што выпрацоўваліся на працягу гісторыі чалавецтва. Да аднаго з такіх тыпаў належаць тапонімы адантрапанімічнага ўтварэння.

Адзначым, што праблема класіфікацыі тапанімічнага матэрыялу стаяла перад даследчыкамі на працягу многіх дзесяцігоддзяў. Сёння ў беларускай тапаніміі шырока выкарыстоўваецца класіфікацыя, прапанаваная прафесарам В. П. Лемцюговай. Даследчыца вылучае тры лексіка-семантычныя групы ўласных геаграфічных назваў: апелятыўнага антрапанімічнага і гідранімічнага паходжання. Асноўным крытэрыем такога размежавання тапонімаў з'яўляецца лексічнае значэнне ўтвараючай асновы і функцыя тапафармантаў: «у айконімах антрапанімічнага паходжання ўтвараючай асновай з'яўляецца антрапонім, а фармант – або чыста антрапанімічны, або прыналежна-адносны...» [1, с. 5].

Для Беларусі характэрнымі з'яўляюцца назвы паселішчаў, якія ўзніклі не як назвы саміх месц, а найперш іх жыхароў: *Бабровічы, Вядзернікі, Макаранята*. Затым яны метанімічна сталі і назвамі месц [2, с. 42]. Гарады-крэпасці атрымлівалі свае назвы ад імёнаў князёў. Напрыклад, *Тураў* названы ў гонар першага летапіснага князя Тура, *Барысаў* – у гонар князя Барыса Усяслававіча. Зыходнымі для намінацыі шэрагу паселішчаў паслужылі асабовыя імёны, прозвішчы землеўласнікаў: *Мікалаеўшчыны, Захараўка* [3, с. 12]. Паводле В. П. Лемцюговай, асновай для ўтварэння айконімаў антрапанімічнага тыпу сталі: уласныя асабовыя кананічныя імёны (*Антоняўка – Антон, Германішкі – Герман, Марк – Маркаўцы, Сцяпаўка – Сцяпан і г. д.*); уласныя асабовыя назвы апелятыўнага паходжання (*Бондар – Дальнія Бондары, Дрозд – Дразды, Кабан – Кабаны, Кадун – Кадуны, Кадунова і г. д.*) [1, с. 47].

Аналіз лексічнага складу онімаў Беларусі, утвораных ад уласных асабовых кананічных імён, паказаў, што айконімаўтвараючую аснову складаюць традыцыйна-царкоўныя імёны, іх формы, варыянты, а таксама новыя размоўна-бытавыя формы, прычым пераважна толькі мужчынскага роду. Айконімаўтвараючыя асновы жаночага роду ў разглядаемых тапонімах сустракаюцца рэдка.

Напрыклад, Варвара/ Варка > вёска *Варкавічы* ў Слуцкім раёне, Варвара / Барбара > вёска *Барбарова (Барбарава)* ў Бабруйскім, Глускім, Маладзечанскім і Пухавіцкім раёнах, былы хутар *Барбарава* ў Бары-

саўскім раёне.

Ізабела > вёска *Ізабелева* ў Слуцкім раёне, *вёска Ізабелін* (назва з XVIII ст.) Ваўкавыскага раёнf, вёска *Ізабеліна* ў Астравецкім і Кіраўскім раёнах.

Да другой паловы XVIII ст. вёска Ізабелін мела назву Пятуховічы або Пятухова. Саксонец і ваявода ВКЛ Ян Флемінг перайменаваў гэтую вёску ў гонар сваёй дачкі Ізабэлы.

Магдаліна / Магдуля > *Магдуліна* вёска ў Мядзельскім раёне.

Мальвіна > вёска *Мальвінава* ў Мядзельскім раёне.

Наталья (як традыцыйнае царкоўнае імя) > *Натальеўск* вёска ў Чэрвеньскім раёне.

Марія / Марыя / Марыся / Манька > *Марыямпаль* (*Мар'ямпаль, Марыянпаль*) вёска ў Чэрвеньскім раёне, *Марысіна* вёска ў Баранавіцкім раёне, *Манькава* вёска ў Шклоўскім раёне, *Манькавічы* вёска ў Пастаўскім раёне.

Адэля > *Адэліна* вёска ў Ушацкім раёне.

Магдаліна > *Магдалінава* вёска (засценак) у Мінскай вобласці.

Паводле аналізу В. С. Яўсеевай, найменні *Любава, Хадорына, Галінава, Альгова* Віцебскага раёну адносяцца да тапонімаў, у аснове назваў якіх знаходзяцца жаночыя ўласныя імёны. Онімы смаленска-віцебскага памежжа, утвораныя на базе мужчынскіх антрапонімаў, маюць суадносіны з онімамі, утворанымі на базе жаночых антрапонімаў, прыблізна 1 да 8 [4, с. 65].

Дадатковага этымалагічна-гістарычнага і структурна-словаўтваральнага аналізу патрабуе назва *Марынаўка*, якая сустракаецца ў Казахстане, Расіі і інш. Апелятыў '*маріновка*' з'яўляецца і сінонімам да кветкавых раслін роду Шлёмнік (*Scutellaria*).

Такая квалітатыўная і квантытатыўная асаблівасць айконімаўтварэння на аснове жаночых і мужчынскіх асабовых імёнаў абумоўлена як тагачаснымі гістарычнымі, так і грамадска-эканамічнымі абставінамі. Як вядома, менавіта мужчыне адводзілася вядучая роля ў грамадскім жыцці, сям'і.

Напрыклад, «родавых айконімаў, што ўзніклі ад жаночых імёнаў і іх форм, на Гродзеншчыне, як і на іншых беларускіх землях, не сустракаем. Выключэнне складае назва *Палашкі*. Непрадукцыйнасць такіх утварэнняў, відаць, выклікана пэўнымі гістарычнымі працэсамі – бяспраўным становішчам жанчыны, яе немагчымасцю выступаць у ролі юрыдычнай асобы» [5, с. 51].

Разглядаемыя тапонімы сустракаюцца і на іншых тэрыторыях. На нямецкамоўнай тэрыторыі, напрыклад, гэта назвы, у аснове якіх ляжаць кананічныя жаночыя імёны *Maria, Anna, Sofia, Eva, Julia, Emma, Ursula*,

*Tina, Regina, Berta, Adel, Erika, Katharina*. Так, у Германіі: *Annaberg-Buchholz* > *Anna+berg* – горад у Саксоніі, *Annaburg* > *Anna+burg* – горад у Саксонія-Анхальт. *Marienmünster* ва Усходняй Вестфаліі названы ў гонар былога манастыра *Marienmünster*, пабудаванага ў XII стагоддзі. *Plsenburg* названы паводле аднайменнай назвы манастыра.

Падобныя онімы фіксуюцца таксама на тэрыторыі Швейцарскай канфедэрацыі. Асабліва часта ў склад разглядаемых складаных ці састаўных онімаў уваходзіць антрапонім *Anna*: *St. Anna, Sant Anna, Anna Wingarten, Sant' Anna, Sankt Anna, St. Anna Güetli, Anna Meierin Güetli, Anna Hegner-Strasse, Anna Fischer-Wegli, St. Anna-Schloss, Anna da Capor, Alte St. Anna, Annebeetebrünneli, St. Annaberg, Sankt Anna Strass, Sankt Anna Weg, Anna Maria Wettstein-Wegli, Sankt Anna Guet, St. Annakirche, Sankt Anna Reben, Annamaad Annabach, Pro Anna Pitschna, Sankt Annarain, Sant Annefeld, Anegarte, St. Annaberg Annebeetebrünneli, Annabach, Anna Widmann-Gasse*. Сустрэкаюцца адзінкавыя назвы з антрапонімам *Sofia*: *Ruderi del Castello di S. Sofia, École Sofia*. 3 антрапонімам *Eva* каля 20: *Eva Loch, Sur Eva, Eva dalla Valletta, Eva Cheda, Eva Cheda, Eva Cotschna, Eva da la Forcellina Eva da sur Ragn, Eva da Lunghin, Eva da Sett, Eva da Malpass*. 3 антрапонімам *Barbara* каля 10: *Barbara, Barbara Stüggli, St. Barbara, Valle di Bàrbara, Bildstock der heiligen Barbara, Barbarawäldli, Barbaragüetli*. 3 антрапонімам *Julia*: *Julia, Julia Gauss-Strasse, Gelgi*. 3 антрапонімам *Emma*: *Emma Herwegh-Platz, Emma-Horber-Weg* 3 антрапонімам *Ursula*: *Ursula Hebel-Wegli, Kloster St. Ursula* 3 антрапонімам *Tina*, *Prau la Tina, Plaunca da la Tina*. 3 антрапонімам *Regina* каля 20: *Regina, Piz Regina, Salve Regina, Cresta Regina, Péz Regina, Funtauna Regina, Ronco Regina, Regina Rütte, Salve Regina, Pontel della Regina, Palas Pez Regina, L'Ort dala Regina, Lagh da la Regina, Gasthof Regina, Selva de la Regina, Capanna Regina Margherita CAI* і інш. 3 антрапонімам *Berta* каля 15: *Berta, Cort Berta, Case Berta, Cassina Berta, Piano Berta, Hoff dla berta, Pian dei Berta, Selva de Berta, Pro Crusch Berta* і інш. 3 антрапонімам *Greta* каля 6: *Greta, Greta Hütschi, Gręta Zügji, Bartuns da la Greta, Gretengaden, Gretenweid* і інш. 3 антрапонімам *Erika* каля 8 *Treffer*: *Erika, Bergrestaurant Erika, Erika-Schanze, Bergwirtschaft Erika, Erica* і інш. 3 антрапонімам *Monica*: *Santa Monica, Piano della Monica*.

3 антрапонімам *Adel* каля 5: *Adel, Combe Adel, Adelacher, Adlerbrunnen*. 3 антрапонімам *Katharina* каля 30: *St. Katharina, St. Katharinental, Käterirüti Sankt Katharinen, Sankt Katharinen, St. Katharinenbrunnen, St. Katharina Süd, St. Katharina Nord, Metly ze Sant Kattrin* і некаторыя іх варыянты.

Найбольшай колькасцю прадстаўлены онімы, у аснове якіх

фіксуецца канічнаяе жаночае імя *Maria*: *Maria, Maria Bildstein, Plaun Maria, Maria Hilf, Sankt Maria, Maria granda, Sta. Maria, Santa Maria, St. Maria, Villa Maria, Maria Einsiedeln, Maria Brunnenbach, Sontga Maria, Maria Heimsuchung, Davo Maria, Maria Pitschna, Gian Maria, Sils/Segl Maria, Lai da Sontga Maria, Santa Maria in Calanca, Valle Santa Maria, Maria zur Sonne, Maria zum Schnee, Maria de Castielg, Maria de Putz, Crap de Maria, Maria Waser-Strasse, Maria da Cresta, A Santa María, Maria Felchlin-Platz, Botta Gian Maria, Maria im Ahorn, Sta. Maria in Calanca, Santa Maria Val Müstair, Prati di Santa Maria, St. Mariabach, Bosch de Santa Maria, Mariaberg, Maria am Weg, Sta. Maria Val Müstair*. Нават на іншых кантынентах сустракаюцца такія назвы: востраў *Святой Марыі* на Мадагаскары, *Санта-Марыя* горад і незаселены востраў у Афрыцы, востраў *Санта-Марыя ля Кубы і г. д.* Зарэгістравана і адзінкавая назва *St. Maria Magdalena*.

На тэрыторыі сучаснай Аўстрыі зафіксаваны тапонімы з асновай назваў кананічных жаночых імёнаў тыпу: *Annaberg, Annaberg-Lungötz, Maria Alm am Steinernen Meer, Maria Anzbach, Maria Enzersdorf, Maria Laach am Jauerling, Maria Lankowitz, Maria Neustift, Maria Rain, Maria Saal, Maria Schmolln, Maria Taferl, Maria Wörth, Barbara Stüggli, St. Barbara, St. Barbara, Bildstock der heiligen Barbara, Barbarawäldli, Barbaragüetli і г. д.* Онiмы разглядаемага тыпу таксама сустракаюцца і на іншых еўрапейскіх тэрыторыях.

У аснову тапонімаў трапілі таксама і ўласныя імёны багiнь, напрыклад, *Афіны* – сталіца Грэцыі. У старажытнагрэчаскай міфалогіі Афіна – багiня вайны і мудрасці, ведаў, мастацтваў, навук, розуму, заступніца гарадоў і дзяржаў. Індыйскі горад *Мумбаі* атрымаў назву ад імя багiні *Мумба Деві*, інкарнацыі багiні-маці, якая з'яўляецца заступніцай рыбакоў, а індыйскі горад *Шымла* названы ў гонар рэінкарнацыі багiні Калі-Ш'ямала Дэві. Параўн. таксама *Ніцца-Нікея*, дзе Ніка – імя багiні перамогі.

Шмат назваў тыпу *Екацярынаўка, Малая (Вялікая) Екацярынаўка, Екацярынінка* і інш. сустракаюцца на тэрыторыі Расіі, Азербайджана, Малдовы, на тэрыторыі Крыма.

У аснову былых гарадоў *Екацерындар, Екацерынаштадт* пакладзена імя расійскай імператрыцы Кацярыны II. Горад *Кійскае* ў 1857 быў перанайменаваны ў *Марыінск* у гонар імператрыцы Марыі Аляксандраўны, жонкі Аляксандра II.

Часам тапонім атрымліваў назву ад імён родных славурых асоб. Так, горад *Екацерынбург* названы ў гонар Екацярыны, жонкі Пятра I. Пяты па велічыні горад у Аўстраліі *Адэлаіда* названы ў гонар каралевы Адэлаіды Саксен-Мейнінгенскай, жонкі караля Вільгельма IV.

Азербайджанскі горад Гэцгэль быў заснаваны як нямецкае паселіш-

ча *Helendorf*. Расійскі імператар Аляксандр I дазволіў 700 швабскім сем'ям перасяліцца ў Закаўказзе. Паселішча атрымала назву ў гонар Вялікай князёўны Алены Паўлаўны дачкі Паўла I і Марыі Фёдараўны. Легенда пра юнака Самуіла і дзяўчыну Алену пакладзена у назву горада *Елена* ў Балгарыі.

Паходжанне многіх тапонімаў аналізуемага тыпу патрабуе дэтальнага гістарыка-этымалагічнага аналізу. Напрыклад, некаторыя з іх атрымалі назву ад імя святой аднаіменнай заступніцы (Марыі, Кацярыны, Евы і г. д.), асобныя з іх намінаваны ў гонар імператрыц, родзічаў знакамітых асоб, імёнаў багін, легендарных персанажаў і да т. п. Сустрэкаюцца таксама і тапонімы, з'язаныя з назвамі водных аб'ектаў, замкаў, манастыроў, названых у гонар святых.

Прааналізаваныя намі тапанімічныя назвы маюць важнае значэнне для разумення прыроды і сутнасці амастакона пэўнай тэрыторыі, сведчаць аб глыбіні духоўнай культуры народа, ілюструюць адметнасці яго светаразумення і светаўспрыняцця.

### **Бібліяграфічныя спасылкі**

1. *Лемцюгова В. П.* Беларуская айканімія: лінгвістычны аналіз назваў населеных пунктаў Мінскай вобласці. Мінск : Навука і тэхніка, 1970.

2. *Ніканаў У. А.* Геаграфія фармантаў у тапаніміі Беларусі – гісторыя мовы і народа? // Пытанні беларускай тапанімікі: матэрыялы Першай беларускай тапанімічнай канф., 1–3 снежня 1967 г. Мінск : Выш. шк. 1970. С. 39–48.

3. *Лемцюгова В. П.* Тапонімы распавядаюць : навукова-папулярныя эцюды / В. П. Лемцюгова. Мінск : Літаратура і мастацтва, 2008.

4. *Евсеева О. С.* Топонимия смоленско-витебского приграничья: структурно-семантический аспект: дис. ... канд. филолог. наук : 10.02.01. Смоленск, 2015.

5. *Бубновіч І. І.* Шляхі ўтварэння айконімаў Гродзеншчыны: родавыя і патранімічныя назвы // Веснік Гродзенскага дзяржаўнага ўніверсітэта імя Янкі Купалы. Серыя 3. Філалогія. Педагогіка. Псіхалогія. 2012. № 1(127). С. 49–57.

## ТАПОНІМЫ САСЛОЎНА-КЛАСАВАЙ СЕМАНТЫКІ

**А. А. Прыгодзіч**

*Беларускі дзяржаўны ўніверсітэт, вул. Курчатава, 5  
220045 г. Мінск, Беларусь, [PryhodzichAA@bsu.by](mailto:PryhodzichAA@bsu.by)*

У артыкуле разглядаюцца асаблівасці ўтварэння і функцыянавання тапонімаў, матывуючай асновай якіх сталі назвы людзей паводле саслоўнага стану тыпу *герцаг, кароль, князь* і інш. Прыводзяцца прыклады такіх назваў як на матэрыяле з нямецкамоўных краін, так і непасрэдка з Беларусі; вызначаецца першапачатковая семантыка гэтых тапонімаў, ступень іх распаўсюджанасці, перспектывы далейшага выкарыстання.

**Ключавыя словы:** тапаніміка; тапонімаўтварэнне; словаўтваральныя тыпы; нямецкамоўныя намінацыі; беларускамоўныя тапонімы саслоўнай семантыкі.

## ТОПОНИМЫ СОСЛОВНО-КЛАССОВОЙ СЕМАНТИКИ

**Е. А. Пригодич**

*Белорусский государственный университет, ул. Курчатова, 5  
220045 г. Минск, Беларусь, [PryhodzichAA@bsu.by](mailto:PryhodzichAA@bsu.by)*

В статье рассматриваются особенности образования и функционирования топонимов, мотивирующей основой которых стали названия людей по сословному состоянию типа герцог, король, князь и др. Приводятся примеры таких названий как на материале из немецкоязычных стран, так и непосредственная из Беларуси; определяется первоначальная семантика этих топонимов, степень их распространённости, перспективы дальнейшего использования.

**Ключевые слова:** топонимика; топонимообразование; словообразовательные типы; немецкоязычные номинации; белорусскоязычные топонимы сословной семантики.

## TOPONYMS OF CLASS-CLASS SEMANTICS

**A. A. Pryhodzich**

*Belarusian State University, Kurchatova, 5  
220045 Minsk, Belarus, [PryhodzichAA@bsu.by](mailto:PryhodzichAA@bsu.by)*

The article examines the features of the formation and functioning of toponyms, the motivating basis of which are the names of people by class status such as duke, king, prince, etc. Examples of such names are given, both based on material from German-speaking countries and directly from Belarus; the initial semantics of these toponyms, their degree of prevalence, and prospects for further use are determined.

**Keywords:** toponymy; toponymy formation; word-formation types; German-language nominations; Belarusian-language place names of class semantics.

На геаграфічнай карце еўрапейскаа кантынента сустракаюцца тапанімічныя назвы самага разнастайнага паходжання. Адны з іх уяўляюць групы слоў з надзвычай рэдкай семантыкай (тыпу вёсак Марс, Парыж у Беларусі), іншыя ж налічваюць сотні адзінак і выступаюць як тыповыя тапонімаўтваральныя асновы на тэрыторыі многіх краін, з’яўляюцца своеасаблівымі знакамі культурна-гістарычнай спадчыны таго ці іншага народа.

Адну з груп такіх тапонімаў складаюць назвы, што абазначаюць сацыяльную групу людзей паводле саслоўнага стану. Так, на тэрыторыі нямецкамоўных краін зафіксаваны найменні, утвораныя ад абазначэння тытулаў, ваенных рангаў, прафесій, канкрэтных заняткаў людзей. Разгледзім больш падрабязна некаторыя з гэтых назваў.

Тапонімы з асновай *Herzog* ‘герцаг’: *Herzogenaurach*, *Herzogenrath*, *Herzogenburch*, *Herzogsmühle*. Герцаг (ням. *Herzog*) – 1) выбарны правадыр племені ў старажытных германцаў; 2) буйнейшы тэрытарыяльны ўладальнік у сярэднявэковай Зах. Еўропе; 3) адзін з вышэйшых дваранскіх тытулаў у Зах. Еўропе [1, с. 351].

Тапонімы з асновай *Fürst* ‘князь’: *Fürstenau*, *Fürstenwerder*, *Vorstenbosch*. Князь, -я, мн. Князі, -ёў, м. 1. Правадыр войска і правіцель феадальнай манархічнай дзяржавы або асобнага ўдзельнага княства. *Полацкі к.* 2. Тытул такіх асоб, які перадаваўся ў спадчыну або прысвойваўся царом як узнагарода, а таксама асоба, якая мела такі тытул [2, с. 369].

Тапонімы, у аснову якіх пакладзена лексема *König* ‘кароль’: *Königsberg in Bayern*, *Königsbrück*, *Königsbrunn*, *Königsee*, *Königslutter am Elm*, *Königstein im Taunus*, *Königstein*, *Königswinter*, *Königs Wusterhausen*, *Kinsheim* (ад *Königsheim*) [3, с. 164].

Тапонімы з асновай *Graf* ‘граф’: *Grafenau*, *Gräfenberg*, *Gräfenhainichen*, *Gräfenthal*, *Grafenwöhr*, *Grafing bei München*. А таксама назвы з формамі *Grafen-*, *Gräfen-*, *Greven-*, вытворныя назвы *Landgrafmühle*, *Landgrafroda* [3, с.164]. *Graf* – граф. Граф (польск. *graf*, ад ням. *Graf*) – дваранскі тытул у Зах. Еўропе і дарэвалюцыйнай Расіі [1, с.401].

Тапонімы з асновай *Bischof* ‘біскуп’: *Bischofsheim in der Rhön*, *Bischofswerda*, а таксама *Pischelsried*, *Pischelsdorf*, *Bischfeld*, *Bischhausen*, *Bisdorf* [3, с.164]. Біскуп (польск. *biskup* <ст.-в.-ням. *biskof*, ад гр. *episkopos*) – вышэйшае духоўнае званне ў католікаў (параўн. епіскап) [1, с. 228].

Тапонімы з асновай *Abt* ‘настаяцель манастыра’: *Abbaterode*, *Ab-*

*baterot, Abbederode, Abtsholz, Abtsroda, Absberg* [4, с.3].

Тапонімы з асновай *Kaiser* 'кайзер': *Kaiserhammer, Keysersloul. Кайзер* (ням. *Kaiser*, ад лац. *caesar* = цэзар) – імператар у “Свяшчэннай Рымскай імперыі” (962-1806 гг.) і Германскай імперыі (1871–1918 гг.) [1, с. 559].

Тапонімы з асновай *Probst* 'пробаішч': *Probshof, Probstheide. Probst – пробаішч. Пробаішч* (польск. *proboszcz* <чэш. *Probošt*, ад лац. *propositus* = начальнік) – ксёндз, які стаіць на чале парафіі [5, с. 251].

Тапонімы з асновай *Vogt, fogat* 'фогт': *Fogeteshagen*, а таксама формы *Vogts-, Voigts-*. Фогт (ням. *Vogt*, ад п.-лац. *vocatus*= абаронца) – службовая асоба ў сярэднявядковай Зах. Еўропе, якая загадвала пэўнай адміністрацыйнай акругай; суддзя ў манастырскай вотчыне [5, с. 580].

Тапонімы з асновай *Mönch* 'манах': *Munihhusa, Muniqueim*, а таксама формы *Mönch-, Mönchen-, München-*. Манах (гр. *monachos*= які жыве ў адзіноце) – 1) член рэлігійнай абшчыны. Які жыве ў манастыры і вядзе аскетычны спосаб жыцця ў адпаведнасці з манастырскімі правіламі; 2) перан. Мужчына, які вядзе адзінокі спосаб жыцця [5, с. 22].

Тапонімы з асновай *fron* 'баршчына, паншчына': *Fronberch, Franlo, Fronohus, Fronnerot, Fronnestalla* [3, с. 164].

Тапонімы разглядаемай групы таксама зафіксаваны і на тэрыторыі сучаснай Беларусі: «У радзе выпадкаў тапонімы змяшчаюць непасрэдняе ўказанні на феадальнага ўласніка тых або іншых паселішчаў разам з іх жыхарамі, навакольнай зямлёй і ўгоддзямі. Такімі ўласнікамі маглі быць дзяржава – скарб або вялікі князь, кароль, пазней, з канца XVIII ст., царская казна, а таксама прыватныя ўладальнікі – паны, памешчыкі, манастыры, царква» [6, с. 64].

Так, тапонімы *Княгінін(а), Княжабор'е, Княжаводцы, Княжыца, Княжыцы, Вялікія і Малыя Князікоўцы, Князева, Князі, Князь-Бор* у аснове маюць апелятыў *князь*. *Княгиня, кнегиня, кнехinya, княгыня* 1. Знатная жанчына, пані. 2. Жонка або ўдава князя [7, с. 147–148] . *Князь, гнязь* – 1. Правадыр, военачальнік., старэйшына. 2. Уладар, гаспадар. 3. Чалавек шляхетнага паходжання. 4. Тое, што і ксёндз. 5. Уладальнік і правіцель княства або вобласці (удзела). 6. Феадал, які мае княжацкі тытул, з'яўляецца васалам і знаходзіцца на службе ў вялікага князя [7, с. 158 – 161].

У аснову назваў *Каралёўцы, Каралёўскія, Каралёўшчына, Круляўшчына, Каралёўка, Каралёва, Каралішчава, Каралішчавічы, Каралін, Кароліна* пакладзены апелятыў *кароль*. Кароль, караля, мн. Каралі, каралёў, м.1. Адзін з тытулаў манарха, а таксама асоба, якая носіць гэты тытул. *Іспанскі к.* 2. перан., чаго або які. Манапаліст у якой-н. галіне прамысловасці і гандлю. 3. перан., чаго або які. Пра таго, хто

вылучаецца сярод іншых у якой-н. галіне дзейнасці, хто дасягнуў дасканаласці. *К.пейзажу*. 4. Галоўная фігура ў шахматнай гульні. 5. Ігральная карта, на якой намалявана мужчынская фігура ў кароне ... [2, с. 350].

Апелятыў *баяры* паслужыў словаўтваральнай базай для тапонімаў *Баяры, Баяркі, Баярск, Баярскі, Баярцоўшчына, Баяршчына*. Беларускія сяляне розніліся паміж сабой характарам павіннасцей і маёмасным станам. Баярын, -а, мн. баяры, баяр, м. У Кіеўскай Русі і Маскоўскай дзяржаве: буйны землеўладальнік, які належаў да вярхоў пануючага класа... [2, с. 108].

У эпоху феадалізму беларускае насельніцтва падзялілася на некалькі катэгорый, якія розніліся паміж сабою характарам павіннасцей і маёмасным станам. Адно з такіх катэгорый складалі баяры. У Вялікім Княстве Літоўскім і ў Рэчы Паспалітай яны не займалі такога высокага саслоўнага становішча, яку Старажытнай Русі або ў Маскоўскай дзяржаве. Зямлю яны атрымлівалі за нясенне вайскавай службы. Разглядаемыя назвы маглі быць утвораны як непасрэдна ад лексем, так і ад мянушкі, прозвішча Баяр [8, с. 64].

Тапонімы *Шляхоткі, Шляхты* ўтварыліся ад лексемы шляхта. Шляхта (польск. szlachta ад ст.-в.-ням. slahta) дробнапамеснае дваранства ў Польшчы, Беларусі, Літве ў 14-пач. 20 ст. [5, с. 655].

Казацтва знайшло сваё адлюстраванне ў найменнях беларускай тапаніміі: *Казакі, Казакоўшчына, Казакоўка, Казакова*. Казак, -а, мн. Казакі, -оў і казакі, -аў, м. 1. У 15-17 стст. ва Украіне і ў Расіі: член ваенна-земляробчай абшчыны пасяленцаў на ўскраінах дзяржавы, якія ўдзельнічалі ў абароне дзяржаўных граніц. Данскія казакі. 2. Селянін, патомак гэтых пасяленцаў (на Доне, на Кубані і ў некаторых іншых мясцовасцях), а таксама радавы вайскавай часці з гэтых сялян. Дывізіі кубанскіх і данскіх казакоў [2, с. 328].

Як лічыць М. Я. Грынблат, “асобныя назвы вёсак маглі ўзнікнуць нават з абразлівай мянушкі, якую пагардліва кінуў у бок сваіх падданных вяльможны пан. Але гэта не мяняе ўнутранага сэнсу тапоніма...” [6, с. 70].

Сярод разглядаемых тапонімаў сустаракаюцца простыя назвы: *Князеўка, Каралін, Каралёўшчына, Баярск, Баярскі, Баярцоўшчына, Казакі, Казакоўшчына*. Сярод іх вылучаюцца назвы як у сінгулятыўнай форме: *Каралёўшчына, Каралёўка, Каралёва*, так і плюратыўнай: форме *Баяры, Князі, Казакі, Баяры, Баяркі*. Паводле В. П. Лемцюговай, ужо ў XV ст. форма Pluralia tantum была адным з самых пашыраных сродкаў утварэння ў беларускай тапаніміі [9, с. 128]. Складаныя тапонімы сустаракаюцца як на славянскай, так і на нямецкамоўнай тэрыторыі: *Княжабóр’е, Княжавóдцы, Königsee, Königsbrunn, Probshof, Probstheide*,

*Bischfeld, Bischhausen, Bisdorf, Municheim*. Састаўныя тапонімы ўяўляюць сабой лексікалізаваныя словазлучэнні, у структуру якіх уваходзяць два кампаненты: *Смалоцкія Баяры, Вялікія і Малыя Князікоўцы, Жалудоцкія баяры, Лябёдскія Баяры, Ruine Königstein, Königs Wusterhausen*.

Спецыфічны пласт у групе даследуемых тапонімаў складаюць найменні ў форме прыназоўнікава-іменных канструкцый: *Königsberg in Bayern, Königslutter am Elm, Grafing bei München, Bischofsheim in der Rhön, Bischofsheim in der Rhön*. Характэрнай асаблівасцю такіх тапонімаў-арыенціраў з'яўляецца канкрэтная намінацыянасьць. Антрапонімы ад гэтых назваў сустракаюцца як на тэрыторыі Беларусі, так і на нямецкамоўнай тэрыторыі: *Кароль, Шляхцін, Казачэнка, Казак, Баярын, Herzog, Graf, Fürst, Bischof* і г. д.

Тапанімічныя назвы саслоўна-класавай семантыкі належаць да групы адзінак устойлівага выкарыстання, нягледзячы на спробы пераіменавання іх у адпаведнасці з новымі рэаліямі сацыяльна-ідэалагічнага жыцця ў асобных краінах еўрапейскага кантынента.

### Бібліяграфічныя спасылкі

1. Булыка А. М. Слоўнік іншамоўных слоў : у 2 т. Мінск : Беларуская Энцыклапедыя, 1999. Т. 1 : А–Л.
2. Тлумачальны слоўнік беларускай літаратурнай мовы: больш за 65000 слоў / уклад.: І. Л. Капылоў [і інш.]; пад рэд. І. Л. Капылова. Мінск : Беларуская Энцыклапедыя імя Петруся Броўкі, 2016.
3. Die deutschen Ortsnamen [Electronic resource]. URL: [https://books.google.ru/books?id=KJYOAAAAYAAJ&printsec=frontcover&hl=ru&source=gbs\\_ge\\_summary\\_r&cad=0#v=onepage&q&f=false](https://books.google.ru/books?id=KJYOAAAAYAAJ&printsec=frontcover&hl=ru&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false) (date of access 20.03.2024).
4. Die Ortsnamen des Landkreises Osterode [Electronic resource]. URL: <https://rep.adw-goe.de/bitstream/handle/11858/00-001S-0000-0023-9B72-A/NOB%20II%20Die%20Ortsnamen%20des%20Landkreises%20Osterode.pdf?sequence=7> (date of access 20.03.2024).
5. Булыка А. М. Слоўнік іншамоўных слоў : у 2 т. Мінск : Беларуская Энцыклапедыя, 1999. Т. 2 : М–Я.
6. Грынблат М. Я. Тапанімічныя сведчанні саслоўна-класавага падзелу насельніцтва Беларусі ў феадальную і капіталістычную эпохі // Пытанні беларускай тапанімікі : матэрыялы Першай беларускай тапан. канф., Мінск, 1-3 снеж. 1967 г. / Ін-т мовазнаўства імя Я. Коласа АН БССР, Беларус. геаграф. тав-ва СССР, бел. адзел; пад агул. рэд. М. Бірылы, В Жучкевіча, П. Шубы. Мінск. 1970. С. 64–70.
7. Гістарычны слоўнік беларускай мовы. Вып. 15. Катэ – Коречны / рэд. А. М. Булыка ; склад.: А. М. Булыка [і інш.]. Мінск : Беларуская навука. 1996.
8. Лемцюгова В. П. Тапонімы распаўсюджаюць : навукова-папулярныя эцюды. Мінск : Літ. і Мастацтва. 2008.
9. Лемцюгова В. П. Беларуская айканімія. Лінгвістычны аналіз назваў населеных пунктаў Мінскай вобласці. Мінск : Навука і тэхніка. 1970.

## ЭПОНИМИЧЕСКИЕ ИНТЕРНАЦИОНАЛИЗМЫ В НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ

О. Е. Супринович

*Белорусский государственный университет, пр. Независимости, 4,  
220030 Минск, Беларусь, [Supryno@bsu.by](mailto:Supryno@bsu.by)*

Рассматриваются интернационализмы-эпонимы, выделенные из состава белорусских и немецких лексических параллелей. Установлены основные группы эпонимических интернационализмов с учетом этимологического критерия (интернационализмы, образованные от имен людей, литературных персонажей, названий стран, населенных пунктов, рек, гор, растений).

**Ключевые слова:** интернационализмы; интернационализация лексики; термины; эпонимы; этимология.

## EPONYMIC INTERNATIONALISMS IN GERMAN

A. Suprynovich

*Belarusian State University, 4 Nezavisimosti Ave,  
220030 Minsk, Belarus, [Supryno@bsu.by](mailto:Supryno@bsu.by)*

The article considers the eponymic internationalisms extracted from Belarusian and German lexical parallels. The main groups of eponymic internationalisms are established taking into account the etymological criterion (internationalisms formed from the names of people, literary characters, countries, settlements, rivers, mountains, plants).

**Keywords:** internationalisms; internationalization of vocabulary; terms; eponyms; etymology.

Статья посвящена интернационализмам эпонимического происхождения в немецком языке, отобранных из состава белорусских и немецких лексических параллелей по результатам диссертационного исследования «Типологизация межъязыковых лексических параллелей (на материале белорусско- и немецкоязычных лексикографических источников)» [1].

Изучение интернационализмов является актуальным направлением в языкознании, особенно в условиях интеграции наук и с учетом интернационализации определенных разрядов лексики, присущей современным взаимоотношениям языков и народов [2, с. 47].

В лингвистике эпонимами называются слова, произошедшие от личного имени человека, который что-либо открыл или изобрел. По определению Е. М. Какзановой, термин-эпоним содержит в своем составе не только имя собственное (антропоним, топоним или мифоним), но и

имя нарицательное (например, *закон Вагнера*). Эпонимы могут быть образованы безаффиксным / аффиксальным способом от имени собственного или путем метонимического переноса [3, с. 31].

В немецком языке выделяются следующие группы интернационализмов-эпонимов:

1. Интернационализмы, образованные от фамилий людей – ученых, изобретателей, политиков, врачей:

*Browning* (по фамилии американского конструктора Д. Браунинга (1855–1926)) [4, S. 178];

*Bœuf Stroganoff* (от фр. *boeuf* ‘говядина’ и фамилии русского графа А. Г. Строганова (1795–1891)) [4, S. 161];

*Diesel* (по фамилии немецкого изобретателя, инженера Р. Дизеля) [5, S. 344];

*Fuchsie* (по фамилии немецкого ботаника 16 в. Л. Фукса) [5, S. 240];

*Guillotine* (по фамилии французского врача Guillotin, 1738–1814) [4, S. 412];

*Magnolie* (по фамилии французского ботаника Пьера Маниоля (Magnol), 1638–1715) [5, S. 979];

*Mansarde* (< фр. *mansarde*, от фамилии французского архитектора Франсуа Мансара (1646–1708), который изобрел мансардные крыши) [5, S. 987];

*Silhouette* (< фр. *silhouette*, от фамилии французского политика Э. де Силуэта (1709–1767), у которого в замке вместо дорогих картин висели нарисованные им же силуэты) [5, S. 769];

*Volt* (по фамилии итальянского физика А. Вольты, 1745–1827; официально введен в употребление в 1898 г.) [5, S. 903];

*Zeppelin* (по фамилии немецкого изобретателя графа Ф. фон Цеппелина (1838–1917)) [5, S. 943].

2. Интернационализмы, образованные от имен людей:

*Marihuana* (< исп. *marichuana*, от женских имен Мария и Хуана) [5, S. 989];

3. Интернационализмы, образованные от имен литературных персонажей:

*Don Juan* (< исп. *Don Juan* – от имени персонажа испанской литературы; соблазнитель, любимец женщин) [5, S. 356].

4. Интернационализмы, образованные от названий стран:

*Crêpe de Chine* ‘крепдешин (вид шелковой креповой ткани)’ (< фр. *Crêpe de Chine* ‘китайский креп’) [5, S. 310];

*indigo* (< исп. *indigo* < лат. *Indicum* < греч. *Indicon* ‘индийский’) [5, S. 759];

*Marocain* ‘марокен (сорт плотной шелковой ткани)’ (< фр. *marocain* ‘марокканская ткань’, по имени страны Марокко) [5, S. 991].

5. Интернационализмы, образованные от названий населённых пунктов:

*Limousine* (< фр.; от названия французской провинции Limousin) [4, S. 631];

*Roquefort* (< фр. *roquefort*, от названия фр. населённого пункта Roquefort-sur-Soulzon, где началось производство этого сыра) [4, S. 947];

*Tarantel* (заимств. в 16 в. из ит. *tarantola*, от названия г. Таранто в Юж. Италии, в окрестностях которого был распространён этот вид паука) [5, S. 837];

*Chalzedon (Chalcedon)* ‘минерал голубоватого или бело-серого оттенка’ (< поздн.-лат. *chalcedon* < др.-греч.; от греческого города Халкедонна побережье Мраморного моря [5, S. 300].

*Cognac (Kognak)* (< фр. *cognac* < *Cognac* (от названия города на юге Франции, где выращивались соответствующие (коньячные) сорта винограда)) [5, S. 307].

*Malaga* (темное сладкое вино из Малаги) [5, S. 981].

6. Интернационализмы, образованные от названий островов:

*Madeira (Madera)* ‘сорт сладкого вина из Мадейры’ (от названия португальского острова Мадера) [5, S. 977].

7. Интернационализмы, образованные от названий рек:

*Fasan* (< др.-нем. *fasiān* < лат. *phasianus* < греч. (*órnis*) *Phāsianós* ‘птица, которая обитает в окрестностях реки *Phasis* (древнее название реки Рион на Кавказе)’) [5, S. 205].

8. Интернационализмы, образованные от названий гор:

*Kaolin* ‘каолин’ (< фр. < кит. *Kaoling*, от названия горы в Китае) [4, S. 535].

9. Интернационализмы, образованные от названий растений:

*Guttapercha* (< малайск. *getah* ‘резина, каучук’ *ipercha* ‘дерево, выделяющее резину’) [5, S. 645].

*Limonade* (< фр. *limonade* < ит. *limonata* < лат. *limon*) [5, S. 956];

*Nougat (Nugat)* ‘нуга’ (< фр. *nougat* < лат. *nux* ‘орех’) [5, S. 1086];

*Orangerie* ‘оранжерея’ (< фр. *orangerie* от *orange* ‘апельсин’) [5, S. 1104].

Проведенное исследование позволяет утверждать, что эпонимические интернационализмы отображают историю открытий человечества и в определенной степени являются маркерами национальной культуры. Среди представленных групп интернационализмов-эпонимов в количественном отношении преобладают образования от фамилий людей, ши-

роко распространены интернационализмы, происходящие от географических наименований.

### Библиографические ссылки

1. *Супринович О. Е.* Типологизация межъязыковых лексических параллелей (на материале русского и французского языков): дис. ... канд. филол. наук: 10.02.20; Белорус. гос. ун-т. Минск, 2019. 200 л.

2. *Какзанова Е. М.* Эпонимические интернационализмы концептосферы «Одежда» // Функциональная семантика и семиотика знаковых систем: сб. науч. ст.: в 2 ч. / сост. В. Н. Денисенко, Е. А. Красина, Н. В. Новоспаская, Н. В. Перфильева. М.: РУДН, 2014. Ч. 2. С. 44–53.

3. *Какзанова Е. М.* Представление терминов-эпонимов в юридических словарях // Вестн. Курган. гос. ун-та. 2019. № 2 (53). С. 31–34.

4. *Duden.* Das Fremdwörterbuch: vollständig überarb. und aktualisierte Aufl. /hrsg. von der Dudenredaktion; redaktionelle Bearb.: K. Kunkel-Razum [et al.]. Berlin: Dudenverlag, 2015. Bd. 5. 1136 S.

5. *Duden.* Deutsches Universalwörterbuch: 6., überarb. und erw. Auf. / hrsg. von der Dudenredaktion; redaktionelle Bearb.: R. Osterwinter [et al.]. Mannheim: Dudenverlag, 2007. 2016 S.

## КОНСТАНТА «NACHHALTIGKEIT» В НЕМЕЦКОЯЗЫЧНОЙ КУЛЬТУРЕ

О. Е. Теселкина

*Южный федеральный университет, ул. Большая Садовая, 105/42,  
344006, г. Ростов-на-Дону, Российская Федерация, [oteselkina@sfedu.ru](mailto:oteselkina@sfedu.ru)*

Целью данной статьи является лингвистическое обоснование *Nachhaltigkeit* как лингвокультурной константы в отличие от современной практики ее репрезентации как концепта и позиционирование ее значения во всех сферах жизнедеятельности – культуры – немецкоязычного социума.

**Ключевые слова:** лингвокультурная константа; концепт; *Nachhaltigkeit*; немецкоязычное пространство; диахрония.

## THE CONSTANT «NACHHALTIGKEIT» IN THE GERMAN CULTURE

O. E. Teselkina

*Southern Federal University, Bol'shaya Sadovaya St., 105/42,  
344006, Rostov-on-Don, Russian Federation, [oteselkina@sfedu.ru](mailto:oteselkina@sfedu.ru)*

The purpose of this article is the linguistic backing of *Nachhaltigkeit* as a linguocultural constant in contrast to the modern practice of its representation as a concept, and its location in all life-spheres – in the culture – of the German speaking society.

**Keywords:** linguocultural constant; concept; *Nachhaltigkeit*; German speaking society; diachrony.

Предметом исследования относительно нового раздела гуманитарного знания – лингвокультурологии являются этноспецифические феномены культуры, закрепившиеся в языке. Актуальность проводимого исследования заключается в репрезентации *Nachhaltigkeit* как «константы», одного из ключевых для культуры немецкоязычного сообщества феноменов, позиционировавшегося ранее как «концепт».

Понятие «константа» восходит к области знаний математики, начиная с Античности, а затем и физики, где означает постоянную величину, имеющую числовое значение, необходимую в выполнении различных операций. В середине XX века понятие «константа» входит в сферу гуманитарных наук и служит для описания неких социокультурных феноменов в европейском философском, социологическом и культурологическом терминологическом инструментарии [1]. В 70-х гг. XX века в западных исследованиях формируется новое направление – «антропологиче-

ческая лингвистика», толчком которой послужила антропоцентрическая лингвистическая теория Э. Сепира (1921). В российской лингвистике термин «константа» входит в научный оборот в 90-е гг. с возникновением раздела лингвистики «лингвокультурология» одновременно с философией и культурологией, где «константа» атрибутируется следующим образом: «культурная константа» или «лингвокультурная константа». При этом западные исследователи используют преимущественно термин «антропологическая (этнокультурная) константа», что закреплено в соответствующем манифесте «Language and Culture: Establishing foundations for anthropological linguistics» (Bialystok, 2004).

Обе традиции рассматривают «лингвокультурную (антропологическую) константу» как «ментальную единицу», имеющую продолжительную диахронию при незначительных периферийных изменениях смысла, характерную для данного социума и индивида, формирующую поведенческие сценарии в четырехмерном пространстве его бытия. основополагающее определение «культурной константы» в российской традиции принадлежит академику Ю. С. Степанову, который определил её как «концепт, существующий постоянно или, по крайней мере, очень долгое время» [2, с. 43]. В свою очередь термин «концепт» формулируется им как «основная ячейка культуры в ментальном мире человека», «сгусток культуры в сознании человека», основным отличием которого от термина «понятие» является его эмоциональный компонент [2, с. 43].

Ключевым понятием в данном исследовании является именно «константа», значение которой претерпело незначительную трансформацию в достаточно продолжительном диахроническом срезе. Такой константой в немецкой культуре определяется *Nachhaltigkeit*, которая в российской и европейской практике гуманитарного знания рассматривалась как концепт (М. В. Опарин [3]; К. Швеглер [4]).

**Цель** настоящей статьи – описание репрезентации *Nachhaltigkeit* ‘устойчивое развитие’ (здесь и далее перевод наш – *О.Т.*) как лингвокультурной константы, имеющей продолжительную историю и являющейся одной из ключевых в немецкоязычном социуме наряду с такими константами как *Kapital* ‘капитал’, *Gender* ‘гендер, пол’, *Wissen* ‘знание’, *Geist* ‘дух’. *Nachhaltigkeit* закрепились в современном немецком культурном пространстве как лингвокультурная константа, формирующая поведенческие сценарии в политическом, экономическом, экологическом и социальном дискурсах, относительно недавно – во второй половине XX века.

Само понятие *Nachhaltigkeit* было введено в языковую практику как экономический термин в XVII веке Х. К. фон Карловицем в его основополагающем труде «*Sylvicultura oeconomica*» (Руководство по лесовод-

ству), где основным принципом было разумное использование и восполнение лесных ресурсов для сохранения их для последующих поколений [5]. Этот регулятив и становится ядром константы *Nachhaltigkeit*, расширившись спустя два столетия до глобального экологичного природопользования, определяющего все сферы не только европейского, но и мирового масштаба.

*Nachhaltigkeit* не может быть переведено на русский язык эквивалентной языковой единицей ‘устойчивость’, возможен лишь описательный перевод понятия – ‘устойчивое (экологичное) развитие’. В немецкоязычных толковых словарях данное понятие трактуется следующим образом: *Das in der Forstwirtschaft seit Jahrhunderten angewandte Prinzip der Nachhaltigkeit ist als Art und Weise des Wirtschaftens zu bezeichnen, bei welcher derzeitige Bedürfnisse befriedigt werden, ohne zukünftigen Generationen die Lebensgrundlagen zu entziehen (Sustainable Development). Kennzeichnung durch langfristig orientiertes Denken und Handeln, um ein Fließgleichgewicht der natürlichen Ressourcen zu erreichen* [6] ‘под применяемым в течение столетий в лесохозяйстве принципом *Nachhaltigkeit* следует понимать способ ведения экономики, при котором удовлетворяются современные потребности, не отбирая возможность у следующих поколений иметь необходимое жизнеобеспечение. Маркированность долгосрочно ориентированным мышлением и действиями для достижения динамического равновесия природных ресурсов’.

Как следует из вышеприведенного толкования, ядро константы *Nachhaltigkeit* в современном восприятии не претерпело глобальных изменений в диахронии, расширив восприятия константы до жизненного принципа, охватив тем самым не только сферу экономики и экологии, но также и политики, научного знания, социальную и культурную сферу. Процесс этот происходил постепенно, начиная с 60-х гг. XX века, когда создавались международные комитеты по охране окружающей среды и развитию: United Nations Conference on the Human Environment (UNCHE), 1972; манифест Международной комиссии по окружающей среде и развитию Брундтланд ЕС в 1987 году; Intergovernmental Panel on Climate Change (IPCC), 1988; Kyoto-Protokoll, 1997.

С 90-х гг. XX века константа *Nachhaltigkeit* активно используется в политической и социальной сферах и является основной темой медийного дискурса. В современном немецкоязычном культурном пространстве константа *Nachhaltigkeit* рассматривается как глобальная и необходимая цель, к которой стремится общество [4]. В парламенте каждой страны немецкоязычного ареала есть комитет, отвечающий за устойчивое экологическое развитие – в Германии это *Parlamentarischer Beirat für nachhaltige Entwicklung des Bundestages*. Научные, научно-популярные,

образовательные массмедиа освещают данную константу как принцип этики. Экономические стратегии, регулируемые на международном политическом уровне, сделали принцип *Nachhaltigkeit* центральной линией в менеджменте предприятий малого, среднего и крупного бизнеса. Научное естественное и гуманитарное знание исследует потенциал принципа развития мирового социума и потенциал когнитивного феномена, описываемых константой *Nachhaltigkeit*.

Таким образом, репрезентуемый нами как «константа» культурный и когнитивный феномен немецкоязычного пространства *Nachhaltigkeit*, является важным регулятивом в жизнедеятельности немецкоязычного социума, т.е. в его этноспецифичекой культуре, определяющим поведенческий сценарий данного социума.

### Библиографические ссылки

1. Жильсон Э. Философия в средние века: От истоков патристики до конца XIV века. М. : Республика. 2004.
2. Степанов Ю. С. Константы: Словарь русской культуры. М. : Академический проект. 2001.
3. Опарин М. В. Языковая репрезентации концепта *Nachhaltigkeit* и его аналогов в английском и русском языках (на материале лексикографических источников) // Многоязычие в образовательном пространстве. 2023. Т. 15. С. 65–70.
4. Schwegler C., Mattfeldt A. *Nachhaltigkeit und Linguistik. Sprachwissenschaftliche Innovationen im Kontext einer globalen Thematik* // Deutsche Sprache Jg.49. 2021. Nr. 4. S. 289–290.
5. Die Erfindung der Nachhaltigkeit. Leben, Werk und Wirkung des Hans Carl von Carlowitz. Sächsische Carlowitz-Gesellschaft. München : oekom verlag, 2013.
6. Gabler Wirtschaftslexikon (GABW). [Electronic resource]. URL: <https://wirtschaftslexikon.gabler.de/definition/nachhaltigkeit-41203> (date of access: 25.10.2023).

## ОСОБЕННОСТИ НЕМЕЦКОЯЗЫЧНЫХ СТАТЕЙ ИЗДАНИЯ MOSKAUER DEUTSCHE ZEITUNG

**Е. А. Тулусина**

*Казанский (Приволжский) федеральный университет, ул. Кремлевская, 18,  
420008, г. Казань, Российская Федерация, [Elena\\_tulusina@mail.ru](mailto:Elena_tulusina@mail.ru)*

Исследование проведено на материале электронной версии газеты Moskauer Deutsche Zeitung (MDZ) за 2021-2023 год. Лингвистический анализ показал, что тексты на немецком языке, написанные журналистами, владеющими русским как родным, либо на очень хорошем уровне, имеют ряд особенностей: в них присутствуют англицизмы, ксенизмы, определенные словообразовательные модели и стилистические трансформации.

**Ключевые слова:** язык прессы; ксенизм; интернационализм; Moskauer Deutsche Zeitung; немецкий язык; русский язык.

## SPECIFICITY OF GERMAN-LANGUAGE ARTICLES PUBLISHED BY MOSKAUER DEUTSCHE ZEITUNG

**E. A. Tulusina**

*Kazan Federal University, Kremlevskaya St., 18,  
420008, Kazan, Russian Federation, [Elena\\_tulusina@mail.ru](mailto:Elena_tulusina@mail.ru)*

The study was conducted on the material of the electronic version of the Moskauer Deutsche Zeitung (MDZ) newspaper for 2021-2023. Linguistic analysis has shown that texts in German written by journalists who speak Russian as a native language, or at a very good level, have a number of features: they contain anglicisms, xenisms, certain word-formation models and stylistic transformations.

**Keywords:** the language of the press; xenism; internationalism; Moskauer Deutsche Zeitung; German; Russian.

Современные средства массовой информации отражают все события в мире и часто становятся средством управления вниманием реципиентов и индикатором межкультурных отношений, если речь идет о межъязыковом СМИ, коим и является газета Moskauer Deutsche Zeitung (MDZ). Это находит отражение и в лингвистическом плане. Богатый лингвистическими приемами - такими как эвфемизмы, метафоры и заимствования - материал привлекает и воздействует на читателя своей запоминающейся формой.

Проблемами изучения языковых контактов в немецкоязычной прессе активно занимается профессор Эрфуртского университета С. Földes [1, с. 43]. В своих печатных изданиях он анализирует газетные тексты «в

плане определенных коммуникативных и языковых особенностей» (пер. автора), где отражены примеры языковых контактов немецкого и русского языков. В центре внимания публикации – ксенизмы преимущественно языкового характера. Под ксенизмом мы понимаем в нашей статье определение Н. Г. Комлева «варваризм, заимствованное, но не ассимилированное слово или выражение, бытующее в каком-либо языке» [2]. Профессор Földes смог также выявить ксенизмы культурного характера, которые придают газетным статьям особый колорит. На основе разнообразных примеров выявляется лингвистически-коммуникативная функция средств массовой информации, а MDZ описывается как «культурно-асимметричная полилингвальная газета» [3, с. 26].

Проводя исследование на актуальных статьях, нами были выявлены особенности на уровне орфографии, лексико-семантическом и грамматическом уровне. На уровне орфографии возникают отклонения, вызванные влиянием фонетических закономерностей. В первую очередь это касается лексем, которые мало отличаются друг от друга в обоих языках и относятся к определенным буквенным сочетаниям. В основном это имена собственные, которые в немецком и русском языках имеют схожие формы и восходят к латинскому и греческому происхождению. Например, *Grigorij Syssojew, Nikolaj II., Uskorenje und Perestrojka*, где буква *i* была заменена русским эквивалентом *j*. Это можно объяснить тем, что русские гласные произносятся не так интенсивно, как в немецком языке, что, вероятно, обусловило употребление более интенсивного согласного звонкого [й'].

На лексико-семантическом уровне явления языковых контактов можно проследить на примере использования заимствованных, гибридных, а также использование калькированных лексем из русского языка. Прямые заимствования отмечены, прежде всего, там, где прослеживается тематическая связь с повседневной жизнью в России. *In unsicheren Zeiten legen Russen Vorräte mit Gretscha (Buchweizen) an* [4]. Понятие "гречка" – это прямой перенос с русского. Выбор лексемы можно объяснить тем, что этот продукт едят преимущественно в России. Автор также упоминает немецкий эквивалент в скобках, чтобы сделать этот термин более понятным и повысить тем самым прагматический потенциал текста.

Кроме того, нами также было обнаружено множество ксенизмов, использованных в основном для передачи российских реалий, таких как названия служб и ведомств, на немецкий язык: *Roskomnadsor, Perwyj Kanal, Elektryschka* и др. Часто в газетных статьях можно было встретить гибридные сращения, например *Sber-App, Science-Fiction*; а также множество англицизмов: *Slowdown, Lookbook, Coronavirus* и др. Употребле-

ние достаточно большого количества англицизмов можно проследить в современных средствах массовой информации достаточно часто. Это обусловлено, с одной стороны, всеобщей глобализацией и отсутствием лексемы в искомом языке, а с другой – стремлением быть «в тренде», соответствовать современным тенденциям и идти в ногу со временем.

В немецком издании MDZ также представлена большая группа переводных заимствований и переводческих трансформаций на немецкий язык. В этих словосочетаниях компоненты переведены с русского на немецкий, при этом выбор лексемы, по-видимому, в ряде случаев зависел от контактного русского языка: *bevor er in der Heimat eine unfassbare Popularität erlangte* [5]. Лексема *Populartität* – калькированный перевод с русского языка. Лексема *Beliebtheit* больше соответствовало бы немецкому языку. Или в примере «*Null Politik, null Ideologie und schon gar kein Kommerz, nur Bilder aus der Kindheit, die dem Herzen teuer sind*» [6]. Выражение *dem Herzen teuer sein* – дословный перевод с русского языка ‘быть дорогим сердцу’, представляется, что лексически более подходящим было бы в этом контексте словосочетание *hochwertig sein*.

На грамматическом уровне удалось выявить различные формы языковых контактов. В газетных статьях могут встречаться такие грамматические явления, как заимствование русских падежных форм, морфологических и синтаксических категорий русского языка. *Bereits zubereitete Buchweizengrütze hält sich im Kühlschrank bis zu drei Tagen* [7]. Здесь существительное *der Tag* должно быть использовано в винительном падеже – *Tage*, в то время как в русском – в родительном.

На синтаксическом уровне часто встречаются эллиптические и несогласованные предложения. Переключение между временными формами презенса, перфекта и претеритума происходит часто в рамках одного предложения [7]. Для придания живости тексту авторами также могут быть использованы несвязные синтаксические структуры.

Таким образом, говоря об особенностях немецкоязычных статей издания *Moskauer Deutsche Zeitung*, можно отметить, что статьи, написанные русскоязычными авторами, имеют лингвокультурную специфику. Они насыщены ксенизмами, оригинальными лексико-семантическими единицами и синтаксическими структурами. Это придает немецкоязычным текстам уникальность и позволяет читателям не только быть в курсе происходящих в России событий, но и поддерживать некую связь с носителями российской лингвокультуры.

### Библиографические ссылки

1. *Földes C.* Mediensprache im Kontakt der Kulturen: Beispiel „Moskauer Deutsche Zeitung. Tübingen : Narr Francke Attempto. 2018. S. 43–77.

2. *Комлев Н. Г.* Словарь иностранных слов. [Электронный ресурс]. URL: [https://dic.academic.ru/dic.nsf/dic\\_fwords](https://dic.academic.ru/dic.nsf/dic_fwords) (дата доступа: 24.01.2024).

3. *Földes C.* Xenismen in der auslandsdeutschen Pressesprache. Reflexionen anhand der Moskauer Deutschen Zeitung. WEBER, Matthias (Hrsg.) : Sprache. Tübingen: Oldenbourg: De Gruyter. 2018. S. 26–38.

4. Moskauer Deutsche Zeitung [Электронный ресурс]. URL: <https://mdz-moskau.eu/das-krise-korn/> (дата доступа: 20.12.2023).

5. Moskauer Deutsche Zeitung [Электронный ресурс]. URL: <https://mdz-moskau.eu/wieder-da-oder-nie-weg-dowlatow-laesst-gruessen//> (дата доступа: 20.12.2023).

6. Moskauer Deutsche Zeitung [Электронный ресурс]. URL: <https://mdz-moskau.eu/wir-kinder-des-kosmischen-zeitalters/> (дата доступа: 20.12.2023).

7. Moskauer Deutsche Zeitung [Электронный ресурс]. URL: <https://mdz-moskau.eu/das-krise-korn/> (дата доступа: 20.12.2023).

## МЕТАФОРЫ В ЭКОЛОГИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ ФРГ КАК ОБЪЕКТ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

**Е. Г. Фоменок**

*Белорусский государственный университет, пр. Независимости, 4,  
220030, Минск, Беларусь, [Fomenok@bsu.by](mailto:Fomenok@bsu.by)*

Статья посвящена изучению метафор в экологическом дискурсе ФРГ. Выделены основные метафорические модели, наиболее ярко отражающие современные представления представителей немецкой лингвокультуры об экологических проблемах.

**Ключевые слова:** метафора; метафорическая модель; экологический дискурс.

## METAPHORS IN THE ENVIRONMENTAL DISCOURSE AS AN OBJECT OF LINGUISTIC RESEARCH

**E. G. Fomenok**

*Belarusian State University, Nezavisimosti Av., 4,  
220030, Minsk, Belarus, [Fomenok@bsu.by](mailto:Fomenok@bsu.by)*

The article deals with the metaphors presented in the modern environmental discourse of Germany. The selected metaphorical models that most clearly reflect the modern ideas of representatives of German linguistic culture about environmental problems are identified.

**Keywords:** metaphor; metaphoric models; ecological discourse.

Повышенное внимание современного мира к проблемам окружающей среды, экологической емкости нашей планеты, выживания человека обуславливает возрастающую роль экологического дискурса. Германия относится к странам, в которых большое внимание уделяется проблемам экологии, защите окружающей среды, тема политики защиты окружающей среды регулярно освящается в СМИ.

Экологический дискурс представляет собой совокупность устных и письменных экологических текстов различных коммуникативно-речевых сфер, объединенных общей темой и формирующих экологическое сознание. [1]. Целью экологического дискурса являются передача информации о состоянии окружающей среды, актуальных экологических проблемах, а также формирование экологического сознания, определяющего принципы взаимодействия человека с окружающей средой. В структуру экологического дискурса входят несколько субдискурсов: научный, политический, юридический, масс – медийный, художественный и бытовой.

В рамках исследования были изучены тексты природоохранной организации Greenpeace на немецком языке, а также тексты немецких изданий Spiegel, Tageblatt.

На основе анализа лексического состава отобранных текстов можно сделать вывод о большом количестве метафор в текстах экологического дискурса ФРГ. Метафоры представляют собой языковой феномен – средство выразительности (языковой троп) и когнитивный механизм – способ концептуализации, объяснения и оценки окружающей действительности, отражая взаимосвязь мышления человека с процессом языковой реализации (Н. Д. Арутюнова, А. Н. Баранов, М. Блэк, Г. Блюменберг, В. З. Демьянков, Ю. Н. Караулов, Е. С. Кубрякова, Ю. С. Степанов, Дж. Лакофф, М. Джонсон, Г. Лоу, М. Тернер, Б. Хокинс, Й. Цинкен, А. П. Чудинов и др.) [2].

Метафоры экологического дискурса служат для концептуализации природы и состояния окружающей среды. В разные исторические эпохи процесс концептуализации природы и состояния окружающей среды имел свои особенности, поскольку метафорическая система языка постоянно обновляется под влиянием культурно-исторических и социально-политических процессов (в средневековье природа рассматривалась как книга, написанная Богом, которую человек должен изучить для познания Бога, во времена Ренессанса как отражение человека – соответствие микрокосмоса макрокосмосу). В 80-х годах XX века на фоне признания мировым сообществом экологических угроз и ограниченности природных ресурсов, сформировалась концепция устойчивого развития человеческой цивилизации, которая подразумевает переход общества на новые стандарты развития. В основе данной концепции идея о необходимости обеспечения текущих жизненных потребностей современного человека при условии сохранения окружающей среды и природных ресурсов для будущих поколений.

В процессе исследования текстов экологического дискурса нами были выделены доминирующие метафорические модели данного дискурса: «die Naturkatastrophe ist Krieg/Kampf», «ein ökologisches Problem ist eine Krise», «ein ökologisches Problem ist eine Katastrophe». Сфера «социум» является основным источником метафорического переноса (переноса признаков, свойств, качеств с одного явления на другое).

Антропоморфная метафорическая модель «die Naturkatastrophe ist Krieg/Kampf» является наиболее высокочастотной и высокопродуктивной. В текстах экологического дискурса ФРГ метафорический перенос осуществляется посредством переосмысления военной лексики из нескольких тематических групп:

– «Способы ведения войны и военные действия»: *die Bekämpfung der Naturkatastrophe, der Kampf gegen Naturkatastrophen, der Mensch macht die Natur kaputt, gegen Naturkatastrophen kämpfen, die Zerstörung der Lebensgrundlagen, die Zerstörung und Ausplünderung der Natur, Ozonmoleküle vernichten, Wälder zerstören, die industrielle Zerstörung der Natur, die Zerstörung der Ökosysteme wirkt sich auch auf unser Wohlbefinden direkt aus, Zerstörung der Natur öffnet Seuchen den Weg, Ozonschicht zerstören, Zerstörung der Natur begünstigt Ausbreitung neuer Krankheiten, der Wald als natürlicher CO<sub>2</sub> – Speicher vernichten, großflächige Zerstörung der Umwelt;*

– «Участники войны»: *die Menschen sind Klimakiller, unsere Feinde sind Emissionen wie Stickstoffdioxide, Kohlenmonoxide, Fluorkohlenwasserstoffe und Feinstaub; die Menschheit im Krieg gegen den Klimawandel, schmutzige Luft ist der unsichtbare Feind, der Treibhauseffekt ist unser Kriegsgegner;*

– «Итоги и последствия войны»: *unsere Lebensgrundlagen schützen, für einen Friedensvertrag mit der Natur einsetzen, diese Naturkatastrophe hinterlässt drastische Spuren, die Naturkatastrophen fordern immer mehr Todesopfer, ein Ökozid-Gesetz beendet die Zerstörung der Natur, die natürliche Vielfalt der Erde schützen und das Artensterben stoppen.*

Для репрезентации последствий экологических проблем и природных катастроф в стране и во всем мире в экологическом дискурсе Германии используются метафоры со сферой источником болезнь с медицинским семантическим компонентом, которые имеют негативную коннотацию. Частотной и высокодоминантной в экологическом дискурсе является метафорическая модель «ein ökologisches Problem ist eine Krise». Слово 'die Krise' обозначает обострение заболевания, его быстрое распространение. Антропоморфные морбиальные метафоры ярко и образно представляют последствия экологических проблем: *ökologische Probleme hinterlassen tiefe Narben, ökologische Krisen sind große Herausforderungen, ökologische Krisen kann man nur solidarisch bewältigen/überwinden, durch ökologische Krisen leidet unsere Wirtschaft, dieses ökologische Problem ist ein Stresstest, diese ökologische Krise verändert die Welt, ökologische Krisen bringen das Land an den Rand seiner Kapazitäten, ökologische Krisen werden kein Land verschonen, die Klimakrise ist ein sehr ernstes und drängendes Problem.*

В экологическом дискурсе Германии используется также техногенная метафорическая модель «ein ökologisches Problem ist eine Katastrophe», которая вербализирует негативную оценку последствий стихийных бедствий. Данная метафорическая модель вербализирует реальную серьезную угрозу природных катастроф для населения отдельных регионов и планеты, неспособность быстро справиться с возникши-

ми проблемами, острую необходимость в разработке и принятии мер по преодолению последствий стихийных бедствий: *der Klimawandel ist entweder eine unausweichliche Katastrophe oder eine technologische Herausforderung, das ist eine Naturkatastrophe mit Sprengkraft, die wirtschaftlichen Schäden der Naturkatastrophe reparieren, die wichtigsten Werkzeuge bei der Bekämpfung finden, die Vollbremsung der staatlichen Strukturen* и др.

В процессе исследования выявлено большое количество семантически метафорических номинаций, основу которых составляют яркие образы, например: *Klimakiller* ‘процессы, негативно влияющие на климат планеты’, *Klimasünder* ‘человек (организация или государство), деятельность которых наносит вред окружающей среде’, *Klimakrieg* ‘борьба за территорию, пригодную для жизни’ и др.

Таким образом, для экологического дискурса характерно наличие высокочастотных, доминантных универсальных метафорических моделей «die Naturkatastrophe ist Krieg / Kampf», «ein ökologisches Problem ist eine Krise», «ein ökologisches Problem ist eine Katastrophe». Сфера «социум» выступает основным источником метафорической экспансии. Выделенные доминантные метафорические модели исторически и социально обусловлены и отражают картину мира немецкого лингвокультурного сообщества. Экологический дискурс ФРГ участвует в формировании экологического сознания населения, внедрении модели экологического поведения в немецком национально-культурном сообществе.

### Библиографические ссылки

1. Зайцева А. В. Типология текстов экологического дискурса ФРГ: дис. канд. филол. наук: 10.02.04. Смоленск, 2014. – 253 с.
2. Лакофф Дж., Джонсон М. Метафоры, которыми мы живём / Дж. Лакофф, М. Джонсон. – М.: УРСС Эдиториал, 2004. – 256 с. Кромптон А. Мастерская рекламного текста / А. Кромптон. – М.: Довгань, 2007. – 243 с.
3. Иванова Е. В. Когнитивное моделирование образа природы в медийном экологическом дискурсе. // Вестник Челябинского государственного университета. 2009. No 7 (188). – С. 65–72.
4. Greenpeace [Electronic resource]. URL: <https://www.greenpeace.de/>. - (date of access: 27.01.2024).
5. Spiegel Online [Electronic resource]. URL: <https://www.spiegel.de/thema/klimawandel/>. - (date of access: 25.01.2024).
6. Tageblatt [Electronic resource]. URL: <https://www.tageblatt.de/Nachrichten/Energiekrise> - (date of access: 26.01.2024).

## ФОНОСТИЛИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ НЕМЕЦКИХ РЕКЛАМНЫХ СЛОГАНОВ

Е. Г. Фоменок<sup>1)</sup>, К. С. Туникова<sup>2)</sup>

<sup>1)</sup> *Белорусский государственный университет, пр. Независимости, 4, 220030, Минск, Беларусь, [Fomenok@bsu.by](mailto:Fomenok@bsu.by)*

<sup>2)</sup> *Белорусский государственный университет, пр. Независимости, 4, 220030, Минск, Беларусь, [tunikovak123@gmail.com](mailto:tunikovak123@gmail.com)*

Статья посвящена изучению основных фоностилистических (фонетических и стилистических) средств оформления немецкоязычной рекламы. В результате исследования рекламных слоганов, размещенных на сайте “Markenlexikon.com” было выявлено, что немецкоязычной рекламе присущ весьма богатый спектр фонетических средств и разнообразных стилистических фигур и тропов, которые помогают создать яркий, экспрессивный текст рекламного слогана, цель которого – превратить адресата речи в потенциального покупателя рекламируемого товара.

**Ключевые слова:** рекламный слоган; фоностилистические средства; стилистические фигуры, тропы.

## PHONOSTYLISTIC FEATURES OF GERMAN LANGUAGE ADVERTISING SLOGANS

E. G. Fomenok<sup>1)</sup>, K. S. Tunikova<sup>2)</sup>

<sup>1)</sup> *Belarusian State University, Nezavisimosti Av., 220030 Minsk, Belarus, [Fomenok@bsu.by](mailto:Fomenok@bsu.by)*

<sup>2)</sup> *Belarusian State University, Nezavisimosti Av., 220030, Minsk, Belarus, [tunikovak123@gmail.com](mailto:tunikovak123@gmail.com)*

The article is devoted to the study of the main phonostylistic (phonetic and stylistic) means of designing German-language advertising. As a result of a study of advertising slogans posted on the website “Markenlexikon.com”, it was revealed that German-language advertising has a very rich range of phonetic means and various stylistic figures and tropes that help create an expressive text of an advertising slogan, the purpose of which is to turn the addressee of speech into potential buyer of the advertised product.

**Keywords:** advertising slogan; phonostylistic features; stylistic figures; tropes.

Современный мир невозможно представить без одного из главных «двигателей прогресса» – рекламы. Рекламные тексты и слоганы являются важными культурными компонентами общества и представляют собой объект исследования многих наук. Их основной целью является рекламное сообщение, т.е. установление контакта с аудиторией, при помощи использования различных фонетических и стилистических средств, ко-

которые формируют запоминающийся оригинальный рекламный текст, обладающий интенсивным концентрированным воздействием на человека.

Изучению лингвистических и прагматических особенностей рекламных слоганов посвящены исследования специалистов различных областей науки (лингвистов, психологов, культурологов, социологов) И. В. Арнольда, И. Р. Гальперина, Г. Картера, В. В. Кеворкова, А. Кромптона, А. Н. Мороховского, Г. А. Николенко, А. Ф. Пресбрея, Т. П. Романовой и др.

Изменения в какой-либо сфере жизнедеятельности человека, появление новых идей и событий мгновенно находят отражение в текстах рекламных слоганов. По мнению М. М. Блинкиной-Мельник **рекламный слоган** – это краткая запоминающаяся фраза, передающая в яркой и образной форме главную идею рекламной кампании, являющаяся важной составляющей фирменного стиля кампании [1, с. 57]. В рекламном слогане присутствуют информативная и эмоциональная составляющие. Краткость, оригинальность, выразительность, запоминаемость, соответствие целевой аудитории являются основными чертами рекламного слогана.

Нами были выделены основные высокочастотные фоностилистические (фонетические и стилистические) средства оформления немецкоязычной рекламы. Материалом исследования послужили рекламные слоганы, размещенные на сайте “Markenlexikon.com”.

**1. Фонетические особенности рекламных слоганов: аллитерация, рифма, консонанс, ассонанс, анафора, ономотопея (звукоподражание).**

Звуковой вид рекламного слогана является важной составляющей его успеха у того, кому он адресован. На фонетическом уровне используют звуковые повторы разного рода:

**Аллитерация** – повтор однородных или одинаковых согласных. Аллитерация способствует созданию двойного эффекта, так называемого эффекта наложения, поэтому дешифровка информации осуществляется быстро и верно:

*Lecker. Lustig. Lieb ich.* - ‘Вкусно. Весело. Люблю.’ (Реклама ветчины “Bärchen Wurst”)

*Was die Haut zum Leben braucht.* - ‘То, что необходимо коже для жизни.’ (Реклама крема “Nivea”)

*Spiel, Spaß, Spannung, Schokolade* - ‘Игра, удовольствие, интерес, шоколад.’ (Реклама шоколадного яйца Киндер-сюрприз)

**Рифма** не менее употребительный прием оформления текстов немецкой рекламы, представляющий собой повтор сходных звуковых сочетаний в конце строк. Рекламное сообщение в стихотворной форме

позволяет быстрее запомнить название бренда и повысить интерес потребителя к представленному товару:

*Haribo macht Kinder froh und Erwachsene ebenso!* - 'Харибо на радость детям и взрослым!' (Реклама производителя фруктового мармелада)

*Das neue Jahr, das neue Haar.* - 'Новый год, новые волосы.' (Реклама краски для волос "Palette")

**Консонанс** - вид рифмы, в которой ударные гласные различны, но послеударный ряд звуков, а иногда и предударные звуки совпадают:

*Nicorette statt Zigarette. (das Nikotinkaugummi Nicorette)* - 'Никоретте вместо сигареты.' (Реклама препарата для лечения никотиновой зависимости в форме жевательных резинок)

**Ассонанс** - приём звуковой организации стиха/текста, состоит из повторения гласных звуков.

*Der neue Riesen – probieren Sie diesen!* - 'Попробуйте новый сорт карамели Riesen!'

Повторение одинаковых гласных -ie создает мелодический эффект, повышает выразительность слогана.

**Анафора** - стилистическое средство, связанное с повтором похожих звуков, групп слов или слов в начале каждого предложения.

*Nah, näher, closer.*

*Näher dran an den Stars, die wirklich interessieren.*

*Näher dran an den Schicksalen, die uns bewegen.*

*Näher dran am Leben.*

'Будьте всегда в курсе последних новостей: узнайте, как живут звезды и знаменитости, узнайте о судьбах людей, которые вдохновляют.' (Реклама журнала «Closer»)

**Звукоподражание (ономатопея)** - имитация звуковой стороны объекта, явления или действия средствами языка. Звуки подбираются таким образом, что в итоге слоган похож на звук, который вызывает представление потребителей о предмете, связанном с этим звуком. Существуют такие звукоподражания, как **Mmh**, которое обозначает чмоканье, смакование, используется во многих языках для рекламы продуктов питания. Например, как в рекламе макаронных изделий Burk's Nudeln: *Mmh... die schmecken!* – 'Ммм... Они вкусные!'

*Mmh... gut... mmh... Gutfried.* – 'Ммм... вкусно... ммм... Gutfried.' (Реклама продукция предприятия Gutfried)

В рекламе часто используются следующие звукоподражания: **tididi-di-dim** (звонок телефона), **brumm** (стрекотание насекомых), **töff** (звук работающего механизма, двигателя), **puff** (звук вырывающейся струи воздуха, пара) и т.д.

Для повышения интереса к слоганам и продукции, рекламодатели зачастую используют стилистические средства выразительности. Художественные приемы положительно влияют на его восприятие и запоминание потребителем. Без сомнения, такого рода приемы взаимодействуют с различными (паралингвистическими) средствами, такими как изображение, музыкальное сопровождение, цвет шрифта и т. д. Рекламный слоган должен быть запоминающимся, поэтому рекламодателям приходится использовать всевозможные способы увеличения его экспрессивности, чего можно достичь с помощью стилистически окрашенной лексики и синтаксиса, которые позволяют создать конкретно-чувственный образ.

**2. Стилистические особенности рекламных слоганов: эпитет, сравнение, антитеза, метафора, фразеологизм, повтор, гипербола, парцелляция, игра слов, каламбур, литота, ирония, параллелизм, эллипсис.**

*Эпитет* – это слово или выражение, которое делает рекламный слоган более красочным, насыщенным. В рекламных текстах и сообщениях ключевое слово начинает "работать", когда оно сопровождается конкретным и образным определением качества. Например: *Feine Uhren aus der Schweiz.* – ‘Точные часы из Швейцарии.’ (Слоган «IWC»).

Таким образом, эпитет формирует образ товара, вызывает ассоциации и способствует лучшему усвоению информации.

*Сравнение* – стилистический прием, основанный на образной трансформации грамматически оформленного сопоставления. Сравнение в рекламе используется для выделения рекламируемого товара среди подобного. Например: *Psst...es gibt ein Pflaster, das schätzt wie eine zweite Haut.* – ‘Тссс... Есть пластырь, который защищает как вторая кожа.’ (Рекламный слоган «Hansa Pflaster»).

*Arbeiten wie die Profis.* – ‘Профессионалам от профессионалов!’ (Рекламный слоган «Bosch» для профессиональных электроинструментов).

К лексическим средствам выразительности рекламного текста можно также отнести *антитезу*. Её можно охарактеризовать как стилистический прием, основанный на антонимии понятий, при котором осуществляется контрастное противопоставление понятий, предметов, явлений и признаков. В результате использования антитезы достигается эффект контраста, и рекламное сообщение приобретает более оригинальное звучание, а значение определяется более точно из-за сопоставления с его противоположным значением.

*Wohnst du noch oder lebst du schon?* – ‘Есть вещи важнее вещей.’ (Рекламный слоган ИКЕА)

**Метафора** - это оборот речи, при котором на основании некоторого сходства двух предметов слова и выражения употребляются в переносном смысле. Метафора не только формирует представление об объекте, но и предлагает определенный способ мышления о нем. Метафора, используемая в рекламе, отличается краткостью и лаконичностью, а также гарантирует хорошее запоминание. Например, в рекламе туристической фирмы "Kärnten": *Geschmack der Kindheit* – 'Вкус детства.' Или в рекламе разрыхлителя марки "Dr. Oetker": *Weihnachtliches Bäckvergnügen*. – 'Удовольствие от рождественской выпечки.'

**Фразеологизмы** – ключевые образы, имеющие значение для носителей определенной культуры, закрепляются, в частности, в форме пословиц.

*Kleine Preise erhalten die Freundschaft. (om немецкой пословицы Kleine Geschenke erhalten die Freundschaft.)* – 'Приемлемые цены сохраняют/укрепляют дружбу.' (Рекламный слоган немецкой компании Deutsche Bahn – основного железнодорожного оператора)

**Повтор** – намеренное повторение в обозримом участке текста одного и того же слова либо речевой конструкции. Именно он дает возможность покупателю лучше запомнить информацию о товаре.

*Die Bosch-Philosophie: Eine gute Idee löst ein Problem. Eine geniale Idee gleich mehrere.* – 'Философия Bosch: хорошая идея способствует решению одной проблемы, а гениальная решает несколько.'

**Гипербола** является самым распространенным средством в рекламе, однако не самым эффективным: с одной стороны вызывает к эмоциям реципиента, с другой стороны вызывает у него отчуждение, недоверие за счет явного преувеличения. В рекламе к гиперболе прибегают, чтобы подчеркнуть исключительность товара. Например: *Gemacht, um alles Andere in den Schatten zu stellen.* – 'Создан, чтобы затмить всех остальных.' (Рекламный слоган Opel)

**Парцелляция** – прием намеренного членения предложения на несколько самостоятельных отрезков, при котором содержание высказывания передается не в одной, а в двух или более речевых единицах, идущих одна за другой после разделительной паузы.

*Es gibt keine alten Porsche. Nur neue Besitzer.* – 'Не бывает старых Porsche. Есть только новые владельцы.' (Реклама программы Porsche для автомобилей с пробегом).

**Каламбур (игра слов)** – это фигура речи, заключающаяся в юмористическом (пародийном) использовании разных значений одного и того же слов или двух сходно звучащих слов. Каламбур способен не только заинтриговать покупателя, но и с помощью юмористического эффекта вызвать положительные эмоции и, соответственно, приятные ассоциации

с товаром. Так, в рекламе шампуня для волос обыгрываются лексемы “Zopf” (коса) и баварское выражение “O’zapft is” (откупорено):

...mit Pantene Pro-V Repair & Care sieht Ihr Haar sogar im Zopf perfekt aus – O’zapft is!” – ‘...с Pantene Pro-V Repair & Care Ваши волосы выглядят великолепно даже в косе.’

**Литота** - преуменьшение или намеренное смягчение свойств, признаков, значений каких-либо предметов или явлений. Например: *Das kleine Plus zum Wohlfühlen!* – ‘Подобного чувства больше нет!’ (Рекламный слоган «Coca-cola»)

*Etwas weniger Schmerz auf dieser Welt.* – ‘Скажи боли нет!’ (Реклама обезболивающего препарата Aspirin)

**Ирония** – выражающее насмешку лукавое иносказание, когда в контексте речи слова употребляются в смысле противоположном их буквальному значению.

*Ikea - das unmögliche Möbelhaus.* - ‘В таком доме мебели Вы еще не были!’ (Рекламный слоган Ikea)

**Параллелизм** – группа соседних предложений с одинаковым синтаксическим построением.

*Carglass repariert, Carglass tauscht aus.* – ‘Carglass предлагает ремонт и оперативную замену автостекол.’ (Рекламный слоган компании Carglass, оказывающей услуги по ремонту и замене автостекол для всех моделей и марок современных автомобилей)

**Эллипсис** – намеренный пропуск слов, несущественных для смысла выражения.

*Wirksam gegen Schmerzen.* – ‘Эффективно от боли.’ (Реклама мази Kytta Weinwell от боли в спине, коленях, мышцах и суставах)

На основе анализа фоностилистических особенностей нами были выделены тропы и фигуры речи типичные для немецкоязычных рекламных слоганов. Можно сделать вывод, что немецкоязычной рекламе присущ весьма богатый спектр фонетических средств и разнообразных стилистических фигур и тропов, которые помогают создать яркий, экспрессивный текст рекламного слогана, цель которого - превратить адресата речи в потенциального покупателя рекламируемого товара.

### Библиографические ссылки

1. Блинкина-Мельник М. М. Рекламный текст – задача для копирайтеров. М. : ОГИ, 2004.
2. Кромптон А. Мастерская рекламного текста. М. : Довгань, 2007.
3. Markenlexikon.com [Electronic resource]. URL: [https://www.markenlexikon.com/slogans\\_a.html](https://www.markenlexikon.com/slogans_a.html)<https://www.duden.de/sprachwissen/sprachratgeber/der-oder-das-Virus>. (date of access: 28.01.2024).

# ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ФОРМИРОВАНИЯ ОБРАЗА ХИТКЛИФФА В РОМАНЕ Э. БРОНТЕ «ГРОЗОВОЙ ПЕРЕВАЛ»

Т. И. Щелок

*Алтайский государственный гуманитарно-педагогический университет  
имени В. М. Шукишина, ул. Владимира Короленко, 53,  
659333, г. Бийск, Россия, [ttschelok@rambler.ru](mailto:ttschelok@rambler.ru)*

Данная статья посвящена выявлению и анализу лингвистических средств создания художественного образа Хитклиффа, одного из главных героев романа Э. Бронте «Грозовой перевал», являющегося сложной и неоднозначной личностью с сильным и жестоким характером. Обнаружено, что для формирования у читателя представления об этом персонаже применяются лексические и стилистические приемы: слова разных частей речи, устойчивые словосочетания, императивные предложения, повторы, антитезы.

**Ключевые слова:** лексические средства; художественный образ; нейтральные лексемы; экспрессивные лексемы; устойчивые словосочетания; императивные предложения; стилистические приемы.

## LINGUISTIC MEANS OF FORMING THE IMAGE OF HEATHCLIFF IN THE NOVEL «WUTHERING HEIGHTS» BY E. BRONTË

T. I. Shchelok

*Shukshin Altai State University for Humanities and Pedagogy, Vladimir Korolenko St., 53,  
659333, Biysk, Russia, [ttschelok@rambler.ru](mailto:ttschelok@rambler.ru)*

The article is devoted to identifying and analyzing the linguistic means of creating the image of Heathcliff, one of the main characters in E. Brontë's novel «Wuthering Heights», who is a complex and ambiguous personality with a strong and cruel character. It was discovered that lexical and stylistic techniques were used to form the reader's idea of this character: words of different parts of speech, set phrases, imperative sentences, repetitions, antitheses.

**Keywords:** lexical means; image; neutral lexemes; expressive lexemes; set phrases; imperative sentences; stylistic techniques.

Использование соответствующих лингвистических средств для формирования у читателей представления о событиях и героях произведений, понимания их образа мыслей, действий и поступков – одна из основных задач авторов. Благодаря этому в сознании читающего складывается определенный художественный образ, помогающий оценить его обладателя. Набор применяемых средств достаточно широк. Определение

их специфики выступает предметом изучения во многих языковедческих работах. Так, О. Г. Купцова [1] исследует тексты романов Ингрид Нолль и отмечает, что практически каждая языковая единица может заключать в себе определенную экспрессивную нагрузку, реализуя таким образом эмоциональные намерения человека. К. И. Кожаева и С. О. Макеева [2] выявляют лингвистические средства, характеризующие девиантное поведение языковой личности в отличие от возрастной речевой нормы. В. В. Бардакова [3] анализирует поэтические изобразительно-выразительные средства для создания персонажей в детской литературе. И. В. Цикушева [4] описывает языковые единицы, необходимые для обеспечения комического эффекта в русских и английских сказках. В. М. Корнута [5] раскрывает, какими лингвистическими явлениями представляется понятие «война» в романе «Кровавый меридиан» К. Маккарти. А. Т. Грязнова [6] отмечает фоновые семы слов и фразеологизмов, привлекаемых для формирования романтико-фантастической картины мира в повести «Штосс» М. Ю. Лермонтова. О. В. Эпштейн [7] разбирает многообразие лингвистических средств для эффекта манипуляций и тактик защиты в судебной речи английских адвокатов. Это не многие примеры того, какие аспекты рассматривают ученые во время работы с художественными текстами.

В данной статье описываются некоторые языковые средства, позволившие Э. Бронте [8] создать яркий и неоднозначный образ Хитклиффа, в характере которого наиболее сильно проявляется ненависть, жившая в его сердце и поступках в течение многих лет.

Главный герой романа – Хитклифф – яркий пример тому, как в человеке зарождается, разрастается и проявляется вышеназванное качество. В детском возрасте Хитклиффа усыновили и очень тепло приняли в семье Эрншо. Однако со временем отношение к нему изменилось. Унижения, побои, бесчестие, изгнание вызвали в нем неудержимую ненависть к «своим». Он погубил представителей рода Эрншо, даже тех, к кому испытывал сердечную привязанность. В ходе повествования автор использует средства, затрагивающие эмоции читающего, вовлекающие его в описываемые события, вынуждающие создать собственную картину происходящего, драматизм и жестокость которого напрямую связаны с Хитклиффом. Так, уже первое предложение, описывающее встречу мистера Локвуда и Хитклиффа раскрывает основные черты характера последнего:

• (1) *Er ahnte wohl kaum, wie mein Herz ihm entgegenschlug, als ich sah, wie seine schwarzen Augen sich bei meinem Näherreiten so abweisend unter den Brauen verbargen und wie seine Hände sich in entschiedenem Misstrauen tiefer in sein Wams vergruben, während ich meinen Namen nannte* / Он едва ли подозревал, как сильно билось мое сердце, когда я

увидел, как при моем приближении его **черные** глаза **недружелюбно спрятались** под бровями и как его руки **с решительным недоверием** более глубоко **погрузились** в карманы жилета, когда я назвал свое имя (здесь и далее перевод наш. – Т. Щ.).

Незначительный на первый взгляд элемент при описании внешности Хитклиффа – *schwarze Augen* ‘черные глаза’ – на самом деле говорит о многом: эпитет подчеркивает загадочность и хорошо развитую интуицию их обладателя. Он пережил слишком много горя в своей жизни, поэтому очень опрометчиво с его стороны открыто относиться к незнакомому человеку и есть необходимость понаблюдать за ним незаметно. Данная черта усиливается с помощью глагола *sich verbergen* ‘прятаться’ и наречия *abweisend* ‘недружелюбно’. На нежелание вступать в беседу указывают словосочетание *in entschiedenem Misstrauen* ‘с решительным недоверием’ и глагол *sich vergraben* ‘погружаться, закапываться’, ведь спрятанные в карманах руки как раз об этом и свидетельствуют.

В целом Хитклифф не придерживается этикетных форм общения. Он предпочитает невербальную коммуникацию по причине ее более быстрого осуществления:

•(2) *Ein Nicken war die Antwort* / **Кивок** был мне ответом.

В данном примере субстантивированный глагол *Nicken* ‘кивок’ выражает ответ на заданный вопрос по идентификации личности. Он позволяет однозначно, без лишних слов, дать ответ.

Главный герой чувствует потенциальную опасность от визитера по отношению к себе и стремится как можно скорее прояснить ситуацию:

•(3) *«Thruscross Grange gehört mir», unterbrach er mich auffahrend. «Und ich erlaube niemand, mich zu belästigen, wenn ich es verhindern kann. – Kommen Sie herein!»* / «Мыза Скворцы принадлежит мне, – он **запальчиво** перебил меня. – И я никому не **позволяю** отягощать меня своим присутствием, если могу это **предотвратить**. Входите!».

Наречие *auffahrend* ‘запальчиво’ указывает на раздражительность Хитклиффа, гнев из-за того, что кто-то посмел посетить его владения. Ему не нравится вмешательство в привычный уклад жизни. Кроме того, антонимы *erlauben* ‘позволять’ и *verhindern* ‘предотвратить, препятствовать’ подчеркивают определенную беспомощность Хитклиффа, необходимость подчиниться обстоятельствам, что противоречит его гордому характеру.

•(4) *Das «Kommen Sie herein» wurde zwischen den Zähnen hervorgestoßen und hieß soviel wie: Geh zum Teufel* / «Войдите!» было **процезено** сквозь зубы и больше похоже на: «**Иди к черту!**»

Способ произнесения нейтральной фразы *«Kommen Sie herein»* ‘Войдите!’ обозначается эмоционально окрашенным глаголом *hervorstossen*

‘процедить сквозь зубы’ и отражает истинное отношение Хитклиффа к своему гостю: он охотно бы послал Локвуда к черту, если бы не обстоятельства, принуждающие хозяина хотя бы частично соблюдать нормы этикета.

Недовольство приездом гостя и необходимостью нарушить привычный образ жизни выражается и в следующем примере:

•(5) *Als er sah, dass mein Pferd die Brust gegen das Gatter drängte, streckte er die Hand aus, um die Kette zu lösen, und ging dann mürrisch den Dammweg voraus* / Когда он увидел, что моя лошадь напирала на ворота, он протянул руку, чтобы скинуть с них цепь, и пошел **угрюмо** передо мной по мощеной дорожке.

Данное предложение также подчеркивает нелюдимый характер Хитклиффа, его любовь к одиночеству и желание пребывать в своих мыслях. Вместо того чтобы оказать гостю элементарные знаки внимания, он хмурится и практически ничего не говорит. При этом его вид, описанный наречием *mürrisch* ‘угрюмо’, подчеркивает, что это типичное состояние.

Заботу о мистере Локвуде Хитклифф поручает старому слуге:

•(6) *Beim Betreten des Hofraumes rief er: «Joseph, nimm Mr. Lockwood das Pferd ab, und bring Wein herauf!»* / Входя во двор, он крикнул: «**Джозеф, возьми коня у мистера Локвуда и принеси наверх вина!**»

Фраза хозяина дома в форме последовательных императивных конструкций звучит очень лаконично, ее содержание подлежит обязательному исполнению: он уверен, что слуга сделает все в точности. При этом просьба принести вино свидетельствует о том, что Хитклифф, несмотря на стесняющие его обстоятельства, старается хоть сколько-нибудь быть вежливым, не нарушая традиционный ритуал встречи гостей, хотя это ему дается нелегко.

В первые минуты нахождения в доме Хитклифф, не сказав ни слова, только лишь своим поведением заставил Локвуда быстро следовать за собой и не задавать лишних вопросов:

•(7) *Ich hätte gern ein paar Bemerkungen gemacht und den mürrischen Eigentümer um eine kurze Geschichte des Hauses gebeten, aber seine Haltung an der Tür schien meinen schleunigen Eintritt oder mein endgültiges Verschwinden zu fordern, und ich hatte keine Lust, seine Ungeduld zu steigern, bevor ich das Allerheiligste besichtigt hatte* / Я бы охотно сделал пару замечаний и попросил **угрюмого** хозяина кратко рассказать историю дома, однако он остановился в дверях с таким **видом**, будто указывал, чтобы я или быстрее вошел, или вовсе исчез, а у меня не было желания испытывать его терпение прежде, чем увижу внутреннюю часть дома.

Вновь используется лексема *mürrisch* ‘угрюмый’, еще раз подчеркивая внешний вид и привычное поведения Хитклиффа. Кроме того, существительное *Haltung* ‘вид, поза, манера держать себя’ усиливает уже знакомую читателю характеристику этого человека и подчеркивает, насколько сильно только умением держать себя он может управлять другими людьми.

Внешность Хитклиффа и его одежда не соответствуют его окружению:

•(8) *Aber Mr. Heathcliff bildet einen merkwürdigen Gegensatz zu seiner Behausung und seinem Lebensstil. Seinem Aussehen nach ist er ein dunkelhäutiger Zigeuner, der Kleidung und dem Gehaben nach ein vornehmer Mann, das heißt in der Art vornehm, wie viele Landjunker es sind: vielleicht etwas schlampig, doch trotz der Vernachlässigung nicht übel aussehend, weil er ebenmäßig und gut gewachsen ist – und etwas mürrisch* / Однако сам мистер Хитклифф представляет **странный** контраст со своим жильем и образом жизни. По внешности это **смуглокожий цыган**, по одежде и манерам – **джентльмен**, конечно же в той мере, в какой таковым может быть деревенский сквайр: несколько **небрежен** в одежде, однако **хорошо** выглядит, так как отлично сложен и держится прямо, но при этом **угрюм**.

Прилагательное *merkwürdig* ‘странный’ указывает на то, что Хитклиффу здесь не место: он вовсе не соответствует обстановке, в которой находится. Кроме того, контрастным представляется описание его внешнего вида и манеры поведения: кажется, неуместным, что смуглокожий цыган может держать себя как человек благородного происхождения при определенной степени небрежности в одежде. Это указывает на то, что в жизни Хитклиффа были и хорошие времена, когда он научился следить за внешним видом и перенял джентльменские образцы поведения. И снова появляется прилагательное *mürrisch* ‘угрюмый’, подчеркивающее, что это его постоянное состояние, во всяком случае в присутствии незнакомых людей.

Таким образом, анализ нескольких фрагментов текста романа «Грозовой перевал» позволяет сделать вывод о том, что автор использует различные лингвистические средства для создания образа Хитклиффа. К ним относятся: лексемы разных частей речи как в нейтральном, так и экспрессивном значениях, устойчивые словосочетания, императивные предложения. Кроме того, применяется стилистические приемы: повтор, антитеза. Данные средства дают возможность читателю составить представление о главном герое, понять его основные черты характера и тот факт, что прожил он наполненную противоречиями и страданиями жизнь, сделавшую его сдержанным, замкнутым, недоверчивым к людям.

## Библиографические ссылки

1. *Купцова О. Г.* Лингвистические средства выражения экспрессии в немецком языке (на материале романов Ингрид Нолль) // Вест. межрегион. открытого соц. ин-та. 2022. № 1 (7). С. 25–30.
2. *Кожяева К. И., Макеева С. О.* Лингвистические средства отражения возрастного коммуникативного поведения в романе Дэниела Киза «Flowers for Algernon» // Психология когнитивных процессов. 2021. № 10. С. 45–53.
3. *Бардакова В. В.* Лингвистические средства создания образа в произведении детской литературы // Альманах современной науки и образования. 2008. № 8–2. С. 8–10.
4. *Цикушева И. В.* Лингвистические средства создания комического эффекта в сказках // Вест. Адыг. гос. ун-та. Сер. 2 : Филология и искусствоведение. 2008. № 10. С. 92–95.
5. *Корнута В. М.* Лингвистические средства актуализации концепта «война» в романе Кормака Маккарти «Кровавый меридиан» // Язык и культура : вопросы современной филологии и методики обучения языкам в вузе. 2014. С. 239–246.
6. *Грязнова А. Т.* Лингвистические средства создания фантастики в повести М. Ю. Лермонтова «Штосс» // Русский язык в школе. 2015. № 1. С. 46–55.
7. *Эпштейн О. В.* Лингвистические средства коммуникативной стратегии защиты в речи адвоката (на примере англоязычных художественных текстов и их переводов) // Вопросы современной филологии в контексте взаимодействия языков и культур. 2016. С. 253–260.
8. *Brontë E.* Sturmhöhe [Electronic resource] // Free Library Original : сайт. URL: <https://originalbook.ru/sturmhohe-emily-bronte-deutsch/?highlight=Sturmh%C3%B6he> (date of access: 16.11.2023).

## РАЗДЕЛ 2

### ИНОСТРАННЫЕ ЯЗЫКИ СКВОЗЬ ПРИЗМУ ЛИНГВОДИДАКТИКИ

#### ДОМАШНЕЕ ЧТЕНИЕ КАК ОДНА ИЗ ФОРМ СРС ПРИ ИЗУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

**Н. В. Аксёнова<sup>1),2)</sup>, Д. В. Шепетовский<sup>2)</sup>**

<sup>1)</sup> *Национальный исследовательский Томский политехнический университет,  
пр. Ленина, 30, 634050, Томск, Россия, [polozova15@tpu.ru](mailto:polozova15@tpu.ru)*

<sup>2)</sup> *Национальный исследовательский Томский государственный университет,  
пр. Ленина, 36, 634050, Томск, [dsh23@yandex.ru](mailto:dsh23@yandex.ru)*

Данная статья посвящена применению домашнего чтения при изучении английского языка как одной из форм СРС для студентов неязыковых специальностей. В качестве домашнего чтения выступают как аутентичная художественная литература, авторами которой являются писатели, английский язык для которых является родным языком, так и научные статьи из базы Scopus и WoS, написанные на английском языке.

**Ключевые слова:** домашнее чтение; СРС; английский язык; аутентичная литература; научные статьи; неязыковые специальности.

#### HOME READING AS A FORM OF STUDENT'S INDEPENDENT WORK IN TEACHING ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE

**N. V. Aksenova<sup>1),2)</sup>, D. V. Shepetovsky<sup>2)</sup>**

<sup>1)</sup> *National Research Tomsk Polytechnic University, 30, Lenin Av.,  
634050, Tomsk, Russia, [polozova15@tpu.ru](mailto:polozova15@tpu.ru)*

<sup>2)</sup> *National Research Tomsk State University, 36, Lenin Av.,  
634050, Tomsk, Russia, [dsh23@yandex.ru](mailto:dsh23@yandex.ru)*

This paper discusses application of home reading as a form of student's independent work tasked to non-linguist students of ESL. Texts for home reading were represented by authentic fiction penned by native speakers of English as well as by scientific papers sourced from Scopus and WoS databases.

**Keywords:** home reading; student's independent work; authentic fiction; scientific papers; non-linguist students.

Обучение чтению является неотъемлемой частью при изучении иностранного языка. Теоретической базой исследования послужили труды Н. Д. Гальсковой, Н. А. Константиновой, В. В. Семеновой. Согласно

классификации видов чтения, как полагают Н. Д. Гальскова и И. Б. Кирдей, домашнее чтение является «синтетическим (в противоположность аналитическому) внеаудиторным чтением про себя» [1, с. 151]. По мнению Н. А. Константиновой, основные функции домашнего чтения заключаются «в развитии коммуникативных умений чтения <...> как одного из видов речевой деятельности» и «в формировании умений так называемого “интеллектуального и коммуникативного чтения”, которое предполагает интерпретацию прочитанного, соотнесение содержания произведения со своим личным опытом и умение изложить своё понимание проблем, затронутых в художественном произведении» [2, с. 224]. К указанным функциям следует добавить также мотивационную, поскольку успешная работа с неадаптированным текстом является сильнейшим мотиватором студента к продолжению изучения языка, так как показывает студенту на практике возможность инструментализации иностранного языка, то есть, превращения его из предмета изучения в средство получения ранее недоступной информации. Как отмечают В. В. Семенова и В. Г. Ковалевская при правильной организации работы по домашнему чтению «возможно глубоко проникнуть в культурную реальность» [3, с. 453].

В практике преподавания английского языка студентам неязыковых специальностей Н. В. Аксёнова несколько лет использует домашнее чтение как одну из форм СРС [4, с. 164–165]. В осеннем семестре домашнее чтение является обязательным видом работы. Студенты выбирают книгу согласно установленным требованиям: книга должна быть написана автором, для которого английский является родным языком, она должна быть объёмом не менее 100 страниц для студентов первого курса и не менее 250 страниц – для студентов второго курса. Работа с домашним чтением предполагается как одна из альтернатив выполнения СРС, её успешное выполнение приносит студентам первого курса 5 баллов (из 100 баллов, которые возможно набрать за семестр), а студентам второго курса – 7 баллов. В первые 2 недели семестра студенты обязаны выбрать книгу и согласовать выбор с преподавателем, так как, к сожалению, в отечественном книгоиздании широко распространена практика издавать, например, английские переводы романов Жюль Верна или Антуана де Сент-Экзюпери в серии «Читаем по-английски», а многие студенты, в связи с доминированием США в международной массовой культуре, не догадываются, что авторы – французы, а не американцы с французскими фамилиями.

Представление результатов домашнего чтения [5, с. 571] проходит на занятии, выбор даты сдачи согласовывается с преподавателем, но не ранее, чем через месяц после начала занятий. Студент должен рассказать

преподавателю и своим одногруппникам об авторе книги и его значимых работах, аргументированно рекомендовать книгу к прочтению или наоборот, не рекомендовать – необходимо представить не менее трёх аргументов в пользу своей точки зрения. Также, представление результатов должно включать в себя рассказ о самом интересном моменте в книге, и об одном из героев, который или понравился, или не понравился читателю. Другие студенты могут задавать вопросы по услышанному (не менее 3 – 4 обязательных вопросов от группы). Также разрешается использовать дополнительные иллюстративные средства к своему докладу: наиболее часто студенты используют экранную презентацию, но также были случаи, когда использовалось музыкальное сопровождение для создания атмосферы, соответствующей представляемой книге, а один студент даже сам пел под гитару.

В целях стимулирования работы в течение семестра, а не в последнюю неделю перед зачётом, студенты, сдающие домашнее чтение до первого ноября, ограничиваются вышеизложенным представлением результатов, а студенты, представляющие свои результаты после этой даты должны также выполнить на месте устный перевод трёх абзацев из книги на выбор преподавателя. Стоит упомянуть тот факт, что заключительной датой сдачи домашнего чтения, как правило, является 10 декабря, т. е. все студенты должны сдать домашнее чтение не позднее этой даты.

В весеннем семестре домашнее чтение представлено как одна из альтернативных форм СРС, наряду с написанием статьи для конференции с последующим докладом, работой в электронном курсе или успешным (с обязательным условием – занятием призовых мест) участием в конкурсе переводов всероссийского или международного уровня, онлайн- или офлайн-олимпиаде по английскому языку (с обязательным условием – занятием призовых мест). Кроме этих вариативных элементов, СРС имеет и обязательную часть: составление и представление трёх презентаций, а также сдачу трёх лексических минимумов по темам, изучаемым в данном семестре.

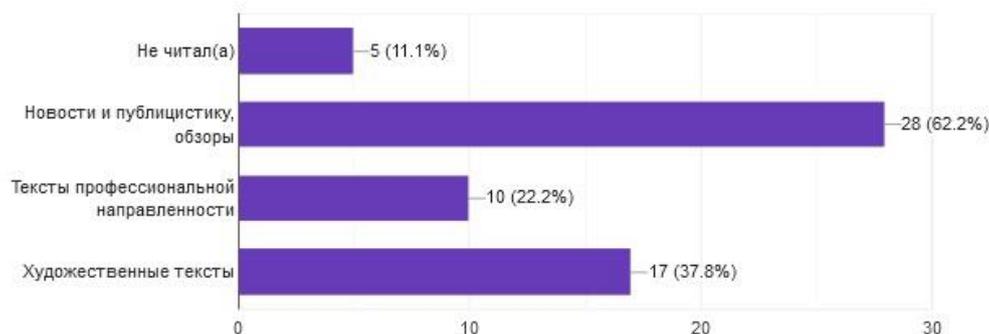
В весеннем семестре у студентов есть более широкий выбор материала для чтения: помимо художественной литературы, как в осеннем семестре, студенты могут выбрать для чтения и последующего анализа научную статью из наукометрических баз *Scopus* или *WoS* иностранного специалиста по своей специальности: работа со статьёй предполагает анализ структуры статьи, выявление цели написания статьи, способов достижения этой цели и результатов исследования. Также студенту необходимо назвать 2 – 3 иностранных и 2 – 3 отечественных исследователей, работающих в той же области науки. Кроме того, в весеннем семестре студенты могут выбирать комфортный для них объём домашнего

чтения, с соответствующим изменением получаемых за выполнение этого задания баллов. За 100 страниц домашнего чтения студент получит 5 баллов, за 250 страниц – 7 баллов, за 350 и более страниц – 9 баллов. Причём, около 3 / 4 всех студентов выбирает последний вариант, т. к. после работы с домашним чтением в осеннем семестре, это задание кажется им наиболее лёгким и удобным способом дополнить необходимое количество баллов.

Для многих студентов домашнее чтение является способом превратить своё чтение в свободное время в баллы по изучаемому предмету – об этом говорят результаты проведенного нами опроса. В январе 2024 года посредством сервиса *Google Forms* [6] был проведён опрос 44 студентов, 84% из них действующие студенты первого и второго курсов, 9,1% – студенты третьего курса, закончившие курс английского языка в прошлом году. Среди опрошенных 36% заявили, что читают тексты (не надписи) на английском языке каждый день, ещё 18% читают на английском приблизительно раз в неделю, 36% читают на английском около 1 раза в месяц, и около 9% не читают на английском вне занятий. Основным типом текстов, читаемых студентами самостоятельно является публицистика и обзоры (63,8%, см. рисунок), почти в два раза меньше студентов (38,6%) читают художественную литературу, причём 11% читают только её (можно было выбирать несколько вариантов). Почти четверть студентов, 22%, читают тексты профессиональной направленности.

#### 4. Какого характера тексты вы читали?

45 responses



Характер текстов, читаемых студентами на английском языке самостоятельно.

Половина студентов, принявших участие в опросе, выбрали несколько опций: опцию чтение англоязычных текстов подходами по 15 – 30 минут и опцию длительность чтения до 15 минут (предположительно, в связи с варьирующейся длиной публицистических текстов, например, обзоров или новостных текстов); около трети (31,8%) читают за один раз менее 15 минут (в этом вопросе также возможен был множественный

выбор). Только три из опрошенных студентов читают по часу и более подряд, двое из них читают исключительно профессиональные тексты. Почти каждый пятый студент (18,2% опрошенных) при чтении не обращается к словарю, и ещё четверть – обращается к словарю 1 – 4 раза. Вполне вероятно, что эти данные объясняются выбором коротких публицистических текстов: почти все, выбравшие вариант «не обращал(ся/ась) к словарю» читали публицистику до 15 минут, однако, для статистической достоверности данных недостаточно. Около 58% студентов не проводят никакой фиксации незнакомых слов, связь с количеством незнакомых слов при чтении, не прослеживается. Однако, почти треть вела записи, а около 11% вносили незнакомые слова в приложение на телефоне для последующего интервального повторения.

Результаты опроса подтверждают актуальность заданий по домашнему чтению, так как такие задания представляют собой «мостик» от чтения под руководством преподавателя к независимому чтению, которым, как видно из опроса, студенты в значительной мере занимаются сами. Задача преподавателя в этом случае – научить более эффективно работать с текстом.

В 2023/2024 учебном году на базе отделения иностранных языков стала доступна программа дополнительной специализации «Литература в современном мире». Из тех, кто выбрал эту специализацию, несколько человек признались, что именно домашнее чтение на английском языке повлияло на их выбор указанной дополнительной специализации. Естественно предположить, что выбор студентами дополнительной специализации по литературе является продолжением развития мотивации к чтению в целом, частным случаем мотивация к чтению на иностранном языке и совершенствованием компетенций. Чтение художественной литературы на иностранном языке и более глубокое понимание текста, достигаемое в контексте последующего обсуждения, проходящего на занятии, позволяют стимулировать учебную мотивацию за счёт совмещения досуга и учебной деятельности в одном. В результате, иностранный язык становится инструментом для достижения познавательных целей студента. Остаётся лишь надеяться, что выработанная привычка к иноязычному чтению останется актуальной для сегодняшнего студента и во время его будущей трудовой жизни, делая его истинным представителем технической интеллигенции, кругозор которого простирается далеко за пределы профессиональных тем.

## Библиографические ссылки

1. *Кирдей И. Б.* Проблема обучения иноязычному чтению на разных этапах обучения в школе / И. Б. Кирдей, Н. Д. Гальскова // Теория и практика обучения иностранным языкам: традиции и перспективы развития : материалы VIII Междунар. науч.-практ. онлайн-конференции студентов и молодых учёных, Мытищи – Гомель – Москва – Санкт-Петербург – Минск – Речица, 14 марта 2023 г. / под ред: А. П. Василевич (отв. ред.), Н. В. Поляковой. М. : Изд-во ФГБОУ ВО МГОУ, 2023. С. 149–153.

2. *Константинова Н. А.* Домашнее чтение как одна из форм самостоятельной работы студентов при изучении немецкого языка / Н. А. Константинова // Вестн. Кемеров. гос. ун-та. 2013. № 2-2(54). С. 224–227.

3. *Семенова В. В.* Домашнее чтение как форма самостоятельной работы при обучении русскому языку как иностранному / В. В. Семенова, В. Г. Ковалевская // Global and Regional Research. 2020. Т. 2. № 2. С. 448–454.

4. *Аксёнова Н. В.* Домашнее чтение при изучении английского языка в техническом вузе / Н. В. Аксёнова, Д. В. Шепетовский // Язык. Общество. Образование : сб. науч. труд. III Междунар. науч.-практ. конф., Томск, 10–12 ноября 2022 г. ; под ред. Ю. В. Кобенко. Томск : ТПУ, 2022. С. 163–167.

5. *Аксёнова Н. В.* Использование подхода CDIO при организации учебного процесса по английскому языку в техническом ВУЗе (на примере ТПУ) / Н. В. Аксёнова // Иностранные языки: инновации, перспективы исследования и преподавания: материалы IV Междунар. науч.-практ. конф., посвященной 100-летию Белорус. гос. ун-та, Минск, 26–27 марта 2021 г. ; под ред. Е. А. Пригодич [и др.]. Минск : Изд-во БГУ, 2021. С. 570–573.

6. Опрос о чтении и просмотре видео на английском. – Режим доступа: [https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScEaYTUIvYVADMZiOWKm8qGX1vTXkklkUV\\_UaLNSOxWNm8wAcA/viewform](https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScEaYTUIvYVADMZiOWKm8qGX1vTXkklkUV_UaLNSOxWNm8wAcA/viewform). – Дата доступа: 14.01.2024.

## ОПЫТ РАЗРАБОТКИ МОДУЛЯ «ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ» НА ПЛАТФОРМЕ «АНГЛИЙСКИЙ ПАЦИЕНТ»

**Н. В. Аксёнова<sup>1),2)</sup>, Д. В. Шепетовский<sup>2)</sup>**

<sup>1)</sup> *Национальный исследовательский Томский политехнический университет,  
пр. Ленина, 30, 634050, Томск, Россия, [polozova15@tpu.ru](mailto:polozova15@tpu.ru)*

<sup>2)</sup> *Национальный исследовательский Томский государственный университет,  
пр. Ленина, 36, 634050, Томск, [dsh23@yandex.ru](mailto:dsh23@yandex.ru)*

Данная статья посвящена опыту совместной с носителем языка разработки модуля для платформы «Английский пациент» по теме «Высшее геологическое образование в США и России» для студентов, изучающих геологию. Дан общий обзор возможностей платформы. Анализируются особенности данной платформы, ставшие актуальными при разработке обучающего модуля.

**Ключевые слова:** платформа «Английский пациент»; тренажёр; СРС; английский язык; разработка материалов; геология; онлайн обучение.

## LESSONS LEARNT FROM DEVELOPING A MODULE ON THE TOPIC OF HIGHER EDUCATION ON THE ENGLISH PATIENT EDUCATIONAL PLATFORM

**N. V. Aksenova<sup>1),2)</sup>, D. V. Shepetovsky<sup>2)</sup>**

<sup>1)</sup> *National Research Tomsk Polytechnic University, 30, Lenin Av.,  
634050, Tomsk, Russia, [polozova15@tpu.ru](mailto:polozova15@tpu.ru)*

<sup>2)</sup> *National Research Tomsk State University, 36, Lenin Av.,  
634050, Tomsk, Russia, [dsh23@yandex.ru](mailto:dsh23@yandex.ru)*

This paper discusses lessons learnt from developing a short module for the English Patient educational platform considering higher geological education in the US and in Russia. A general overview of platform features is given. Peculiarities of working with the platform that appeared during the development of the module are brought to light.

**Keywords:** English Patient educational platform; training exercise; student's independent work; the English language; development of teaching materials; geology; online education.

Модернизация высшего образования наряду с необходимостью пересмотра методических подходов для достижения лучших результатов независимо от количества контактных часов, заложенных в программе по предмету «Иностранный язык (английский)» для студентов неязыковых специальностей, приводит к увеличению количества часов, выделенных на самостоятельную работу студентов (СРС) [1]. Для организации СРС всё чаще применяются различные платформенные решения,

например, *LMS Moodle*. Одна из таких систем, разработанной в Томске специально для обучения иностранному языку, является платформа «Английский пациент» (АП) [2], пилотирование которой запустилось в 2020 г., и которая уже несколько лет используется на нескольких факультетах Томского государственного университета в дополнение и/или в качестве альтернативы общеуниверситетской образовательной платформы на базе *Moodle*.

Согласимся с мнениями уважаемых О. В. Нагель Б. В. Ли в том, что платформа «основана на концепции аудиолингвального подхода, когда акцент строится на распознавании, повторении и порождении конструкций непосредственно во время устной практики» [3, с. 261].

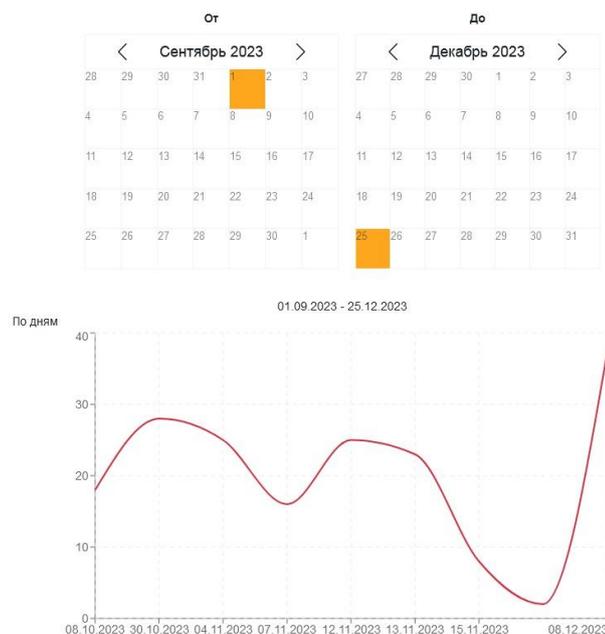
В нашей статье мы акцентируем внимание на использовании технических возможностей платформы АП, которая включает в себя сервис для создания дидактических материалов, тренажёров и дополнительных инструментов для преподавателя. Отличительной особенностью образовательной программы «Английский пациент» являются несколько типов упражнений, ориентированных на то, чтобы побудить студента повторять или транскрибировать услышанную речь в коротком аудио- или видеофрагменте. «Английский пациент» позволяет преподавателю создавать группы для студентов, самостоятельно добавлять или удалять студентов, назначать задания для группы с установленным сроком публикации и сроком сдачи. Также, можно назначать индивидуальные задания отдельным студентам [4, с. 572]. Модули могут содержать как автоматически проверяемые задания (где ответ представляет собой выбор правильных вариантов, их сопоставление или короткий текстовый ввод), так и задания, которые должен проверять преподаватель. Ко второму типу относятся длинные тексты, вводимые студентами, а также записи голоса. Есть возможность оценки после выборочной проверки: если упражнение включает в себя несколько заданий с голосовым ответом, то преподаватель может проверить их выборочно и поставить оценку за всё упражнение. Это крайне полезно при работе с большим количеством студентов.

Изначально, образовательная платформа АП разрабатывалась, следуя концепции использования микрофрагментов речи носителей языка (видеофрагментов, длительностью несколько секунд, представляющими из себя запись одного предложения). Работая с этими микрофрагментами, студент должен был их транскрибировать, выбирать или вводить правильный перевод, наговаривать в микрофон свой повтор услышанного предложения [5, с. 150–151]. Безусловно, у этого подхода есть как положительные, так и отрицательные стороны. С одной стороны, студент даже самого низкого уровня сразу работает с неадаптированной речью носителей языка. С другой стороны, как правило, в модулях использует-

ся не «нарезка» какой-то сцены или диалога на предложения, а сборный «салат» из фрагментов из разных источников, отобранных по принципу содержания тематической лексики, что лишает студента значительной части контекста.

Значительную часть оригинального контента, предоставленного разработчиком образовательной платформы, составляют так называемые «третимилы»: серии упражнений на повторение услышанного, ограниченные по времени, где, начав серию необходимо выполнить её всю. Вариантом этого задания является репродуктивно-продуктивный инструмент «Диалоги», выполнение которого состоит из трёх этапов: знакомство с видеофрагментом, проговаривание реплик (реплики транскрибированы) выбранного персонажа и отработка реплик выбранного персонажа, направлен на совершенствования навыков восприятия на слух и говорения в рамках изучаемого материала.

Преподаватели, создающие материалы на платформе делают данные материалы доступными друг другу для просмотра и «клонирования», таким образом, каждый может использовать находки друг друга, подстраивая их под свои нужды. За прошлый год была разработана серия курсов, охватывающих все основные грамматические темы, представленные в университетской программе английского языка на первом курсе неязыковых факультетов. Однако, в связи с тем, что на разных факультетах используются программы обучения с различными темами, использовать эти курсы в качестве курсов сопровождения не всегда возможно. Рассчитанный на занятие модуль в курсе выстроен в формате длинного поста в блоге: текст с видеоиллюстрациями; упражнения представлены на отдельной вкладке. Положительным моментом данной платформы можно считать возможность встраивать упражнения непосредственно в модуль. «АП» позволяет отслеживать активность студентов в какой-то мере: доступны графики, отражающие время, проведенное на сайте и количество выполненных упражнений нарастающим итогом. Данные графики можно вывести как для отдельного студента, так и для всей группы, но если «замиксовать» студентов из разных групп, то будет нарушена статистика, демонстрирующая частотность выполнения заданий.



Активность работы студента на платформе за осенний семестр, по оси X – даты, по оси Y – минуты в день.

Безусловным положительным моментом можно считать возможность просмотра выполненных заданий отдельным студентом, оценок, полученных каждым студентом в группе за каждое задание в журнале. Как мы уже поясняли выше, платформа «Английский пациент» построена на концепции проговаривания студентами услышанной речи, то также ведётся статистика: общая длительность просмотренных видео и общая длительность наговоренной речи (в этот параметр можно включать или не включать упражнения типа «тредмил»), но отрицательным моментом является вероятность записи требуемого задания не конкретным студентом, а товарищем по комнате, программа это не отслеживает, к сожалению. Также, не отслеживается количество попыток (задания на наговор можно переделывать несколько раз, пока результат не удовлетворит студента).

В одно упражнение можно включать множество вопросов разнопланового характера (карточек, в терминологии «Английского пациента»): запись с микрофона, клавиатурный ввод, выбор (один или несколько вариантов, но без возможности задания весов для вариантов), сопоставление, упорядочивание, распознавание речи (работает только в *Google Chrome*), хайлайт (выделение в тексте слов), без ответа (для комментариев между группами карточек в составе упражнения или для заданий, предоставляемых вне сайта), заполнение пропусков в тексте (два варианта, с текстовым вводом и перетаскиванием слов), группировка, эссе (ввод большого текста), запись видео. В январе 2024 г. происходит модерниза-

ция платформы, добавляются новые функционалы и инструменты, на текущий момент доступен новый вид карточек с заданием типа «Ударение», который ещё не отражён в документации, т. к. проходит внутреннее пилотирование.

Несмотря на имеющиеся на платформе разработанные модули по различным грамматическим темам, наполненность платформы тематически-организованным содержанием требует доработки. Перед преподавателями, работающими с платформой, ставится задача самостоятельно разрабатывать материалы для дальнейшего использования. В данной статье авторы сочли необходимым поделиться опытом разработки модуля по теме «Высшее геологическое образование в России (на примере ТГУ) и США».

На геолого-географическом факультете Томского государственного университета есть возможность проводить занятия по английскому языку совместно с носителем: работающим в ТГУ канадским геологом. В рамках студенто-ориентированного подхода было спланировано и проведено занятие в рамках темы «Образование» с группой студентов-геологов с высоким уровнем владения английским языком. Занятие прошло в форме совместного с иностранцем обсуждения особенностей высшего геологического образования в США, где он учился, и в ТГУ. Основой для сравнения послужили воспоминания носителя, личный опыт студентов, рабочие программы с сайтов ТГУ и Высшего горнотехнического училища Южной Дакоты (*South Dakota School of Mines and Technology*) [6] по специальности «Геология». В течение занятия велась запись ответов носителя на вопросы, как заранее подготовленные преподавателем, так и задаваемые студентами непосредственно во время занятия: какие предметы изучаются, что входит в программу тех или иных предметов, как организованы занятия, как проходит геологическая практика, работают ли студенты и где. Вызвал интерес специфически американский феномен спортивных стипендий. Кроме диалогов с носителем языка, в уроке также использовалось чтение неадаптированной статьи [7] с обсуждением незнакомых слов. Впоследствии, к фрагментам видеозаписи были разработаны задания. Всего в модуле используется 10 видеофрагментов, общей длительностью 17 минут. Время выполнения модуля студентами-тестирующими составляло от 35 до 45 минут.

Модуль занятия на платформе выстроен согласно регламенту проведенного занятия и предназначен для самостоятельной работы студентов, результаты которой будут обсуждены в классе. Для этого, предполагается, что студент, просмотревший видеофрагменты в модуле и выполнивший несколько упражнений на понимание, также выполнит несколько упражнений генеративного типа. С результатами выполнения этих

упражнений в голове он придёт на занятие и будет более активно участвовать в обсуждении. То, что в качестве материала модуля использована неподготовленная речь носителя в естественном темпе позволяет смоделировать реальную ситуацию коммуникации для более широкого круга студентов, чем те, что присутствовали в аудитории во время урока.

Начинается модуль с разминки, в качестве которой предлагается вопрос о времени начала учебного года. После каждого видеофрагмента средней длительностью полторы минуты следует один-два вопроса на понимание. Используются вопросы разных типов: выбор, сопоставление пар, группировка, голосовой ответ, эссе (как последнее задание). Это было сделано с одной стороны, чтобы ознакомиться с возможностями платформы, а с другой – чтобы разнообразить работу студента с модулем. Задания типа «Эссе» и «Наговор» служат для подготовки студентов к обсуждению на занятии, но их результаты могут использоваться и в качестве контроля усвоения студентом модуля. Эти два упражнения проверяются преподавателем вручную (что является крайне неудобным в плане функционала если студентов много), остальные – проверяются автоматически.

Еще одной особенностью платформы «Английский пациент» является то, что упражнения, используемые в модуле, редактируются отдельно, в редакторе упражнений. Это даёт возможность использовать одно и то же упражнение в составе разных модулей, и при необходимости, вносить корректировки только в одном месте. Однако, это значит, что для редактирования упражнения в составе только лишь одного модуля необходимо создать его копию, отредактировать эту копию, удалить из модуля исходное упражнение, а затем вставить в это место отредактированную копию. В ином случае, результаты редактирования отразятся во всех местах, где используется данное упражнение. На момент работы, в интерфейсе платформы отсутствовала кнопка «Сохранить копию», сейчас она присутствует в инструменте редактирования упражнения, в разделе «Дополнительные параметры». Инструмент редактирования упражнений предлагает указать название, формулировку задания для обучающегося, описание задания для преподавателя, информацию об источниках, режим доступа (приватный, публичный или с доступом по группам, что удобно при коллективной работе над разработкой), а также установить картинку-аватар для упражнения. Неудобством работы с платформой является отсутствие возможности организовать упражнения в папки, поэтому при активной работе на платформе папка упражнений оказывается переполненной (она наполняется упражнениями в порядке их создания), а также отсутствие поиска, по ключевым словам, имеется в наличии поиск по названиям.

Платформа АП остаётся «сырой» по общим критериям, работа над совершенствованием платформы продолжается, но уже сейчас в ней можно найти задания для студентов в качестве СРС, направленные на развитие и совершенствование продуктивной речи. Уже имеющийся инструментарий позволяет разрабатывать необходимые материалы, хотя и требует модернизации интерфейса, особенно в области поиска и организации имеющихся материалов. Опыт работы с носителем будет использован для дальнейшей разработки модулей по другим темам.

### Библиографические ссылки

1. Рабочая программа дисциплины Иностранный язык (интенсив) по направлению подготовки 05.03.01. Геология [Электронный ресурс]. URL: [https://www.tsu.ru/upload/iblock/423/1p8gnp9y91599z549oo73nfxakh7ob3b/FTD.04-Inostrannyy-yazyk-\\_intensiv\\_.pdf](https://www.tsu.ru/upload/iblock/423/1p8gnp9y91599z549oo73nfxakh7ob3b/FTD.04-Inostrannyy-yazyk-_intensiv_.pdf) (дата обращения: 24.01.2024).

2. Английский пациент [Электронный ресурс]. URL: <https://omega.entsu.ru/#>. (дата обращения: 24.01.2024).

3. *Нагель О. В.* Методический потенциал онлайн тренажёра при формировании навыков монологической речи на иностранном языке / О. В. Нагель, Б. В. Ли // Язык и культура : сб. ст. XXXII Междунар. науч. кон., Томск, 25–27 окт. 2022 г. / Отв. ред. С. К. Гураль. Томск : Нац. исслед. Томск. гос. Ун-т, 2022. С. 216–220.

4. *Аксёнова Н. В.* Использование подхода CDIO при организации учебного процесса по английскому языку в техническом ВУЗе (на примере ТПУ) / Н. В. Аксёнова // Иностранные языки: инновации, перспективы исследования и преподавания: материалы IV Междунар. науч.-практ. конф., посвященной 100-летию Белорус. гос. ун-та, Минск, 26–27 марта 2021 г. / под ред. Е. А. Пригодич и др. Минск : Изд-во БГУ, 2021. С. 570–573.

5. *Didenko A. V.* The choice of effective methods and approaches to the design of an online course / A. V. Didenko, N. V. Aksenova, A. V. Loginova // International Journal of Emerging Technologies in Learning. 2016. Vol. 11. №. 4. P. 150–152.

6. Program: Geology, BS – South Dakota School of Mines and Technology – AcalogACMS™ [Electronic resource]. URL: [https://ecatalog.sdsmt.edu/preview\\_program.php?catoid=31&poid=3270&returnto=10179](https://ecatalog.sdsmt.edu/preview_program.php?catoid=31&poid=3270&returnto=10179) (date of access: 20.01.2024).

7. *Kerr E., Cabral A. R.* The Pros and Cons of Working While in College [Electronic resource]. URL: <https://www.usnews.com/education/best-colleges/paying-for-college/articles/weighing-the-pros-and-cons-of-working-while-in-college> (date of access: 24.01.2024).

## КОГНИТИВНО-ДИСКУРСИВНАЯ ПАРАДИГМА: ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ

**М.Ф. Арсентьева**

*Белорусский государственный университет, пр. Независимости, 4,  
220030, Минск, Беларусь, [arsentsyeva@mail.ru](mailto:arsentsyeva@mail.ru)*

Актуальность работы объясняется важностью отражения смены научных парадигм в современной лингвистике, а также изучению подхода к когнитивно-дискурсивной парадигме, отраженного в теоретических исследованиях зарубежных ученых. Целью работы является рассмотрение теорий, посвященных становлению и развитию данной парадигмы. Основными методами работы являются: описательный и аналитический. Автор приходит к выводу о том, что описываемые теории доказывают тот факт, что когнитивно-дискурсивный подход имеют дело с моделями семантического, коммуникативного и структурно связного текста.

**Ключевые слова:** когнитивно-дискурсивное направление; зарубежная когнитивная лингвистика; текст (дискурс); макроструктура и надстройка.

## COGNITIVE-DISCURSIVE PARADIGM: FOREIGN EXPERIENCE

**M. F. Arentsyeva**

*Belarusian State University, Nesavisimostypr., 4,  
220030, Minsk, Belarus, [arsentsyeva@mail.ru](mailto:arsentsyeva@mail.ru)*

The relevance of the work is explained by the importance of reflecting the change of scientific paradigms in modern linguistics, as well as studying the approach to the cognitive-discursive paradigm reflected in the theoretical studies of foreign scientists. The aim of the work is to consider the theories devoted to the formation and development of this paradigm. The main methods of work are: descriptive and analytical. The author concludes that the theories described prove the fact that the cognitive-discursive approach deals with the models of semantic, communicative and structurally coherent text.

**Keywords:** cognitive-discursive direction; foreign cognitive linguistics; text (discours); macrostructure and superstructure.

На современном этапе развития системы высшего образования когнитивно-дискурсивный подход приобретает все большую актуальность и превращается в одно из перспективных направлений, адекватно отражающих суть языка. Контуры нового подхода наметились в процессе приближения к когнитивно-коммуникативному измерению человеческого языка: на первый план выдвинута коммуникативная функция языка. Понятие дискурса занимает одну из ключевых позиций в когнитивной лингвистике, однако дискурсивная составляющая является частью ком-

муникативной лингвистики.

Сложная структура дискурса оправдывает попытку более точного разграничения его параметров или категорий. На наш взгляд, к таким категориям относятся партнеры по общению, коммуникативная ситуация и сам текст. Очевидно, что из перечисленных выше параметров текст является единственным компонентом дискурса, который поддается непосредственному лингвистическому анализу.

Материалом исследования послужили зарубежные научные труды, посвященные языковому действию, которое рассматривается в ситуационно-культурном контексте со ссылкой на лингвистические и экстралингвистические знания. Предпосылкой успешной коммуникации является, например, наличие у партнеров по коммуникации схожего интеллектуального и практического подхода к реальности, общих знаний и общего социального и культурного опыта. В ходе исследования использовались описательный и аналитический методы. Объектом данного исследования является «речевой акт» как единица языковой коммуникации, встроенная в репрезентативно-практическую и познавательную деятельность человека. По мнению зарубежных ученых такое понимание заключается в том, что познание рассматривается в его ситуативности, т. е. в ситуации речевого акта. Понимание текста предполагает, что обрабатывается и усваивается не только информация, содержащаяся в тексте, но и знание реципиентом фактов, к которым относится текст, а также коммуникативная ситуация как таковая [6, с. 9–10]. Таким образом, термин «когнитивная обработка языка» определяется в более широком смысле.

Согласно нидерландскому лингвисту Т. Ван Дейку [1, с. 122], дискурс – это лингвистическое событие, выходящее за границы конкретного высказывания и включающее в себя как текст, так и контекст данной ситуации. Контекст включает в себя намерения и мотивы создателя текста и реципиента, их коммуникативный опыт и предположения, фоновые и ситуационные знания, индивидуальные компетенции и характеристики. К данной информации относится и отношение коммуникаторов к фактам, к содержанию текста и к самому собеседнику. Таким образом, ученый интерпретирует дискурс как актуализованный текст, связанный с экстралингвистическими факторами, в отличие от текста как формальной грамматической структуры. В зависимости от подхода акцент переносится на социальные или языковые факторы коммуникации.

В настоящее время текст исследуется, в частности, с точки зрения коммуникативно-ориентированной текстовой лингвистики – намерения осуществить речевой акт. Текст представляет собой сложное языковое действие, устанавливающее определенные коммуникативные отношения

между коммуникаторами и опирающееся на межличностные, ситуативные и другие прагматические языковые факторы. Например, Бринкер [3], основываясь на типологии речевых актов, различает следующие текстовые функции: функцию обращения, обязательства, контакта, декларирования и информационную функцию. Интегративная концепция текста в современной лингвистике текста позволяет описать текст как лингвистическую и одновременно как коммуникативную единицу. Термин «текст» относится к ограниченной последовательности языковых знаков, которая сама по себе является связной и которая в целом сигнализирует о узнаваемой функции [3, с. 17].

Недавние открытия в области психолингвистики, коммуникативных исследований, теории информации и когнитивной обработки языка демонстрируют тесную взаимозависимость познания и коммуникации. С точки зрения его производства и рецепции, текст рассматривается во взаимодействии лингвистических и неязыковых знаний партнеров по коммуникации. Это обстоятельство приводит к расширению понятия текста за счет включения в него когнитивного и информационного аспекта. Таким образом, производство и прием текста являются сложным процессом. Во-первых, важно установить функциональную связь между текстом и языковым актом, текстом, мотивами и намерениями партнеров по общению. Во-вторых, производство и извлечение смысла предполагают обработку лингвистической и неязыковой информации: «Чтобы понять язык, необходимо принимать во внимание отправителя и получателя в той ситуации, в которой они находятся» [5, с. 20]. И, в-третьих, следует подчеркнуть, что целью человеческого взаимодействия является решение проблем посредством общения. Таким образом, производство и прием текста основываются на «человеческом» факторе – соответствующих компетенциях партнеров по коммуникации. При этом каждый партнер по коммуникации выступает в качестве «воплощения центральных целей и стратегий, путей понимания и оценки возможностей, а также связанных с ними путей действия» [4, с. 128].

С этой точки зрения мы приходим к дискурсивной концепции текста: текст – это сложный языковой акт, встроенный в человеческое взаимодействие с целью решения проблем в материальной, ментальной и эмоциональной сферах. Если обратиться к производству текстов в группе, то особенно отчетливо становится центральной роль ситуативного контекста – «мира речи». Этот мир включает в себя «говорящего, слушающего, время и место, связанные с речевым событием. Особое значение имеют психологические состояния – намерения, желания, предположения говорящего и слушающего» [2, с. 243].

Иными словами, тексты создаются и принимаются с учетом всех

факторов социального взаимодействия. С этой точки зрения текст является не только языковой единицей, но и, прежде всего, лингвистическим компонентом дискурса, который необходимо рассматривать как в семантической, так и в интенциональной и когнитивной (информационной) природе.

Таким образом, результат исследования заключается в установлении того факта, что дискурс рассматривается с позиций современных зарубежных подходов как сложное коммуникативное явление, включающее вместе с текстом и экстралингвистические факторы, необходимые для понимания текста. В таком понимании дискурс характеризует коммуникативный процесс, приводящий к образованию текста. Дискурс обозначает текст в неразрывной связи с ситуативным контекстом, определяющим факторы, существенные для порождения данного текста, в связи с системой коммуникативно-прагматических и когнитивных установок автора.

Рассмотрим текст как компонент языкового дискурса на уровне его когерентности, т. е. его макро- и надстройки, проанализировав при этом смысловую и коммуникативную связность текста.

Согласно ван Дейку [1], термин «макроструктура» относится к глобальному содержанию дискурса, глобальной структуре смысла дискурса, который задается производителем текста и воспринимается реципиентом. Соответственно, макроструктура представляет собой вербально-когнитивный комплекс, всеобъемлющую смысловую структуру, состоящую из информации, передаваемой лингвистически (поверхность текста) и соответствующих частей знаний реципиента. Отсюда следует, что интерпретация макроструктуры целостного текста касается как его семантической связности, так и «мира речи» – дискурсивных факторов, отраженных в тексте.

В этом смысле термин «макроструктура» включает в себя текстограмматический и когнитивно-дискурсивный компоненты. Макроструктура текста продуцируется и воспринимается на фоне: 1) события – чего-то происшедшего, т.е. факта или явления экстраязыковой реальности, к которой относится текст; 2) интертекста – т. е. «более раннего» текста в анализируемом тексте, «диалоге» данного текста с его «предшественниками»; 3) взаимодействия, включающего мотивы и намерения партнеров по общению, их кругозор знаний, навыков, опыта, предположений, их коммуникативные и социальные роли, их повседневную форму, медиума или адресата (ср. общение «лицом к лицу» в сравнении с телефонным разговором; моно- или полиадресат и т. д.).

Здесь следует подчеркнуть, что термин «макроструктура» [1] относится к глобальной когерентности смысла в контексте дискурса. С дру-

гой стороны, термин «надстройка» [1] относится к текстуальному уровню. Он имеет в виду структуру всего текста, речь идет не о предложениях и последовательностях предложений, а о глобальных компонентах текста (введение, основная часть, заключение и т. д.). В этом контексте представляется, что решающее значение имеет не модель текста как таковая, а распределение информации по определенным компонентам надстройки.

Так, например, рассматриваемая надстройка может быть обнаружена в речи политика и ток-шоу, но конкретное содержание структурных компонентов крайне специфично. Хотя все упомянутые дискурсы можно считать убеждающими, т. к. основная функция которых состоит не в информировании адресата, а в реакции на его поведение, точку зрения, эмоциональные оценки.

Макроструктуры этих дискурсов также обнаруживают определенное сходство. Они ссылаются на некий значимый факт. Например, политические передачи посвящены определенным вопросам, которые важны для сегодняшней политики, Ток-шоу – текущим проблемам. Таким образом, речь идет об общеизвестных событиях внешнего мира и / или о прецедентных текстах.

Специфическое строение отдельных структурных компонентов, по-видимому, связано с характером партнерских отношений. Таким образом, речь основана на асимметричных (подчинительных) отношениях: производитель текста управляет состояниями и поведением реципиента. Смена роли говорящего на слушающего исключается.

В целом, если рассматривать тексты, на которых основаны вышеупомянутые дискурсы, с интенциональной точки зрения, то и здесь обнаруживаются фундаментальные сходства: согласно классификации Бринкера [4], они аргументативные апеллятивные тексты. Во всех случаях текст оформляется путем увязки тезиса с соответствующими аргументами. Как мы видим, части знаний коммуникативного и когнитивного характера взаимодействуют при производстве и восприятии текста.

Таким образом, на основании представленного материала можно сделать вывод, что лингвистическая коммуникация состоит не из высказываний или текстов, а из дискурсов. Дискурс, как правило, изучается в непосредственной связи с коммуникативно-прагматическим контекстом. В этом случае особую значимость приобретает разграничение дискурса как связной последовательности речевых актов и текста как последовательности предложений, отвлеченной от контекста. Дискурс представляет собой устный или письменный связный текст в его ситуативной взаимосвязи. Речь идет о тексте с его дискурсивными (нелингвистическими) факторами, т. е. с его прагматическими, социокультурными, психологи-

ческими, паралингвистическими и т. д.

Когнитивно-дискурсивный подход имеют дело с моделями семантического, коммуникативного и структурно связного текста. Он акцентирует роль когнитивных аспектов в установлении глобальной связности дискурса. Дискурсивное знание событий, вовлеченных в них лиц, ситуационных моделей позволяет интерпретировать текст как вербальный компонент дискурса. Читатель соотносит возможное содержание текста с содержанием своего опыта и знаний, тем самым взаимодействуя с контекстно-зависимой текстовой информацией или со смыслом текста.

### Библиографические ссылки

1. Дейк Т. А ван. Язык. Познание. Коммуникация [Текст] : сб. работ / Т. А. ван Дейк, сост. В. В. Петрова ; пер. с англ. яз. (под ред. В. И. Герасимова). М. : Прогресс, 1989. 310 с.
2. Сьерл Джон, Вандервекен Даниэль. Основные понятия исчисления речевых актов / Д. Сьерл / Д. Вандервекен // Новое в зарубежной лингвистике : сб. науч. тр. Вып. 18. М. : Изд-во «Прогресс», 1986. С. 242–263.
3. Brinker Klaus. Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methodik / К. Brinker. Berlin : Erich Schmidt Verlag, 1992. 160 S.
4. Glinz Hans. Textanalyse und Verstehenstheorie / Н. Glinz. Wiesbaden, 1978. 169 S.
5. Hörmann Hans. Meinen und Verstehen: Grundzüge einer psychologischen Semantik / Н. Hörmann. Frankfurt am Main : Suhrkamp Verlag, 1978. 552 S.
6. Rickheit Gert, Strohner Hans. Grundlagen der kognitiven Sprachverarbeitung / G. Rickheit, Н. Strohner. Tübingen / Basel, 1993. 149 S.

## ДА ПЫТАННЯ ПРАФЕСІЙНА АРЬЕНТАВАНАГА НАВУЧАННЯ ЗАМЕЖНОЙ МОВЕ Ё НЯМОЎНЫХ ВНУ

**А. А. Босак**

*Беларускі дзяржаўны эканамічны ўніверсітэт, Партызанскі праспект, 26,  
220070, Мінск, Беларусь, [bosaka@tut.by](mailto:bosaka@tut.by)*

Дадзены артыкул прысвечаны пытанню прафесійна арыентаванага навучання замежнай мове ў нямоўных ВНУ. Аўтар падкрэслівае, што адной з найважнейшых задач з'яўляецца фарміраванне ў студэнтаў прафесійнай накіраванасці ў працэсе навучання іншамоўным зносінам у вуснай і пісьмовай формах. Апісваюцца некаторыя рацыянальныя прыёмы навучання замежнай мове.

**Ключавыя словы:** прафесійна арыентаванае навучанне; нямоўныя ВНУ; прафесійная накіраванасць; рацыянальныя прыёмы навучання; камунікатыўныя навыкі.

## К ВОПРОСУ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗАХ

**А. А. Босак**

*Белорусский государственный экономический университет,  
Партизанский проспект, 26, 220070, Минск, Беларусь, [bosaka@tut.by](mailto:bosaka@tut.by)*

Данная статья посвящена вопросу профессионально ориентированного обучения иностранному языку в неязыковых вузах. Автор подчеркивает, что одной из важнейших задач является формирование профессиональной направленности студентов в процессе обучения иноязычному общению в устной и письменной формах. Описаны некоторые рациональные приёмы обучения иностранному языку.

**Ключевые слова:** профессионально ориентированное обучение; неязыковые ВУЗы; профессиональная направленность; рациональные приёмы обучения; коммуникативные навыки.

## ON THE ISSUE OF PROFESSIONALLY ORIENTED FOREIGN LANGUAGE TEACHING IN NON-LINGUISTIC INSTITUTIONS

**A. A. Bosak**

*Belarusian State Economic University, Partizansky Prospekt, 26,  
220070, Minsk, Belarus, [bosaka@tut.by](mailto:bosaka@tut.by)*

This article is devoted to the issue of professionally oriented teaching of a foreign language in non-linguistic universities. The author emphasizes that one of the most important tasks is the formation of students' professional orientation in the process of

learning foreign language communication in oral and written forms. Some rational methods of learning a foreign language at universities are described.

**Keywords:** professionally oriented training; non-linguistic Universities; professional focus; rational teaching methods, communication skills.

Сучасны падыход у навучанні замежнай мове ў нямоўных ВНУ мяркуе, што замежная мова з'яўляецца неад'емным кампанентам прафесійнай падрыхтоўкі сучаснага спецыяліста любога профілю.

Сучасная сітуацыя адзначана падзеямі глабальнага характару. У сувязі з гэтым складваецца новы падыход да выкладання замежнай мовы. Тэхнічнае ўдасканаленне спосабаў захоўвання і перадачы інфармацыі, актыўнае ўзаемадзеянне моў у працэсе абмену інфармацыяй і працэсы глабалізацыі і інтэграцыі ў розных галінах ведаў, напрыклад палітыцы, бізнесе, культуры, павышаюць прэстыж замежнай мовы.

Цяпер у нямоўных ВНУ вялікая ўвага ўдзяляецца пытання прафесійна арыентаванага навучання. Асноўнай і канчатковай мэтай навучання замежнай мове ў нямоўнай ВНУ на сучасным этапе павінна стаць забеспячэнне актыўнага валодання мовай як сродкам «фарміравання і фармулявання думак» у сацыяльна абумоўленых і прафесійна арыентаваных сферах зносін.

Спецыфіка дысцыпліны «Замежная мова» на нямоўных спецыяльнасцях у ВНУ ў тым, што яна носіць міждысцыплінарны характар, навучанне павінна быць узгоднена з мэтамі і зместам вывучаемай спецыяльнасці, адпавядаць прафесійным патрэбнасцям, улічваць патрабаванні рынку працы і інш [1, с. 142].

Праграма па замежнай мове для нямоўных ВНУ прадугледжвае фармаванне ўменняў вуснага іншамоўнага маўлення і чытання. Практычная магчымасць рэалізацыі задач навучання маўленню па тэматыцы будучай спецыяльнасці вызначаецца структурай курса ў цэлым і яго адпаведнасцю гэтай мэце на кожнай вучэбнай ступені. Улік спецыяльнасці – істотны фактар пры вырашэнні канкрэтных пытанняў навучання замежнай мове. Улік галіновай спецыфікі павінен забяспечваць правільны адбор літаратуры па спецыяльнасці, вызначэння аб'ёму і зместу работы па развіццю вуснага маўлення, яе тэматыку. Студэнты ў іх пазнавальнай дзейнасці імкнуцца пашырыць свой круггляд.

Валодаючы вялікім адукацыйным патэнцыялам, замежная мова з'яўляецца рэсурсам сістэматычнага папаўнення прафесійных ведаў, фармавання і развіцця камунікатыўных уменняў і навыкаў [1, с. 142].

Навучанне замежнай мове ў нямоўных ВНУ прадугледжвае валоданне ёю як сродкам вусных і пісьмовых зносін у сацыяльна-бытавой, прафесійнай і навуковай сферах. Адною з найважнейшых задач з'яўляец-

ца фарміраванне ў студэнтаў прафесійнай накіраванасці ў працэсе навучання іншамоўным зносінам у вуснай і пісьмовай формах.

Пад прафесійнай накіраванасцю выкладання замежнай мовы ў нямоўных ВНУ мы разумеем выкарыстанне ў навучальным працэсе тэкстаў па профільных спецыяльных дысцыплінах, пастаноўку праблемных заданняў, правядзенне на занятках дзелавых і ролевых гульняў, дыскусій. Гэтыя актыўныя метады фармуюць прафесійныя якасці спецыялістаў, з'яўляюцца своеасаблівым палігонам, на якім студэнты могуць адпрацоўваць прафесійныя навыкі ва ўмовах, набліжаных да рэальных.

Задача падрыхтоўкі спецыялістаў у нямоўных ВНУ, якія практычна валодаюць замежнай мовай, патрабуе пошуку рацыянальных прыёмаў навучання. Адным з магчымых шляхоў рацыяналізацыі з'яўляецца ўзаемазвязанае навучанне розным відам маўленчай дзейнасці: чытання, пісьму, аўдзіраванню, спосабам пошуку, засваення, перапрацоўкі і «прысваення» новых атрыманых ведаў. Адсутнасць рэгулярнага падмацавання аднаго віду маўленчай дзейнасці іншым прыводзіць да страты набытых навыкаў. Так, навучанне маўленню не дасягае мэты без авалодання аўдзіраваннем, а вывучэнне правілаў чытання нельга паспяхова праводзіць без апоры на пісьмо.

Адной з асноўных мэт навучання замежнай мове ў нямоўных ВНУ з'яўляецца развіццё асобы студэнта як актыўнага суб'екта вучэбнай дзейнасці, а таксама ўсебаковая падрыхтоўка да бесперапыннага працэсу адукацыі, самаразвіцця і самаўдасканалення на працягу ўсяго жыцця. Багацце інфармацыі і неабходнасць своєчасовага знаёмства з ёй патрабуюць ад спецыялістаў уменняў здабываць неабходныя ў кожным пэўным выпадку звесткі і факты найбольш рацыянальным шляхам, гэта значыць выбарча выкарыстоўваць той ці іншы від чытання. У сувязі з гэтым, у працэсе навучання замежнай мове ў нямоўных ВНУ трэба прадугледжваць падрыхтоўку будучых спецыялістаў да тых выпадкаў работы са спецыяльнай літаратурай на замежнай мове, якія будуць найбольш часта запатрабаваны ў працэсе іх прафесійнай дзейнасці.

Авалоданне мовай спецыяльнасці выстаўляе дадатковыя патрабаванні да фарміравання навыкаў чытання на замежнай мове. Прафесійна арыентаванае чытанне ўяўляе сабой складаны від маўленчай дзейнасці, звязаны з аператыўнай арыентацыяй у інфармацыйным патоку, пошукам, прыёмам, прысваеннем і наступным мэтавым прымяненнем неабходнай інфармацыі.

Асаблівая ўвага надаецца адбору тэкстаў для чытання на аснове крытэрыяў аўтэнтычнасці, сучаснасці і актуальнасці, адпаведнасці прадметнага зместу ўзроўню прадметнай кампетэнцыі студэнтаў, наяўнасці прафесійна значнай інфармацыі (уключаючы паняцці), якая

складае прафесійную кампетэнцыю будучага спецыяліста. Складанне выкладчыкам разнастайных сістэм практыкаванняў на ўсіх трох этапах (прадтэкставы, тэкставы, паслятэкставы) работы з тэкстам, адабраным для чытання, дазволіць выкарыстоўваць аўтэнтычныя тэксты на занятках са студэнтамі з любым узроўнем валодання замежнай мовай і на любым этапе навучання.

Пісьмо як від маўленчай дзейнасці знаходзіцца ў цеснай узаема-сувязі з чытаннем. Падобныя псіхічныя механізмы, якія ляжаць у іх аснове, часцяком карэлююць, а часам і цалкам супадаюць адзін з другім. Гэта трэба абавязкова ўлічваць у працэсе выкладання замежнай мовы. Праблема навучання пісьму і пісьмовай мове ўяўляецца сёння адной з самых актуальных у методыцы выкладання замежных моў у нямоўных ВНУ. У сучасных умовах глабалізацыі і развіцця новых камунікацыйных тэхналогій выпускнікі, якія працуюць на сумесных і замежных прадпрыемствах, у розных міжнародных арганізацыях, адчуваюць вострую неабходнасць валодання ўменнямі і навыкамі пісьмовай камунікацыі для наладжвання кантактаў з дзелавымі партнёрамі і пераадолення міжкультурных адрозненняў.

Нямоўныя ВНУ маюць магчымасць дастаткова поўнага фарміравання камунікатыўных навыкаў у дачыненні да ўсіх відаў дзейнасці, у тым ліку маўлення. Спецыяльна адабраны і структураваны сучасны моўны і маўленчы матэрыял дазваляе эфектыўна дасягнуць дастаткова высокага ўзроўню складанасці, у асноўным адпаведнага дзейнасці спецыяліста.

Навучанне маўленню не можа будавацца ізалявана ад навучання чытання. Сістэма практыкаванняў, накіраваных на навучанне маналагічнай мовы, якая развіваецца на базе чытання, распрацоўваецца з улікам асноўных аспектаў узаемадзеяння чытання і маналагічнай мовы (тэксту і маналогу): моўнага, змястоўнага, сэнсавага і логіка-кампазіцыйнага. Яна накіравана на развіццё розных прафесійна значных відаў маналагічнага выказвання, важных для прафесійнай сацыялізацыі маладых спецыялістаў.

На занятках па замежнай мове камунікатыўныя здольнасці могуць развівацца ў студэнтаў пры ўмове стварэння разнастайных навучальных сітуацый для іншамоўных інтэрактыўных зносін на прафесійныя тэмы. Неабходную для зносін прафесійна арыентаваную інфармацыю студэнты здабываюць з іншамоўных тэкстаў, якія выкладчык прапануе ім у адпаведнасці з тэматыкай навучальнага плана. Іншамоўныя зносіны могуць адбыцца толькі ва ўмовах поўнай інфармаванасці студэнтаў у рэчышчы вывучаемай прафесійна арыентаванай тэмы. Рашэнне прафесійнай задачы з'яўляецца вядучым матывам прафесійна арыентаванай дзейнасці.

Развіццё прафесійна важных якасцей залежыць ад мадэлявання ў

навучальних сітуацыях іншамоўных зносін будучай вытворчай дзейнасці. Камунікатыўныя якасці фарміруюцца ў працэсе актыўнага сацыяльнага ўзаемадзеяння, г. зн. ва ўмовах інтэракцыі. У сваю чаргу сфарміраванае камунікатыўнае запатрабаванне заахвочвае студэнта да ўступлення ў іншамоўную маўленчую дзейнасць, паколькі любая камунікацыя выклікаецца запатрабаваннем у ёй.

Вызначальная роля ў фармаванні камунікатыўных здольнасцяў належыць дыялогу, паколькі дыялагічныя адносіны, у якія ўступаюць партнёры па зносінах, заахвочваюць да ўзаемадзеяння падчас маўленчай іншамоўнай дзейнасці, якая носіць асобны характар. Рашэнне прафесійных задач у сітуацыях іншамоўных зносін спрыяе станаўленню прафесійнага мыслення студэнтаў. Прафесійнае мадэляванне ў сістэме практычных заняткаў па замежнай мове будзе на складаных міжпрадметных ведах, уменнях, якія павышаюць магчымасці замежнай мовы ў плане прафесійна арыентаванага выкладання ў нямоўных ВНУ.

Найбольш эфектыўнымі формамі мадэлявання прафесійнай дзейнасці, на наш погляд, з'яўляюцца сітуацыі, ролевыя і дзелавыя гульні. Дадзеныя формы арганізацыі вучэбнай дзейнасці развіваюць сацыяльна-маўленчыя здольнасці, калектыўны характар будучай працоўнай дзейнасці і яе сацыяльны змест, фарміруюць здольнасць самастойна дзейнічаць і прымаць адэкватныя рашэнні ў розных вытворчых сітуацыях. Практычная скіраванасць сітуацыі, ролевай ці дзелавой гульні на будучую прафесію павышае цікавасць да заняткаў, актывізуе і абвастрае ўспрыманне навучальнага матэрыялу, стымулюе ўвагу і пазнавальную дзейнасць студэнтаў, набліжае навучанне да натуральных форм чалавечых зносін [2, с. 105].

Мэтавае прызначэнне прафесійна накіраванага навучання заключаецца ў стварэнні адэкватных умоў для асваення прафесійнага дзелавога этыкету, павышэння агульнай культуры паводзін ва ўмовах групавых зносін, фарміравання ў студэнтаў умення выступаць у ролі ініцыятыўнага партнёра ў працэсе дзелавых зносін на замежнай мове. Здольнасць зірнуць на вытворчую сітуацыю і на самога сябе вачыма калегі (партнёра па зносінам) – неабходны элемент псіхалагічнай культуры кіраўніка, спецыяліста з вышэйшай адукацыяй, без якога немагчыма ўзаемаразуменне і супрацоўніцтва.

Пошук больш эфектыўных метадаў навучання замежнай мове ў нямоўных ВНУ выклікае ў выкладчыкаў пэўную цікавасць да выкарыстання міжпрадметных сувязей. Міжпрадметныя сувязі мяркуюць, што навучанне чытанню на замежнай мове павінна праводзіцца з улікам зместу прафіліруючых прадметаў. Калі студэнты абапіраюцца на наяўны ў іх запас прафесійных ведаў, засваенне імі іншамоўнага матэрыялу паляг-

чаецца. Міжпрадметныя сувязі – адзін з важных фактараў павышэння матывацыі вучэбнай дзейнасці студэнтаў [3, с. 138].

Такім чынам, устанаўленне сувязей замежнай мовы са спецыяльнымі дысцыплінамі, якія вывучаюцца ва ўніверсітэце, дазваляе студэнтам знаёміцца з дасягненнямі ў прафесійнай сферы ў замежных краінах, садзейнічае развіццю цікавасці да вывучэння замежнай мовы, дае магчымасць пашыраць і паглыбляць веды. Пры гэтым прасочваецца двухбаковая сувязь паміж імкненнем студэнтаў здабываць інфармацыю па спецыяльнасці і поспехам у навучанні замежнай мове.

### **Бібліяграфічныя спасылкі**

1. *Круглякова Н. Н.* Обучение иностранному языку студентов неязыковых специальностей в контексте профессионального образования / Н. Н. Круглякова // Высшая школа: проблемы и перспективы : 9-ая Междунар. науч.-метод. конф., Минск, 11–12 нояб. 2009 г. В 2 ч. Ч. 2 / редкол. : М. И. Демчук [и др.]. Минск : РИВШ, 2009. 340 с.

2. *Павлова Л. П.* Профессионально ориентированное обучение иностранному языку в условиях интерактивного общения / Л. П. Павлова // Иностранные языки: теория и практика преподавания : материалы Междунар. науч. конф., Минск, 30–31 января 2002 г. / Беларус. гос. экон. ун-т ; редкол. : Т. Ф. Солонович [и др.]. Минск : БГЭУ, 2002. 244 с.

3. *Дрозд А. Ф., Лаптева Н. Е.* Интегрирование иностранного языка в систему профессиональной подготовки студентов неязыковых вузов / А. Ф. Дрозд, Н. Е. Лаптева // Межкультурная коммуникация и профессионально ориентированное обучение иностранным языкам : материалы V Междунар. конф., посвящ. 90-летию образования Беларус. гос. ун-та, 28 октября 2011 г. ; редкол. : В. Г. Шадурский [и др.]. Минск : Изд. центр БГУ, 2011. 191 с.

## ОБУЧЕНИЕ ПОРОЖДЕНИЮ ВТОРИЧНОГО НАУЧНОГО ТЕКСТА

О. И. Васючкова<sup>1)</sup>, Т. В. Ковалёнок<sup>2)</sup>

<sup>1)</sup> *Белорусский государственный университет, пр. Независимости, 4, 220030, г. Минск, Беларусь, [vasuchkova@bsu.by](mailto:vasuchkova@bsu.by)*

<sup>2)</sup> *Белорусский государственный университет, пр. Независимости, 4, 220030, г. Минск, Беларусь, [kovalionaktv@bsu.by](mailto:kovalionaktv@bsu.by)*

В статье обсуждается вопрос обучения студентов магистратуры порождению вторичного научного текста. Авторы предлагают определенный алгоритм, которому рекомендуют следовать при осуществлении компрессии текста-источника.

**Ключевые слова:** просмотровое чтение; вторичный научный текст; резюме прочитанного текста; учебные организаторы; клише; рефлексия.

## TEACHING SECONDARY ACADEMIC TEXTS PRODUCTION

O. I. Vasuchkova<sup>1)</sup>, T. V. Kovalionak<sup>2)</sup>

<sup>1)</sup> *Belarusian State University, Nezavisimosti ave., 4, 220030, Minsk, Belarus, [vasuchkova@bsu.by](mailto:vasuchkova@bsu.by)*

<sup>2)</sup> *Belarusian State University, Nezavisimosti ave., 4, 220030, Minsk, Belarus, [kovalionaktv@bsu.by](mailto:kovalionaktv@bsu.by)*

The article discusses the issue of teaching master students secondary academic texts production. The authors suggest a certain algorithm to be followed while compressing the source-text.

**Keywords:** scanning; secondary academic text; summary; learning organizers; cliché; reflection.

Каждому этапу обучения иностранному языку в высшей школе соответствует своя ценностная шкала формирования учебных навыков, требующих особого внимания. Если обратиться к развитию навыков чтения, то на этапе последипломного образования из всех ставших уже хрестоматийными видов чтения (обучающего, просмотрового, поискового, ознакомительного) акценты явно смещаются в сторону просмотрового, предполагающего сканирование текста с целью извлечения основной информации. Подобное утверждение основывается на необходимости для обсуждаемой целевой аудитории переработки большого количества научной литературы при погружении в тему диссертационного исследования, а умение работать с информацией – это базовый навык для проведения исследований в любой области. В рамках обучения иноязычному профессионально ориентированному чтению просмотровое чтение вы-

ступает в качестве предварительной стадии перехода к созданию самостоятельного интеллектуального продукта – резюме прочитанного. В настоящей статье авторы поделятся своим опытом обучения студентов магистратуры порождению вторичного научного текста.

Как известно, составление резюме статьи предполагает способность выразить в сжатой форме основные положения текста-источника. В данном виде учебного действия реализуется когнитивная модель переработки информации, направленная на компрессию текста, нахождение фокуса в излагаемом материале, абстрагирование от периферийной информации, определении места и роли дополнительных сведений. Начинать работу целесообразно с предтекстового задания по определению ключевых слов и словосочетаний по обсуждаемой проблеме. В будущем подобный навык потребуется и при публикации научных статей, и при написании аннотаций к диссертационному исследованию. Как правило, ключевыми являются одиночные или же двусоставные термины подъязыка специальности, при отборе которых актуализируются межпредметные связи, фоновые и профессиональные знания, выстраивается терминосистема исследуемой научной области. Данный вид работы особенно полезен в вузах нефилологического профиля, где студентам не всегда легко дается разграничение разных лексических пластов: общеупотребительной, общенаучной и терминологической лексики. Продолжать работу над текстом / статьей можно при помощи так называемых *learning organizers* ‘учебных органайзеров’, помогающих визуализировать актуальную информацию. В качестве таких помощников могут выступать: *graph* ‘графическое’ и *concept mapping* ‘смысловое членение’ текста, *mind mapping* ‘карты памяти’, *clustering* ‘словесные кластеры’, схемы типа *flow charts* ‘последовательности совершения событий’, *goal-reason webs* ‘причинно-следственные схемы’ и других [1]. Выбор того или иного органайзера диктуется спецификой текста, возможностями невербального представления вербальной информации. Однако в обсуждаемом случае целевое назначение визуальных средств очевидно – отделение главного от второстепенного, обозначение главных тем и субтем.

Следующим этапом работы над созданием вторичного научного текста выступает словесный комментарий к составленным картам, схемам, диаграммам, таблицам. Для рационального подхода к этому заданию следует предложить обучающимся целый набор стереотипных фраз-клише, с помощью которых данное учебное действие приобретает стройный, структурированный и законченный вид. Эти клише общеизвестны и касаются: заглавия текста / статьи (*The article is entitled ...* ‘Статья озаглавлена...’); определения общей идеи *The article deals with ...* ‘В статье рассматриваются вопросы...’); ключевой и дополнительной ин-

формации (*The main idea is ... 'Главная идея...'*. *It also covers the areas of ... 'В статье также обсуждаются проблемы...'*); конкретной значимой детали (*The author emphasizes / stresses ... 'Автор подчеркивает ...'*); логического завершения прочитанного (*In conclusion ... 'В заключение'*).

Рассмотрим некоторые виды резюме, представленные в таблице 1.

Таблица 1

**Виды резюме научного текста**

Тип резюме	Основные характеристики
Краткое	Состоит из 2-3 предложений (до 50 слов), в которых излагается основная информация.
Среднее	Предполагает более подробный обзор, обычно состоит из 3-4 абзацев (до 200 слов). Кроме основных моментов, в них освещается дополнительная информация.
Удлиненное	Более подробно и объемно (до 1000 слов). Отражает все важные вопросы и некоторые второстепенные сведения, сохраняя при этом большую часть исходной информации.
Описательное	Цель – выразить понимание того, что автор сказал в оригинальном тексте.
Оценочное	Цель – проанализировать оригинальный текст, обосновав актуальность, новизну, силу аргументов и другие важные вопросы.
Резюме, отображающее главную идею	Приводятся наиболее важные факты из текста. В нем должны быть указаны название, автор и основной аргумент. Часто используется при написании научных работ, чтобы познакомить читателя с источником и изложить его основные положения.
Резюме, отображающее ключевые вопросы	Включает ключевые моменты (аргументы, доказательства), которые автор задействует для обоснования основной идеи текста; используется, когда необходимо полностью представить читателю точку зрения автора.
Структурное резюме	Имитирует структуру резюмируемого текста; включает основные положения и аргументы в последовательности оригинального текста. Цель – придать вторичному тексту аналитический характер, используя логическую оценку или доказательства первичного текста.

Как видно из таблицы, существуют различные виды резюме научного текста, с которыми целесообразно ознакомить студентов [2, с. 116–117]. К ним относятся: *Short Summary* ‘Краткое резюме’, *Medium Summary* ‘Среднее’, *Long Summary* ‘Удлиненное’ *Descriptive Summary* ‘Описательное’, *Evaluative Summary* ‘Оценочное’, *Main Point Summary* ‘Резюме, отображающее главную идею’, *Key Point Summary* ‘Резюме, отображающее ключевые вопросы’, *Outline Summary* ‘Структурное резюме’.

Изучив различные виды резюме, используемые в научной литературе, студенты выбирают тот вид, который соответствует поставленной задаче.

Так на основе первичного текста рождается вторичный текст, который в свою очередь является самостоятельным продуктом мыслительной деятельности студента.

Задание по порождению вторичного научного текста вначале является сугубо письменным, способствующим формированию навыка грамотного членения текста, употребления предложенных клише, последовательного изложения материала, расставления акцентов, формулировки выводов. Далее этот вид задания трансформируется в устное задание по развитию навыков говорения, генерированию самостоятельных аргументированных устных высказываний. Небезынтересно отметить, что задание может выполняться в разных форматах: индивидуальном, парном, где студенты обмениваются своим версиями резюме, в малых группах и, наконец, стать достоянием языкового класса, где на суд аудитории выносятся лучший созданный вариант. Также возможно перевести данное задание в плоскость создания коллективного интеллектуального продукта, где над составлением резюме исходного текста работают все студенты группы. Для стимулирования активности студентов можно ограничивать выполнение задания временными рамками. В качестве особого вида задания по резюмированию текста может выступать русскоязычный текст, что переводит обсуждаемую проблематику на качественно иной уровень – в область билингвального переводческого дискурса [3, с. 106-114].

Завершающим моментом в цепочке операций по порождению вторичного научного текста может служить рефлексия по поводу успешности выполненного задания, сильных и слабых сторон представленного резюме, определения того языкового аспекта (лексического или грамматического), где кроются трудности, и планирование шагов по их преодолению, с использованием таблицы SWP (*Strengths* ‘Сильные стороны’, *Weaknesses* ‘Слабые стороны’, *Plans* ‘Планы’. В таблицу включены следующие рубрики: *Grammar* ‘Грамматика’, *Lexical Means* ‘Лексические средства’, *Key-words* ‘Ключевые слова’, *The use of organizers* ‘Использование организаторов’, *The use of cliché* ‘Использование клише’). Образец рефлексии представлен в таблице 2.

## SWP

Aspect →	Grammar	Lexical means		
SWP ↓		<i>Keywords</i>	<i>The use of organizers</i>	<i>The use of cliché</i>
My strengths				
My weaknesses				
My plans				

Как показывает практика, в ходе планомерной работы над вторичным научным текстом формируется устойчивый навык представления содержания текста-источника в сжатой форме, создается новый интеллектуальный продукт, что повышает качество и результативность познавательной деятельности магистрантов. Данный вид учебной деятельности в полной мере соответствует требованиям государственных образовательных стандартов, где умение переработки информации, ее анализа и систематизации рассматривается как важный компонент общепрофессиональных компетенций студентов высших учебных заведений.

### Библиографические ссылки

1. Graphic Organizer Maker [Electronic resource]. URL: <https://www.graphicorganizer.net> (date of access: 13.02.2024).
2. The Purpose of Summaries / H. N. Horton [et al.] // University Academic Writing for International Students: A Usage-based Approach. 2020. P. 112 – 121.
3. Серова Т. С. Русскоязычные тексты в билингвальном переводческом дискурсе и в обучении иностранному языку // Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики. 2014. № 10. С. 106 – 114.

## MIT- UND VONEINANDER LERNEN IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT

**A. N. Vorobeva**

*Belarussische Staatliche Universität, pr. Nezavisimosti, 4,  
220030 Minsk, Belarus, [VorobAn@bsu.by](mailto:VorobAn@bsu.by)*

Fremdsprachenunterricht ermöglicht uns die ständige Interaktion zwischen Lehrkraft und Lernenden oder den Lernenden untereinander. Input bezieht sich hier nur auf das, was die Lernenden an Sprachkontakt erreicht; Intake bezieht sich auf das, was sie davon wirklich verarbeiten. Ob Input zum Intake wurde, kann man als Lehrende also nur dann feststellen, wenn Lernende richtige Wörter oder Strukturen produzieren. Output stellt damit das Ergebnis des Lernprozesses dar. Wenn Lernende die Gelegenheit haben, gemeinsam Sprache zu produzieren und sich gegenseitig zu verbessern, wird der Output zum Outcome.

**Schlüsselwörter:** Interaktion; Input; Output; Outcome; Sprachkontakt; Motivation, Spracherwerb.

## СОВМЕСТНОЕ ОБУЧЕНИЕ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

**А. Н. Воробьева**

*Белорусский государственный университет, пр. Независимости, 4,  
220030 Минск, Беларусь, [VorobAn@bsu.by](mailto:VorobAn@bsu.by)*

При обучении иностранному языку мы поддерживаем постоянное взаимодействие между учителем и учениками и между учениками друг с другом. Подача материала влияет на то, какой языковой уровень достигается учащимися. Понимание материала происходит на основании того, как материал усваивается и запоминается. Учитель может определить, стал ли введенный материал усвоенным, только если учащиеся произведут правильные слова или структуры. Таким образом, конечный результат представляет собой результат процесса обучения. Если учащиеся имеют возможность совместно создавать язык и совершенствоваться друг друга, результат становится конечным продуктом.

**Ключевые слова:** отношения; обучающий элемент; взаимодействие; обучающий потенциал; языковой контакт, изучение иностранного языка.

## LEARNING WITH AND FROM EACH OTHER IN FOREIGN LANGUAGE LESSONS

**A. N. Vorobeva**

*Belarusian State University, pr. Nesavisimostypr., 4,  
220030 Minsk, Belarus, [VorobAn@bsu.by](mailto:VorobAn@bsu.by)*

Foreign language teaching enables us to have constant interaction between teacher and learners or between learners. Input here only refers to what language contact reaches the learners; Intake refers to what you actually process from it. As a teacher, you can only

determine whether input has become intake if learners produce correct words or structures. Output therefore represents the result of the learning process. If learners have the opportunity to produce language together and improve each other, the output becomes the outcome.

**Keywords:** interaction; input; output; outcome; language contact; Motivation, language acquisition.

Fremdsprachenunterricht ermöglicht uns die ständige Interaktion zwischen Lehrkraft und Lernenden oder den Lernenden untereinander. Dieses Miteinander – Kontakt – Treten und Kommunizieren ist eine wichtige Voraussetzung für das Sprachenlernen. Neben spontanen Interaktionen bietet die Lehrkraft im Unterricht vielfache Lernaktivitäten an, in denen die Lernenden mit der Fremdsprache konfrontiert werden. Zum Beispiel liest sie mit den Lernenden Texte in der Fremdsprache oder fordert sie dazu auf, Übungen im Lehrbuch zu machen. Die sprachliche Umgebung bietet somit vielfältiges sprachliches Material oder Input, der den Lernenden dabei hilft, sprachliche Kompetenz aufzubauen.

Im Rahmen der Inputhypothese wird davon ausgegangen, dass das Sprachenlernen von der Fremdsprache ohne ausreichenden Input nicht möglich ist. Input ist in jeder Form von Kontakt mit Sprache möglich, weshalb auch Texte, die Lernenden lesen, sowie Hör- oder Liedtexte, Videos, Fernsehsendungen und Internetseiten Input sind. Der Input muss sich nicht an die Lernenden richten, sondern es genügt, wenn sie ihn aufnehmen, z. B. wenn sie ein Gespräch verfolgen.

Aber nicht nur die Quantität, auch die Qualität des sprachlichen Inputs ist entscheidend für den Fremdspracherwerb. Input, den die Lernenden noch nicht erkennen und verarbeiten können, wird nicht aufgenommen. Lernende übernehmen also neue Elemente der zu lernenden Sprache, wenn sie mit optimalem Input versorgt werden; optimal heißt, dass sich das sprachliche Angebot – also z.B. Chunks (feste Verbindungen von Wörtern), Wörter, Intonation und Satzmelodie – ein wenig über dem bisher erreichten sprachlichen Niveau bewegt. Optimal bedeutet nicht, dass den Lehrenden niemals ein Fehler unterlaufen darf, wenn sie mit ihren Lernenden sprechen. Man sollte als Lehrkraft vielmehr stets bemüht sein, den Lernenden ein anregendes sprachliches Umfeld zu bieten.

Wenn man im Unterricht einem Lernenden positive Rückmeldung gibt oder ihn korrigiert, ist das für alle anderen im Klassenraum ebenfalls Input. Input wird nicht immer und nicht von allen Teilnehmern gleich aufgenommen. Manche Studentinnen und Studenten hören gerade nicht zu oder beschäftigen sich mit etwas anderem, während gesprochen wird. Sicherlich kennt man das Phänomen von sich selbst: Wenn man müde oder unkonzentriert ist, nimmt

man nicht alle Details eines Gesprächs auf oder überlesen Zeilen in einem Text, ohne zu wissen, was dort gestanden hat. Deshalb unterscheidet man für den Kontext des Unterrichts zwischen Input und Intake.

Input bezieht sich hier nur auf das, was die Lernenden an Sprachkontakt erreicht. Intake bezieht sich auf das, was sie davon wirklich verarbeiten. Bei einer Lerngruppe dürfte während des Unterrichts der Input für alle derselbe sein, der Intake ist jedenfalls von Individuum zu Individuum unterschiedlich. Um Input zu Intake zu verarbeiten, ist es wichtig, diesen bewusst aufzunehmen und zu reflektieren.

Die Inputhypothese besagt, dass der sprachliche Input für die Lernenden zum Intake werden muss. Lernende können neue sprachliche Phänomene dann aktiv verwenden, wenn sie sich mit Sinn füllen und sie bewusst bearbeiten. Drill-Übungen sind aus der Sicht der Inputhypothese keine angemessenen Übungsformen.

Wenn Fehler gemacht werden, dann erkennt man dies nur, wenn die Lernenden sich mündlich oder schriftlich äußern. Ob Input zum Intake wurde, kann man als Lehrende also nur dann feststellen, wenn Lernende richtige Wörter oder Strukturen produzieren.

Die Forschung hat sich deswegen zunehmend auch mit dem Output befasst, den Lernende in der Zielsprache äußern. Der Output zeigt, was jemand in einer Sprache tatsächlich produktiv anwenden kann. Output stellt damit das Ergebnis des Lernprozesses dar. Er kann vom Lernenden analysiert und reflektiert werden und als Ausgangspunkt für weiteres Lernen dienen.

Wenn der Output von Lernenden untereinander gemeinsam entwickelt, korrigiert und verändert werden kann, verläuft der Prozess des Fremdsprachenlernens erfolgreicher, als wenn dies nicht der Fall ist. Deshalb sollten Lernende die Gelegenheit haben, gemeinsam Sprache zu produzieren und sich gegenseitig zu verbessern. Durch diese Aushandlung wird der Output zum Outcome. Während Output das bezeichnet, was sich am Ende des Unterrichts als das Ergebnis feststellen lässt, beschreibt Outcome die langfristige Wirkung des Gelernten und zeigt damit die sprachliche Kompetenz der Lernenden.

Auf diesen Überlegungen zu Input und Output baut die Interaktionshypothese auf. Sie besagt, dass der Unterricht als Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden oder der Lernenden untereinander und einer Sequenz potentieller Lernmomente gleichkommt, die die Lernenden je nach Bereitschaft, Motivation, Zielsetzung usw. unterschiedlich nutzen [3, S. 32].

Sprache wird nach dieser Hypothese nicht einfach durch Sprechen und / oder Hören gelernt, sondern beim Aushandeln von Bedeutungen. Dies geschieht beispielsweise, wenn Lernende gemeinsam Lernaufgaben

bearbeiten. Indem sie ihren Lernpartnern etwas erklären, wird ihnen möglicherweise bewusst, was sie sich erarbeitet haben, was sie schon können oder noch lernen müssen. In diesem Moment sind sie möglicherweise aufmerksam für sprachliche Strukturen. Außerdem erhalten sie in der sozialen Interaktion sprachlichen Input durch den Lernpartner, der für den Sprachlernprozess so wichtig ist.

Wie gut sich das kognitive Potenzial der Lernenden entfalten kann, hängt zu einem großen Teil von der gemeinsamen Aushandlung von Bedeutung ab. Lernende sollten deshalb im Unterricht Aufgaben bearbeiten, in denen sie miteinander über ihre subjektiven Eindrücke sprechen. Auf diese Weise rekonstruieren und konstruieren sie soziale Realität und handeln sie zusammen aus. Aufgaben müssen deshalb so gestellt werden, dass sie die Lernenden dazu anleiten, Bedeutung auszuhandeln. Lernende können sich zum Beispiel als Partner beim Lernen von Sprachen unterstützen, indem sie sich gegenseitig Feedback geben. [3, S. 33].

Negative und positive Rückmeldung lenkt die Aufmerksamkeit der Lernenden auf bestimmte sprachliche Strukturen und Inhalte und steuert deren Verarbeitung. Das Feedback muss die Lernenden darin unterstützen, die verwendeten sprachlichen Strukturen zu analysieren, unpassende oder falsche Formen zu identifizieren und alternative Strukturen zu produzieren.

Unterrichtssequenzen, bei denen Input noch einmal verstärkt wird, sind z. B.: Rückfragen, Bestätigungen, Aufforderungen von der Lehrkraft oder den Studenten, Wiederholungen, Korrekturen oder Paraphrasierungen von Äußerungen durch die Lernenden selbst.

Wenn Lernende im Unterricht gemeinsam an für sie bedeutungsvollen Aufgaben arbeiten, fühlen sie oft großen Druck sich anzupassen, d.h., so zu sprechen oder zu agieren, wie die anderen. Sie orientieren sich aneinander und imitieren sprachliche Vorbilder, um nicht aufzufallen und dazuzugehören. Auch Anpassungsdruck motiviert Sprachenlernen [1, S. 81].

Zusammenfassend wurde laut verschiedenen Spracherwerbshypothesen und ihren Auswirkungen auf den Unterricht deutlich, dass die Erstsprache das Lernen der Fremdsprachen beeinflusst, dass das Fremdsprachenlernen ähnlich wie der Erwerb der Erstsprache in bestimmten Sequenzen geschieht, dass Lernende nicht allen Input, den sie bekommen, verarbeiten und speichern, dass Lernen aber dann geschieht, wenn Input zu Intake wird, dass Lernende in Interaktion mit anderen durch das Aushandeln von Bedeutung lernen.

### **Библиографические ссылки**

1. *Schart M., Legutke M.* Lehrkompetenz und Unterrichtsgestaltung / M. Schart, M. Legutke. Band 1. München : Klett-Langenscheidt, 2012. 199 S.
2. *Ende K., Grotjahn R.* Curriculare Vorgaben und Unterrichtsplanung / K. Ende, R. Grotjahn. Band 6. München : Klett-Langenscheidt, 2013. 152 S.
3. *Ballweg S.* Wie lernt man die Fremdsprache Deutsch / S. Ballweg, S. Drumm, B. Hufeisen. Band 2. München : Klett-Langenscheidt, 2013. 198 S.

# РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ ПОСРЕДСТВОМ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПРИЁМОВ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ В СОТРУДНИЧЕСТВЕ

**О. П. Гуминская**

*Белорусский государственный экономический университет,  
Партизанский проспект, 26,  
220070, г. Минск, Беларусь, [ustinovich\\_o@mail.ru](mailto:ustinovich_o@mail.ru)*

Статья посвящена разработке, описанию и представлению системы работы преподавателя по использованию приёмов технологии обучения в сотрудничестве на занятиях по английскому языку как средства развития коммуникативной компетенции.

**Ключевые слова:** коммуникативная компетенция; обучение в сотрудничестве; интерактивные приёмы; конструктивное общение; парная и групповая работа.

## DEVELOPMENT OF COMMUNICATIVE COMPETENCE OF STUDENTS OF NON-LINGUISTIC SPECIALTIES THROUGH THE USE OF COLLABORATIVE LEARNING TECHNOLOGY TECHNIQUES

**O. P. Guminskaya**

*Belarusian State Economic University, Partizansky Prospekt, 26,  
220070, Minsk, Belarus, [ustinovich\\_o@mail.ru](mailto:ustinovich_o@mail.ru)*

The article is devoted to the development, description and presentation of a teacher's work system for using teaching technology techniques in collaboration in English classes as a means of developing communicative competence.

**Keywords:** communicative competence; collaborative learning; interactive techniques; constructive communication; pair and group work.

Создание совместной и интерактивной обучающей среды позволяет студентам, не изучающим язык как основную специальность, улучшить свои навыки разговорной речи, восприятия и понимания речи на слух и общей коммуникации. Способность эффективно общаться на английском языке открывает множество возможностей для академического и профессионального успеха. В данной статье рассматривается использование приёмов обучения в сотрудничестве как средства развития коммуникативной компетенции студентов на занятиях по английскому языку. Следует отметить, что разовое включение интерактивных приёмов не имеет большого эффекта, так как у студентов не формируется навык работы в

группе. С целью преодоления данной проблемы на первых этапах следует формировать группы на основе добровольности, затем предлагать различные способы деления на группы [1, с. 13–14].

Для эффективной реализации приёмов обучения в сотрудничестве на занятиях по английскому языку следует рассмотреть следующие стратегии [2, с. 7]:

1. Формирование групп: деление студентов на малые группы из 3-4 человек. При этом необходимо создавать разнообразные группы, смешивая участников с разным уровнем владения языком (разными культурными особенностями). Это способствует более эффективному сотрудничеству и обучению сверстников.

2. Четкое определение ролей: следует назначить конкретные роли в каждой группе, такие как *facilitator*, *time-keeper*, *writer*, *speaker*. Это обеспечит активное участие всех членов группы и будет способствовать развитию ответственности при совместной работе.

3. Постановка коммуникативных задач, которые требуют активного взаимодействия и обмена информацией между студентами. Они могут включать обсуждения, дебаты, ролевые игры, задачи на решение проблем и групповые презентации. Следует отметить, что важны четкие инструкции и цели для каждого задания.

4. Создание поддерживающей обстановки, при которой поощряется проявление инициативы и открытое общение. Важно развивать доверие и уважение среди студентов, чтобы они чувствовали себя комфортно при выражении своих мыслей.

В практике работы наибольшую эффективность показали следующие приёмы: *зеркало*, *броуновское движение*, *карусель*, *банк информации*, *spinning yarn*, *аквариум*, *ПОПС-формула / PRES-formula*. Существуют разнообразные варианты включения данных интерактивных приёмов в структуру занятия на разных его этапах.

Так, организационно-мотивационный этап является одной из важнейшей составляющей эффективного занятия. Если педагог не сможет создать атмосферу психологической готовности группы к занятию, то привлечь внимание студентов в дальнейшем будет гораздо сложнее. Поэтому, например, на занятии по теме «Экономика» на данном этапе, целесообразно использовать приём *зеркало*. Так, по теме «Экономика США», используя технику деления на пары по выбранному цвету, предлагаем следующее задание: – *Imagine that your partner is your reflection in the mirror. Pretend you are a boy, a girl, weather, a tree, an American (2 мин)*. Далее предполагается *debriefing session*, которая выводит на тему занятия: *Which word has become the most difficult for imitating? What do you associate with Americans? Mark the similarities and differences between*

*your economic system and what you have read about it?*

На операционно-деятельностном этапе свою эффективность доказало использование следующих интерактивных приёмов:

– *броуновское движение*, которое предполагает движение студентов по классу с целью сбора информации по предложенной теме, параллельно отрабатывая лексические или грамматические конструкции. На предтекстовом этапе по теме «Высшее образование» каждый студент получает лист с перечнем вопросов: “*Interview your group-mates what educational establishment they would choose*” или “*Who can help students with their choice of an educational establishment?*”. Далее идет представление итогов опроса, предлагается текст для чтения и обсуждения.

– *карусель* – интерактивный приём работы, в процессе которой формируем два кольца: внутреннее и внешнее. Внутреннее кольцо образуют сидящие неподвижно студенты, а во внешнем кольце – участники каждую минуту меняются. Использовать данный приём целесообразно для отработки этикетных диалогов, монологов.

На этапе актуализации знаний по теме либо предтекстовом этапе эффективен приём *банк информации* со следующим алгоритмом работы: 1) группа делится на микро группы по 4-5 человек; 2) каждый получает таблицу с 4-5 вопросами по теме; 3) без обмена мнениями все записывают на своих бланках ответы; 4) каждые 30-40 секунд листки передаются по кругу в микро группах; 5) при получении бланка каждый делает новую запись, не повторяя имеющиеся; 6) работа заканчивается, когда каждому вернется его бланк; 7) в микрогруппах происходит обсуждение ответов; 8) обмен результатами наработок микрогрупп; 9) презентация общего банка знаний учащихся по теме.

Настоящей методической находкой для формирования навыков восприятия и понимания речи на слух, а также говорения является приём *spinning yarn*, который легко адаптировать для решения различных учебных задач. На послетекстовом этапе достаточно эффективно использовать клубок из связанных нитей разного цвета и длины. Студентам предлагается по очереди рассказать текст/тему, одновременно сматывая клубок, когда нить меняет цвет, клубок передается следующему рассказчику. Это заставляет студентов внимательно слушать, следить за ходом рассказа.

Приём *аквариум* позволяет создать на занятии реальную речевую ситуацию, эффективен для совершенствования навыков диалогической речи. Так, например, изучая тему «College/university life in English-speaking countries» предлагаем «аквариумный диалог»: несколько студентов разыгрывают ситуацию в круге, а остальные наблюдают и анализируют ее. Задача актеров – передать особенности той / иной страны, а

задача зрителей – определить страну (вариант: сравнить системы образования разных стран).

Опыт работы показывает, что рефлексия помогает преподавателю контролировать аудиторию, анализировать результативность своей работы, а студентам систематизировать полученный опыт, оценить свой прогресс. Богатейший материал для рефлексии предлагает приём *ПОПС-формула/PRES-formula*. *ПОПС-формула / PRES-formula* (Position-Reason-Explanation-Summary состоит из 4 элементов, предполагающих определенные вводные фразы, и на её проведение отводится 1-3 минуты) [3, с. 50-51]:

**П** – позиция (*My point of view is...; I consider/ think/believe that...*);

**О** – обоснование вашей позиции (*On account of...; since...; as..*);

**П** – пример: факты, иллюстрирующие довод (*For example; I can prove it...; I can demonstrate/show..*);

**С** – следствие: вывод, что надо сделать, призыв к (*So; thus, to sum up all; basing on; upon; reasoning from*).

Оценка коммуникативной компетенции студентов может вызвать сложности. Традиционные тесты и экзамены могут недостаточно оценивать их способность эффективно общаться в реальных ситуациях. Рассмотрим использование следующих приёмов оценки:

– наблюдение за участием, вовлеченностью и взаимодействием студентов во время выполнения совместных заданий;

– самооценка и взаимооценка, которая побуждает студентов размышлять о своих лингвистических достижениях и давать обратную связь своим сверстникам.

– оценка выступления, основанного на демонстрации коммуникативных навыков студентов в реальных ситуациях. Можно предлагать групповые презентации, ролевые игры, симуляции и проекты.

Преимущества использования интерактивных приёмов обучения в сотрудничестве состоят в том, что увеличивается объем усваиваемого материала; активизируется мыслительная деятельность студентов; сохраняется связь с традиционной системой. Интерактивные приёмы не заменяют традиционные занятия, а дополняют их и способствуют лучшему усвоению материала; обеспечивают высокую мотивацию, ценность индивидуальности, учат конструктивному общению, поиску компромиссов, умению структурировать/ систематизировать/обобщать информацию.

Вместе с тем для успешного применения данных приёмов необходима тщательная подготовка преподавателя, способность учащихся работать в команде и готовность к сотрудничеству. При наличии данных условий метод обучения в сотрудничестве может стать эффективным ин-

струментом повышения коммуникативной компетенции студентов по английскому языку.

### **Библиографические ссылки**

1. *Запрудский Н. И.* Современные школьные технологии : пособие для учителей / Н. И. Запрудский. Минск : Сэр-Вит, 2004. 287 с.
2. *Бабинская П. К.* Коммуникативно-ориентированное обучение иностранному языку / П. К. Бабинская // *Замежныя мовы ў Рэспубліцы Беларусь.* 2010. № 4. С. 3–7.
3. *Запрудский Н. И.* SWOT-анализ (самоанализ) учебного занятия / Н. И. Запрудский // *Кіраванне ў адукацыі.* 2020. № 8. С. 50–51.

# ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ ЛЕКСИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

**Н. В. Иванюк**

*Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина,  
бульвар Космонавтов,  
224016, г. Брест, Беларусь, [Ivaniuknv@ya.ru](mailto:Ivaniuknv@ya.ru)*

Статья посвящена изучению процесса формирования иноязычной лексической компетенции студентов. Определяются наиболее продуктивные методы формирования профессионально направленной лексической компетенции, уточняются этапы формирования лексической компетенции, анализируются упражнения, направленные на формирование иноязычной лексической компетенции студентов неязыковых специальностей вуза.

**Ключевые слова:** компетенция; метод; этап; лексическая единица; семантизация; автоматизация; упражнение.

## LINGUISTIC AND DIDACTIC ASPECTS OF FORMATION OF FOREIGN LANGUAGE LEXICAL COMPETENCE OF NON-LINGUISTIC STUDENTS

**N. V. Ivaniuk**

*Brest State A. S. Pushkin University, Kosmonavtov Boulevard, 21,  
224016, Brest, Belarus, [Ivaniuknv@ya.ru](mailto:Ivaniuknv@ya.ru)*

The article deals with the study of the process of formation of foreign language lexical competence of students. The most productive methods for the formation of professionally oriented lexical competence are determined, the stages of the formation of lexical competence are clarified, the exercises aimed at the formation of foreign language lexical competence of non-linguistic students are analyzed.

**Keywords:** competence; method; stage; lexical unit; semantization; automation; exercise.

В настоящее время одной из основных целей обучения студентов неязыковых специальностей англоязычному общению является формирование профессионально направленной коммуникативной компетенции. Ведущим методическим принципом, способствующим успешному достижению поставленной цели, является принцип коммуникативности, предполагающий обучение студентов осуществлению иноязычного общения в пределах усвоенного учебного материала, при этом обучение

студентов должно рассматриваться сквозь призму их будущей профессиональной деятельности.

Профессионально направленная коммуникативная компетенция – это совокупность знаний и умений, необходимых для осуществления профессиональных обязанностей специалиста. Лексическая компетенция занимает ведущее место в структуре, профессионально направленной коммуникативной компетенции.

Изучением методики формирования лексической компетенции занимались и продолжают заниматься как российские, так и зарубежные ученые (И. М. Берман, В. С. Коростелев, Е. И. Пассов, А. Н. Шамов, С. Ф. Шатилов, Г. А. Китайгородская, R. Ellis, I. Nation, N. Schmitt, W. G. Widdowson и др.). Исследования данных методистов направлены на изучение функционирования лексических механизмов в рецептивных и репродуктивных видах речевой деятельности, семантизацию лексики и ее усвоение на различных этапах изучения иностранного языка, а также разработку системы упражнений и словарей профессиональной лексики [1, с. 181]. Основной целью обучения профессионально направленному иностранному языку является формирование специализированной компетенции в сферах профессионального и ситуативного общения, овладение информацией в области будущей профессиональной деятельности через иноязычные источники. Дальнейшие перспективы профессиональной и научной деятельности требуют от студентов неязыковых специальностей вуза не только овладение навыками иноязычной речи, но и наличие сформированных навыков владения языком профессионального общения.

Известно, что владение любым языком, и иностранный не является исключением, осуществляется на двух уровнях: уровень понимания и уровень продуцирования. В процессе обучения иностранному языку соотношение между пассивным и активным словарным запасом значительно изменяется. При этом обучение должно быть направлено на рецептивное усвоение пассивной лексики и продуктивное овладение активным словарным запасом, а дифференцированный подход к отбору лексического материала должен соответствовать реальным условиям формирования иноязычной профессионально направленной лексической компетенции.

Прежде чем приступить к выявлению роли наиболее продуктивных методов формирования профессионально направленной лексической компетенции студентов неязыковых специальностей вуза, необходимо проанализировать и уточнить этапы формирования лексической компетенции. Мы разделяем мнение большинства исследователей и считаем

целесообразным выделение трех этапов процесса формирования лексической компетенции:

1. семантизация лексических единиц и создание основы для формирования лексических навыков;

2. автоматизация действий учащихся с лексическим материалом на основе слова, словосочетания, надфразового уровня;

3. автоматизация действий учащихся с лексическими единицами на уровне текста.

Основной целью первого этапа является обеспечение процесса восприятия звуковой и графической формы слова, а также его дальнейшей семантизации. От уровня восприятия лексической единицы зависит прочность и долговечность удержания ее в памяти. Для семантизации терминологической лексики целесообразно использовать контекстуальный способ. Повторяемость слова в различных контекстах, его многократное восприятие способствует закреплению в памяти значений и употребления лексической единицы. На данном этапе эффективными являются использование языковой догадки, а также деривации, позволяющей создать ряд терминологических сочетаний и научиться правильно сочетать изучаемую терминологическую единицу с другими терминами. На указанном этапе нам видится целесообразным выполнение таких упражнений, как завершение предложений, заполнение пропусков, трансформация, группировка лексических единиц по определенным признакам, построение словосочетаний и предложений с изучаемыми лексическими единицами.

На втором этапе обучение направлено на развитие умения догадываться о значении незнакомых слов в тексте, проводить ассоциации, осуществлять отбор лексических единиц в соответствии с условиями коммуникации, корректно сочетать слова при построении собственных высказываний. На данном этапе учащиеся готовятся к продуктивной деятельности с лексическими единицами, а потому эффективным будет использование условно коммуникативных упражнений: подстановка, ответы на вопросы, построение простых высказываний, направленных на определение основной идеи, подготовку тезисов и составление плана текста.

На третьем этапе происходит совершенствование действий с изучаемыми словарными единицами на уровне текста. Перед учащимися ставится задача автоматизирования речевых действий с усвоенными лексическими единицами и сочетаниями, а также самостоятельного продуцирования высказываний в заданных коммуникативных ситуациях. При этом значительная роль отводится парной и групповой формам работы, ролевым и деловым играм, подготовке и проведению презентаций [2, с. 49].

Поскольку накопление словарного запаса и умение его использовать является предпосылкой овладения всеми видами речевой деятельности, в большом разнообразии языкового материала, подлежащего усвоению студентами лингвистических специальностей, лексике отводится ведущая роль [3, с. 121]. При этом особое внимание уделяется изучению профессионально направленной лексики, выступающей необходимой составляющей для достижения главной цели обучения студентов иностранному языку.

Основными критериями отбора упражнений для обучения студентов профессиональной лексике являются следующие: соответствие целям и задачам поэтапного формирования лексических навыков и развития лексических умений; дифференциация упражнений в соответствии с лингвистическими особенностями изучаемой лексики и типологическими группами, к которым подлежащая усвоению лексика относится; коммуникативность; мотивированность речевых действий учащихся; новизна; культурологическая и профессиональная направленность.

Известно, что лексические навыки формируются поэтапно: семантизация и первичное закрепление; формирование лексических навыков; совершенствование лексических навыков, автоматизация лексических операций, а также развитие умений использования лексических единиц в речи.

Процесс формирования иноязычной лексической компетенции студентов лингвистических специальностей предполагает чтение и анализ текстов по специальности, а также последующее выполнение лексических упражнений, направленных на развитие умений применять изученную лексику в новых диалогических и монологических ситуациях профессионального общения. Поскольку в профессионально ориентированном обучении навыки говорения формируются в процессе использования терминологических единиц, возникает необходимость отбора данных лексических единиц. Мы убеждены, что в его основе должен лежать принцип частотности их использования. Поэтому обучение целесообразно начинать с изучения терминологической лексики, которая наиболее часто применяется в профессионально ориентированных текстах. Как показывает опыт практической деятельности, использование элементов сопоставления лексических единиц в иностранном и родном языках является одним из наиболее эффективных способов снятия трудностей при семантизации профессиональной лексики.

Таким образом, обязательное соблюдение этапов формирования лексической компетенции создает все условия для осознанного усвоения учащимися иноязычной профессиональной лексики, а методически оправданное использование упражнений, соответствующих данным эта-

пам, помогает студентам накапливать и в дальнейшем активизировать необходимый в профессиональной деятельности лексический запас, что способствует формированию иноязычной профессиональной компетенции, а также творческому развитию будущих специалистов.

### **Библиографические ссылки**

1. *Красильникова Е. В.* Иноязычная коммуникативная компетенция в исследованиях отечественных и зарубежных ученых // Ярославский педагогический вестник. 2009. С. 179–184.

2. *Мастерских С. В.* Активные методы формирования иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции // Молодой ученый. 2015. № 15.2 (95.2). С. 48–50.

3. *Пассов Е. И., Кузовлева Н. Е.* Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования. М. : Русский язык, 2010.

## ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ТРУД ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА ВУЗА

**А. Л. Игнаткина**

*ФГБОУ ВО «Саратовская государственная юридическая академия»,  
ул. Советская, дом 29,  
410028, г. Саратов; Российская Федерация, [anastasiaignatkina777@gmail.com](mailto:anastasiaignatkina777@gmail.com)*

Требования, предъявляемые к преподавателю высшей школы, заставляют задуматься о необходимости привлечь внимание исследователей к эмоциональным компонентам личности в рамках психолого-педагогических исследований идентичности преподавателя. В данной обзорной статье рассмотрены те грани концепции эмоционального труда, которые могут быть использованы в эмпирических исследованиях применительно к профессии преподавателя иностранных языков в Российской системе образования.

**Ключевые слова:** иностранный язык; гуманитарные дисциплины; эмоциональный интеллект; эмоциональный труд; институциональные ситуации общения; маркетинг в образовании.

## EMOTIONAL LABOR OF A FOREIGN LANGUAGE TEACHER OF A HIGHER EDUCATION INSTITUTION

**A. L. Ignatkina**

*FSBEE HE "Saratov state law academy"  
Saratov, the Russian Federation, [anastasiaignatkina777@gmail.com](mailto:anastasiaignatkina777@gmail.com)*

The requirements imposed on a university teacher prompt the need to draw the researchers' attention to the emotional dimension of a teacher's personality within the framework of psychological and pedagogical studies of a university teacher's identity. This review article examines those facets of the concept of emotional labor that can be applied in empirical research in relation to a foreign language teacher's profession in the Russian education system.

**Keywords:** foreign language; humanities; emotional intelligence; emotional labor; institutional communication situation; marketing in education.

Исторически сложилось так, что роли эмоций в профессиях уделялось гораздо меньше внимания, чем другим аспектам профессиональной деятельности. Предполагалось, что эмоции следует отделять от деловой активности, их следует регулировать, сдерживать и даже подавлять. Отчасти это можно объяснить тем, что во многих культурах эмоциональная сдержанность и самоконтроль чаще всего воспринимаются как особен-

ности поведения, вызывающие уважение и доверие, тем более, если речь идет об институциональных ситуациях общения [1, с. 40].

Ранние исследования в русле психологии образования часто были сосредоточены на эмоциональных сторонах личности обучающегося и были направлены на то, чтобы связать аффективные факторы с результатами изучения языка. В более поздних работах внимание переключилось на виды деятельности, которые способны формировать эмоции и на которые могут влиять ответные эмоции. Только в последние два десятилетия, наряду с общим эмоциональным поворотом в социальных и гуманитарных науках, эмоциональное измерение преподавания превратилось в определенную исследовательскую область в рамках исследований образования, включая преподавание языков [2; 3; 4; 5; 6; 7;].

Понятие эмоционального труда в психологии образования является относительно новым, хотя в отечественной психологии с самых ее истоков разрабатывалась теория о взаимосвязи. Еще в период 30-60 гг. в трудах Л. С. Выготского, С. Л. Рубинштейна, А. Н. Леонтьева было показано, что взаимодействие интеллектуальных и эмоционально-волевых сторон личности определяет особенности жизнедеятельности индивида. В 70-х годах проводились экспериментально-психологические исследования, ставшие практическим подтверждением выдвинутых ранее теорий. В 90-е годы в отечественной научной литературе, во многом благодаря В. Д. Шадрикову, одному из крупнейших отечественных психологов и реформаторов образования, появляется понятие «эмоциональный интеллект», а термины «когнитивный интеллект» и «эмоциональный интеллект» начинают использоваться для разграничения и обозначения познавательных и эмоциональных сторон личности [8]. В это же время в научных дискуссиях начинает использоваться и термин «эмоциональный труд», который появился благодаря работами социолога и писательницы Арли Рассел Хохшильд [9, 10]. Именно с ее исследованиями связывают всплеск интереса к тому, как человек реализует свой эмоциональный интеллект в профессиональной деятельности. Арли Рассел Хохшильд впервые формулирует понятие «эмоциональная работа» (emotional work), а затем и понятие «эмоциональный труд» (emotional labour), понимая под вторым эмоциональную работу, которая является частью оплачиваемого труда.

Арли Рассел Хохшильд одна из первых заинтересовалась тем, как работники в тех секторах труда, где присутствует личный или голосовой контакт между людьми, управляют эмоциями. Изучив явные и неявные правила поведения, которые заставляют людей соответствовать ожиданиям организации и/или профессии, в которой они работают, исследователь приходит к выводу, что эмоции становятся неотъемлемой частью их

работы и необходимы им, чтобы управлять социальными взаимодействиями и / или осмыслить социальные структуры на рабочем месте. По ее мнению, эмоциональный труд будет становиться все более и более востребованным, поскольку мир стал настолько конкурентным, что ему не обойтись без экономики, требующей большого личного взаимодействия, а в своих более поздних работах она уже утверждает, что эмоциональный труд становится глобальным явлением.

Ключевыми положениями теории эмоционального труда Арли Рассел Хохшильд являются такие понятия как «эмоциональная культура», «эмоциональные нормы», «эмоциональный диссонанс», «эмоциональное отчуждение», «эмоциональная трансмутация» [10]. Исследователь исходит из того, что представители профессии знают, какие эмоции следует переживать/обнаруживать в конкретной ситуации, то есть у них сформирована эмоциональная культура, предопределенная как культурными особенностями общества в целом, так и спецификой той профессиональной группы, к которой принадлежит индивид [9, с.555, 557]. В концепции Хохшильд эмоциональная культура включает два типа норм: правила чувствования (*feeling rules*), которые предписывают нужные эмоции для конкретной ситуации, и правила выражения чувств (*framing/display rules*), которые определяют способ выражения тех или иных эмоций [9, 556-557]. Реализуется эмоциональная культуры в рамках фрейма интерпретации эмоций (*feeling frame*), в границах которого представители профессий приписывают ситуациям, значимым в их профессиональной деятельности, определения и/или смысл [9, с. 567; 10].

В последние годы концепция эмоционального труда обогатилась. Появились новые грани изучения этого феномена, были разработаны новые классификации [11]. Тем не менее, концепция открывает широкие возможности эмпирических исследований применительно к самым разным профессиям и прежде всего к исследованиям профессий в сфере образования. На фундаменте этой концепции был основан ряд свежих изысканий, посвященных изучению роли эмоционального труда в профессиональной деятельности педагогов [12]. Среди отечественных исследований совсем немного работ данного направления, хотя есть все основания полагать, что интерес к тому, как эмоции влияют на характер труда педагогов в нашей стране, будет возрастать, поскольку, по формулировке О. А. Симоновой, в «исследованиях характера профессиональной деятельности агентов социального государства эта концепция незаменима» [11].

Преподавание – это профессия, посвященная формированию человека для целей общества. Преподавание – это профессия, связанная с взаимодействием человек-человек, а значит и с эмоциями. Что касается

институциональных ожиданий в отношении преподавателя, то, например, по замыслу должностной инструкции доцента кафедры, он/она является активным участником не только учебной, научной и социально воспитательной работы, но агентом своей образовательной организации для продвижения имиджа вуза на рынке высшего образования (профориентационной работы). Нельзя не согласиться, что для выполнения обозначенных задач деятельность преподавателя кафедры иностранных языков предполагает интенсивный эмоциональный труд.

Эмоциональный труд преподавателя определяют, как «самоощущение индивида в многогранных социально-политических структурах и в системе эмоциональных норм того социально-политического контекста, в котором она/он преподает» [5]; как управление «чувствами и публично выражаемыми эмоциями в соответствии с институциональными и профессиональными рекомендациями» [7]; как «индивидуальное чувство профессионального призвания» [12].

Признавая, что эмоциональный труд важен для высшего образования в целом, ряд исследователей показали, что требования к эмоциональному труду могут быть гораздо выше в преподавании гуманитарных предметов, чем в других дисциплинах, поскольку гуманистические направления обучения затрагивают эмоции обучающихся и даже вторгаются в их устоявшиеся представления о своей собственной идентичности [5; 6]. Данный аспект можно экстраполировать и на контекст изучения языка.

Рассмотрим направления работы преподавателя вуза в данном аспекте.

#### 1. Учебный процесс.

Л.Л. Бабаева обобщает особенности эмоционального труда преподавателя в учебном процессе, называя педагога «первопричиной создания эмоциональной атмосферы на занятии» [6]. Созвучные идеи высказывают Warner & Diao [5]: «в отношениях с учениками от преподавателей ожидается, с одной стороны, проявление эмпатии (например, поощрение и сопереживание для содействия обучению и благополучию учащихся), а с другой – объективная эмоциональная нейтральность (например, беспристрастность в условия оценки)». Если связать это с правилами чувствования (Хохшильд), преподавателю институционально предписывают заботу не только о содержании учебного материала и формах его представления, но и заботу о создании положительных эмоций у обучающихся.

Необходимость влиять на эмоциональные переживания учащихся, такие как мотивация и тревога, также относятся к области обучения иностранному языку. Изучение языка само по себе может вызывать доволь-

но сильные эмоции: для одних оно может быть источником удовольствия и радости, а для других оно по своей сути является стрессом. Любому преподавателю хорошо знакомы такие переживания ученика, как «муки слова, разочарование слабым ходом мысли, боль непонимания» [6]. Соответственно, преподавателям иностранных языков приходится регулировать негативные эмоции со стороны обучающихся в ответ на свои действия, направленные на их вовлечение в учебный процесс, а также на смягчение любых потенциальных негативных эмоциональных переживаний. Более того, труд преподавателя иностранного языка настолько тесно переплетен с эмоциями изучающих язык, что любая демонстрация незаинтересованности или беспокойства учащихся – независимо от того, связано ли это на самом деле с обучением языку – считается заботой преподавателя.

Наконец, нельзя не затронуть и амбивалентный характер преподавательской деятельности, проявляющийся в том, что преподаватели иностранных языков выступают не только в качестве экспертов по преподаваемому языку и представителями иной культуры, но и в том, что положительные эмоции, которые они пытаются вызвать по отношению к языкам и культурам, которые они преподают, уникальным образом влияют и на их личную идентичность.

Это лишь некоторые примеры эмоционального измерения преподавания иностранных языков, которые вызывают интерес с эмпирической точки зрения. Приведенные стороны проявления эмоционального интеллекта преподавателя в учебном процессе занимают центральное место в преподавании иностранных языков, но практически не обсуждаются как формы эмоционального труда.

## 2. Профориентационная работа.

Проблема набора студентов сегодня одна из самых актуальных для всех вузов, даже самых популярных и востребованных. Цифры приема и средний балл абитуриента сегодня расцениваются как основное конкурентное преимущество вуза. В такой ситуации образовательные услуги становятся предметом рекламы, а абитуриент – ее объектом, что и диктует потребность привлечения инструментов рыночных отношений маркетинга в образовании. Маркетинг в образовании – «особая область современной концепции маркетинга, которая занимается решением проблемы производства качественных образовательных услуг и их реализации потребителям разного возраста и уровня» [13]. Как показал анализ литературы, основные вопросы, которые ставят перед собой исследователи этого направления, касаются выявления наиболее эффективного канала профориентационной работы и способов повышения качества работы с абитуриентами [14], эффективности тех или иных профориентационных

мероприятий в рамках анализа подходов использования маркетинговых инструментов образовательной организацией [13].

Профориентационная работа в Саратовской государственной юридической академии осуществляется факультетами, кафедрами, приемной комиссией, причем основное бремя возлагается на кафедры. Устанавливаются нормы мероприятий на учебный год, в зависимости от состава кафедры. Например, для кафедры английского языка составом 20 человек установлен норматив 24 мероприятия в год, причем желательно, чтобы все преподаватели поучаствовали в профориентационной работе.

Как показал опыт прошлых лет, наиболее эффективными методами профориентационной работы со стороны языковой кафедры являются проведение мастер-классов, конференций, конкурсов, квизов, игр и викторин на лингвистические и страноведческие темы; организация специальных мероприятий кафедры для Дня открытых дверей; индивидуальное консультирование школьников и их родителей в личных беседах и в специально созданных чатах.

Практически все профориентационные мероприятия нацелены на то, чтобы оставить позитивный эмоциональный след в сознании потенциальных абитуриентов. В целях профориентации важно, чтобы у публики сформировался имидж вуза на уровне эмоций, поэтому и проводятся такие мероприятия с ярко выраженным положительным эмоциональным настроем. Во время таких мероприятий преподаватель побуждается к проявлению и переживанию нужных эмоций с целью воздействия на потенциального абитуриента. Необходимо проявить эмоциональную теплоту, восторженность, обходительность, стремление вызвать у школьников чувство необходимости в сопричастности к учебному заведению и т.д. Это не что иное, как практическое применение пиар-технологий, которые построены на гуманизации убеждения, т. е. осуществления взаимодействия с объектами влияния не в качестве официальных юридических лиц, но в качестве душевных людей. Здесь необходимо обратиться к первоначальной концепции эмоционального труда, согласно которой работники определенной сферы обязаны регулировать свои эмоции как товар для достижения целей организации [9, 10]. В таком контексте можно говорить о том, что в современные трудовые отношения преподавателя и образовательной организации включается процесс эмоционального труда. в соответствии с предписаниями эмоциональной культуры и в более узком смысле с предписаниями администрации вуза преподаватель вынужден проявлять или создавать в себе правильные эмоции.

Теоретически, в такой ситуации возможны конфликты между эмоциями, которые, как ожидается в данной ситуации, будут передавать преподаватель, и уязвимостями, которые они на самом деле испытывают.

Возможно потенциальное несоответствие между тем, что преподаватель рассматривает как должное поведение, и явной или неявной институциональной политикой. Это может привести к переживаниям эмоционального выгорания преподавателей, к чувствам уныния и безысходности, порождаемыми продолжающимися ценностными конфликтами с педагогической политикой, требованиями вуза, мандатами реформ.

На основании всего изложенного выше можно сделать следующие заключительные выводы. Концепция эмоционального труда обладает большим эмпирическим потенциалом применительно к исследованиям профессии преподавателя иностранного языка в системе Российского высшего образования, поскольку требования к эмоциональному труду в преподавании гуманитарных предметов довольно высоки. Эмоциональные компоненты деятельности преподавателя вуза заслуживают внимания еще и потому, что эмоциональный труд в системе высшего образования оказывается частью трудовых отношений преподавателя и образовательной организации, что, по-видимому, должно учитываться в системе финансового поощрения и мотивации педагогов.

### Библиографические ссылки

1. *Ларина, Т. В.* Категория вежливости и стиль коммуникации: Сопоставление английских и русских лингвокультурных традиций / Т. В. Ларина // – Москва: Языки славянских культур, 2009. – 512 с.
2. *Уварина, Н. В., Савченков, А. В.* Эмоциональная устойчивость как важнейший компонент профессиональной устойчивости педагога / Н. В. Уварина, А. В. Савченков // Вестник ЮУрГУ. - Серия: Образование. Педагогические науки. – 2019. – № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/emotsionalnaya-ustoychivost-kak-vazhneyshiy-komponent-professionalnoy-ustoychivosti-pedagoga>
3. *Романова, Н. Р.* Проблема личностного роста преподавателей вуза при переходе к инклюзивному обучению / Н. Р. Романова // E-scio. - 2020. - № 5(44). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problema-lichnostnogo-rosta-prepodavateley-vuza-pri-perehode-k-inklyuzivnomu-obucheniyu>
4. *Дмитриева, А. Г., Лаврентьева, Е. А.* Анализ значимости эмпатии в педагогической деятельности преподавателя вуза / А. Г. Дмитриева, Е. А. Лаврентьева // Концепт. - 2021. – № 6. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/analiz-znachimosti-empatii-v-pedagogicheskoy-deyatelnosti-prepodavatelya-vuza>
5. *Warner, Ch., Diao, W.* Caring is pedagogy: Foreign language teachers' emotion labor in crisis / Ch. Warner, W. Diao // Linguistics and Education. – Volume 71. – 2022. URL: <https://doi.org/10.1016/j.linged.2022.101100>
6. *Бабаева, Л. Л.* Роль эмоциональных факторов в преподавании языковых дисциплин / Л. Л. Бабаева // Наука, техника и образование. - 2023. - №2 (90). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-emotsionalnyh-faktorov-v-prepodavanii-yazykovyh-distiplin>
7. *Peng W., Liu Y., Peng J.* Feeling and acting in classroom teaching: The relationships between teachers' emotional labor, commitment, and well-being / W. Peng, Y. Liu, J.

Peng // System. – Volume 116. - 2023. URL: <https://doi.org/10.1016/j.system.2023.103093>.  
(<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0346251X2300115X>)

8. *Пантелеева, Т. В.* Краткий очерк истории развития проблематики эмоционального интеллекта в отечественной психологии / Т. В. Пантелеева // Актуальные вопросы современной психологии: материалы III Междунар. науч. конф. (г. Челябинск, февраль 2015 г.). – Челябинск: Два комсомольца. – 2015. – С. 19 – 25. URL: <https://moluch.ru/conf/psy/archive/157/6902/>

9. *Hochschild, A.* Emotion Work, Feeling Rules, and Social Structure / A. Hochschild // *American Journal of Sociology.* - Vol. 85. - No. 3 (Nov., 1979). – Pp. 551–575. URL: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4118669/mod\\_resource/content/1/Hochschild%201979.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4118669/mod_resource/content/1/Hochschild%201979.pdf);

10. *Hochschild, A.* The managed heart: Commercialization of human feeling 1983 (3rd edition) / A. Hochschild. - University of California Press. - Berkeley. - 2012. URL: [https://vk.com/doc505058\\_518502867?hash=AJ7Jpduue7JKgArb2y13QvmccOnlfp0f2RK5VCe3a8&dl=dP4BRcDdOFZ46M2FnBejnauN2kpHw0OyoSz525IT304](https://vk.com/doc505058_518502867?hash=AJ7Jpduue7JKgArb2y13QvmccOnlfp0f2RK5VCe3a8&dl=dP4BRcDdOFZ46M2FnBejnauN2kpHw0OyoSz525IT304)

11. *Симонова, О. А.* Эмоциональный труд в современном обществе: научные дискуссии и дальнейшая концептуализация идей А. Р. Хохшильд / О. А. Симонова // Журнал Исследований Социальной Политики. – 2013. – №3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/emotsionalnyy-trud-v-sovremennom-obschestve-nauchnye-diskussii-i-dalneyshaya-kontseptualizatsiya-idey-a-r-hohshild>

12. *Abdul-Messie, L.* “Trying to feel the right feeling for the job”: The emotional labour of English language teachers in state secondary schools in Italy/ L. Abdul-Messie // *Social Sciences & Humanities Open.* – Volume 8. – Issue 1. – 2023. URL: <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2023.100582>.(<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2590291123001870>)

13. *Кузьменко, Н. И., Максимович, В. П.* Профориентационная работа как маркетинговый инструмент вуза / Н. И. Кузьменко, В. П. Максимович // Территория науки. – 2015. – №5. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/proforientatsionnaya-rabota-kak-marketingovyy-instrument-vuza>

14. *Казначеева С. Н., Быстрова Н. В., Уракова Е. А, Шарыгина Е. Н.* Профориентационная деятельность вуза в условиях модернизации системы образования / С. Н. Казначеева, Н. В. Быстрова, Е. А. Уракова, Е. Н. Шарыгина // Карельский Научный Журнал. – 2019. – №2 (27).

URL:<https://cyberleninka.ru/article/n/proforientatsionnaya-deyatelnost-vuza-v-usloviyah-modernizatsii-sistemy-obrazovaniya>

## ЦЕЛИ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ БУДУЩИХ ЮРИСТОВ-МЕЖДУНАРОДНИКОВ

**И. А. Непомнящих**

*Белорусский государственный университет, пр. Независимости, 4,  
220030, г. Минск, Беларусь. [dor\\_irin@mail.ru](mailto:dor_irin@mail.ru)*

В статье рассматривается проблема соотношения целей иноязычного образования с целью профессионального воспитания будущих юристов-международников. При изучении иностранных языков происходит формирование этико-правовой позиции будущего специалиста через познавательный, воспитательный, учебный и развивающий аспекты иноязычного образования.

**Ключевые слова:** профессиональное воспитание; цель иноязычного образования; юристы-международники; этико-правовая позиция; иностранные языки.

## FOREIGN LANGUAGE STUDY GOALS IN THE CONTEXT OF PROFESSIONAL EDUCATION OF FUTURE INTERNATIONAL LAWYERS

**I. A. Niapomniashchykh**

*Belarusian State University, Nezavisimosti Av.,  
220030, Minsk, Republic of Belarus, [dor\\_irin@mail.ru](mailto:dor_irin@mail.ru)*

The article examines the problem of the relationship between the goals of foreign language education and the professional education of future international lawyers. When studying foreign languages, the ethical and legal position of the future specialist is formed through the cognitive, educational, academic and development aspects of foreign language education.

**Keywords:** professional education; foreign language study goal; international lawyers; ethical and legal position; foreign languages.

Актуальность проблем воспитания в высшей школе сегодня продиктована необходимостью повышения качества человеческого капитала. Современный профессионал в сфере международного права – это не только компетентный специалист. Это патриот своей страны с высокими этическими стандартами и активной гражданской позицией, готовый ответственно и добросовестно выполнять свой профессиональный долг и уважительно относящийся к другим культурам.

Профессиональное воспитание будущих юристов-международников направлено на формирование у них устойчивой системы этико-правовых отношений к себе, к своей будущей профессии, к другим, к государству, к миру в целом. Специальная организация такого процесса, использова-

ние определенного набора технологий, методов, приемов средств и форм ведет к становлению их субъектности в профессиональной сфере. Богатым воспитательным потенциалом обладает ряд учебных дисциплин социально-гуманитарного цикла. Однако особое место занимают дисциплины по иностранному языку. Иностранные языки для юриста-международника – не только средства профессионального общения, взаимодействия, познания, но и инструменты собственного развития, обогащения духовного мира, повышения этического интеллекта. Основная цель иноязычного образования сегодня трактуется лингводидактикой в терминах компетенций: межкультурной коммуникативной, языковой, речевой, социокультурной, компенсаторной и пр. В то же время в формулировке целей недостаточно внимания уделяется такой важной составляющей высшего образования как воспитание профессионала. Как достаточно резко выразился один из основоположников коммуникативной методики иноязычного образования Е. И. Пассов: «Это и понятно: сочетание «нравственная компетенция» или «духовная компетенция» – нонсенс!» [1, с. 12] Поэтому существует проблема, как соотносятся цели иноязычного образования в УВО с целями профессионального воспитания будущих специалистов. Этой проблеме и посвящена данная статья, *цель* которой – определить соотношение целей иноязычного образования и профессионального воспитания будущих юристов-международников.

Целеполагание в высшем иноязычном образовании обусловлено многими факторами: внешними социокультурными и экономическими условиями (глобализация, интеграционные процессы, информатизация, цифровизация, межкультурная коммуникация и пр.); общественным и государственным заказом; достижениями в научном плане в педагогике, психологии, методике, лингводидактике и других отраслях; мировыми тенденциями в образовательной парадигме (образование через всю жизнь, инклюзия, самообразование, междисциплинарность и др.).

В связи с этим существует несколько подходов к постановке целей иноязычного образования в современной науке. Сегодня стратегической целью в области иностранных языков ученые определяют «создание условий для личностного становления и развития личности с помощью изучаемого языка» [2, с. 71]; «развитие у обучаемого черт вторичной языковой личности, делающих его способным быть эффективным участником межкультурной коммуникации» [3, с. 51]. Отечественные ученые Н. П. Баранова, П. К. Бабинская, Н. В. Демченко генеральную цель обучения иностранным языкам расширяют до «формирования поликультурной многоязычной личности учащихся посредством овладения ими иноязычной коммуникативной компетенцией» [4, с. 5], в более обобщенном

виде ее формулируют А. Ф. Будько, Т. П. Леонтьева, А. П. Пониматко и др. как «формирование личности, способной к участию в межкультурном общении» [5, с. 19]. Но все они отражают идею формирования личности лишь в контексте способностей и компетенций.

Поэтому в основу настоящего исследования положено определение цели иноязычного образования, сформулированное Е. И. Пассовым, – формирование человека духовного «*homo moralis*». «Это человек с совестью, который различает добро и зло, сам формирует для себя нравственные предписания, требует от себя их выполнения. Свобода и общение выражаются в творчестве, и только при этом условии у него формируется ответственность перед другими и перед собой за свои мысли, поступки, действия, в конечном счете, за свое развитие» [6, с. 34-35]. Такая цель иноязычного образования наилучшим образом согласуется с определенной нами целью профессионального воспитания будущих юристов-международников – формирование этико-правовой позиции студентов и становление их субъектности.

Исходя из того, что иноязычное образование имеет четыре аспекта (познавательный, учебный, развивающий и воспитательный), а содержанием иноязычного образования является иноязычная культура как система ценностей [6], рассмотрим, как с ними соотносится профессиональное воспитание будущих юристов-международников в процессе изучения иностранных языков.

*Познавательный аспект* иноязычного образования реализуется через принцип культуросообразности. Методологической основой здесь выступает «диалог культур», а путь организации материала на занятии «культура через язык, язык через культуру». Относительно профессионального воспитания в процессе изучения иностранных языков это реализуется через познание культуры иноязычного профессионального общества. На занятии студентам предъявляются факты профессиональной культуры юристов других правовых систем. Так, это могут быть, например, фото верховных судов США или Великобритании, Международного суда ООН, известных юристов-международников, тексты конституций, договоров, уставов организаций, конвенций, этических кодексов, новостные теле- и радиосообщения, документальные или художественные фильмы и пр. В результате картина мира студентов расширяется за счет включения в нее концептов иноязычной профессиональной культуры. Познавая другую культуру через язык, студенты соотносят ее со своей, тем самым глубже понимая свою культуру и себя как ее представителя. По мере усложнения программы изучения иностранного языка происходит понимание студентами этико-правовой основы системы международного права, осознание ими миссии будущей профессии, по-

нимание личной значимости профессии и пригодности к ней, правильности профессионального выбора. Они учатся смотреть на мир через призму профессии, думать, как юрист-международник, оценивать ситуацию на ее соответствие правомерности, законности и этике [7, с. 42]. Так, познавательный аспект иноязычного образования позволяет реализовать когнитивно-мировоззренческий компонент профессионального воспитания будущих юристов-международников.

*Воспитательный аспект* в коммуникативной методике реализуется через приобщение к иноязычной культуре как системе ценностей. Помимо того, что студентам предъявляются факты иноязычной профессиональной культуры, в процессе общения на иностранном языке у них появляется определенное отношение к этим фактам (настороженность, неприятие, безразличие, терпимость, восхищение и т. д.). И здесь важно учитывать несколько факторов: содержательную сторону предъявляемых материалов, мировоззренческие установки и систему ценностей преподавателя, технологию организации иноязычного общения на занятии. В содержательном плане система ценностей будущих юристов-международников включает общечеловеческие (этические), национальные и профессиональные (правовые) [8, с. 278]. В курс изучения иностранного языка на ФМО БГУ включены такие темы с аксиологическим потенциалом, как «Миротворческие миссии ООН», «Мирное урегулирование споров», «Право прав человека», «Смертная казнь», «Этические основы юридической профессии», «Архитектурное наследие Республики Беларусь», «Национальные черты белорусов», «Моральная сторона и юридическая ответственность за достижения человечества» и др. Однако воспитательные возможности этих тем могут остаться нереализованными, если преподаватель сам не разделяет этих ценностей. Ведь личность может воспитать только личность. В коммуникативной методике преподаватель – это партнер по общению. Выражая свое мнение по этическим или правовым вопросам, уважая мнение студентов, стимулируя их задавать вопросы собеседникам, он может способствовать расширению системы ценностей будущих специалистов. Преподаватель иностранного языка является транслятором и интерпретатором иноязычной культуры. В то же время он носитель и представитель своей культуры и профессионального сообщества. Если преподаватель пользуется уважением и авторитетом среди студентов, то его стремление выполнять профессиональный долг, следовать деонтологическим требованиям профессии, руководствоваться в своей деятельности нормами профессиональной этики, желание трудиться на благо Родины служат для них ориентирами в их собственной деятельности. Общение на занятиях по иностранному языку должно строиться на идее паритета партнеров, взаимного истин-

ного интереса участников, принятия и уважения иного мнения, вежливости и соблюдения речевого этикета. В процессе такого общения происходит не только обмен ценностями между участниками, но и понимание того, что они сами являются носителями и хранителями этих ценностей. Через иностранный язык профессиональное воспитание может реализовать свой мотивационно-ценностный компонент. Осознавая себя как человека-гуманиста, патриота-гражданина и профессионала-правоведа, студенты постепенно приобретают устойчивость мотивов в профессиональной деятельности в соответствии с нормами этики и права. В основе этого лежат те ценности, которые им были предъявлены на занятии, к которым у них возникло определенное отношение, и которые они приняли или не приняли в качестве собственных ориентиров поведения. Выбирая определенную профессию, человек выбирает и ее ценности и должен быть готов принять ее как образ и стиль жизни, а не только средство заработка или карьерного роста.

*Развивающий аспект* в коммуникативной методике предполагает развитие способностей, необходимых для процессов познания, воспитания, учения. Сюда включены способности к познавательной, эмоционально-оценочной и преобразующей или творческой деятельности. В этом направлении с позиции профессионального воспитания иностранный язык способствует развитию критического мышления, когнитивной гибкости, целеполаганию, способности выразить в речи свое этическое и правовое отношение к объектам действительности, умения разрешать конфликты с позиции этико-правовых требований, к овладению навыками работы в команде, готовности принятия ответственности за свои действия / не-действия. Особая организация процесса изучения иностранного языка способствует совершенствованию навыков самостоятельного поиска и преобразования информации, развитию умений учиться новому.

*Учебный аспект* иноязычного образования включает собственно владение речевыми навыками (говорение, письмо, чтение, аудирование, перевод) и умение общаться, как особый вид речевой деятельности. Профессия юриста-международника предполагает общение на иностранном языке с представителями разных культур для правового регулирования их отношений, для чего и необходимы эти навыки. В перечень коммуникативных видов деятельности юриста-международника обычно включают ведение международных переговоров, перевод и толкование международных документов (пактов, резолюций, договоров), ведение деловой переписки, представление дел в международных судах и арбитражах, проведение консультаций по правовым вопросам, заявления для СМИ, участие в комиссиях и дипломатических конференциях и пр. И ес-

ли выпускник УВО успешно справляется с такими задачами, то согласно нормативным и учебно-методическим документам у него сформирована профессиональная иноязычная компетенция.

Учебный и развивающий аспекты иноязычного образования реализуют коммуникативно-деятельностный компонент профессионального воспитания будущих юристов-международников, основным критерием которого является способность осуществлять профессиональное общение и взаимодействие в соответствии с нормами этики и права. На занятиях по иностранному языку студенты учатся использовать разные коммуникативные стратегии, оценивать свою и чужую деятельность с позиции «справедливо-несправедливо», «законно-незаконно», «правомерно-неправомерно» и т. д.

Таким образом, иноязычное образование, имея своей целью формирование духовного человека, тесно взаимосвязано с целью профессионального воспитания юриста-международника – формирование этико-правовой позиции студентов и становление их субъектности. Через познавательный аспект иноязычное образование реализует когнитивно-мировоззренческий компонент профессионального воспитания, через воспитательный аспект – мотивационно-ценностный компонент, а через развивающий и учебные аспекты – коммуникативно-деятельностный.

### Библиографические ссылки

1. *Пассов Е. И.* Терминосистема методики, или как мы говорим и пишем. СПб. : Златоуст, 2009.
2. Основы методики обучения иностранным языкам : учебное пособие / Н. Д. Гальскова [и др.]. Москва : КНОРУС, 2017.
3. *Гальскова Н. Д.* Современная методика обучения иностранным языкам: пособие для учителя. М. : АРКТИ, 2003.
4. *Баранова Н. П.* Концепция учебного предмета «Иностранный язык» // Замежные мовы. 2015. № 4. С. 3–9.
5. Методика преподавания иностранного языка : учеб. пособие / Т. П. Леонтьева [и др.]; под общ. ред. Т. П. Леонтьевой. Минск : Вышэйшая школа, 2015.
6. *Пассов Е. И.* Программа-концепция коммуникативного иноязычного образования. М. : Просвещение, 2000.
7. *Непомнящих И. А.* Рефлексия в процессе профессионального воспитания будущих специалистов международно-правового профиля // XVII Машеровские чтения : материалы международной научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых, Витебск, 20 октября 2023 г. : в 2 т. / Витеб. гос. ун-т ; редкол.: Е. Я. Аршанский (гл. ред.) [и др.]. Витебск, 2023. Т. 2. С. 41–43.
8. *Непомнящих И. А.* Аксиологическая направленность иноязычного образования будущих юристов-международников // Межкультурная коммуникация и профессионально ориентированное обучение иностранным языкам : материалы XVII Междунар. науч. конф., Минск, 26 окт. 2023 г. / Белорус. гос. ун-т, фак. междунар. от-ний; редкол. : Е. А. Достанко (гл. ред.) [и др.]. Минск : Изд. центр БГУ, 2023. С. 277–283.

## ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ И ЯЗЫКОВАЯ ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО НАПРАВЛЕНИЯ

**А. С. Павлова**

*Московский городской педагогический университет, Институт иностранных языков, Малый Казенный переулок, д. 5Б,  
105064, г. Москва, Россия, [BudnikAS@mgpu.ru](mailto:BudnikAS@mgpu.ru)*

Данный доклад посвящен особенностям профессиональной подготовки студентов – будущих учителей иностранного языка. На основе опыта работы со студентами Института педагогики и психологии образования (ГАОУ ВО МГПУ) докладчик представит свои рекомендации по организации учебной, научной и внеаудиторной деятельности студентов.

**Ключевые слова:** профессиональная подготовка; учитель иностранного языка; английский язык.

## PROFESSIONAL AND LINGUISTIC TRAINING OF THE STUDENTS OF PEDAGOGICAL SPECIALIZATION

**A. S. Pavlova**

*Moscow City University, Institute of Foreign Languages,  
Malyj Kazennyj pereulok, 5B,  
105064, Moscow, Russia, [BudnikAS@mgpu.ru](mailto:BudnikAS@mgpu.ru)*

The report is dedicated to the professional training of students – future foreign language teachers. Based on the experience of working with students of the Institute of Pedagogy and Psychology of Education (Moscow City University), the speaker will present their recommendations for organizing educational, scientific and extracurricular activities of students.

**Keywords:** professional training; foreign language teacher; English.

Понятие «учитель» в современном мире является многогранным. К учителям предъявляются достаточно высокие требования, связанные не только с уровнем владения своим предметом, но и множеством других не менее важных компетенций, необходимых для успешного функционирования в современном обществе. Поэтому огромную роль играет система профессиональной подготовки будущих учителей, в частности, по иностранным языкам (ИЯ). В рамках данного исследования будет проанализирован опыт работы со студентами Института педагогики и психологии образования, обучающимися по направлению «Начальное образование, иностранный язык».

Во-первых, важную роль в профессиональном становлении будущих учителей играет участие в научно-практических конференциях как в качестве слушателей (1-2 курсы), так и в качестве выступающих (3-5 курсы). В МГПУ регулярно проводятся различные студенческие конференции, такие как «Лига исследователей», «Научный старт», «Дни науки» и др. В ходе таких мероприятий у студентов появляется возможность узнать о современных альтернативных технологиях межкультурного иноязычного образования, новых подходах к обучению ИЯ, а также поделиться своими идеями относительно планирования учебного процесса [1, с. 13]. При этом тексты докладов выступлений на конференциях могут быть преобразованы в публикации (статьи, тезисы) как в сборниках конференций, так и в других научных изданиях. Таким образом, студенты активно вовлекаются не только в учебную, но и в научную деятельность университета.

Наряду с официальными научно-практическими конференциями и семинарами, студентам также предлагается возможность участия в более неформальных мероприятиях, в частности, в форме стендапа. В ходе такого выступления необходимо в юмористической форме поделиться своим первичным педагогическим опытом, связанным со школьной практикой (Педагогический stand-up), а также опытом участия в научных мероприятиях, подготовки публикаций и написания дипломной работы (Научный stand-up). Данный формат мероприятий хоть и является совсем новым в нашей практике, но уже зарекомендовал себя как эффективное средство рефлексии студентов и обмена личным опытом. Планируется организация выступлений в стиле стендапа в том числе на иностранном (английском) языке, что будет способствовать большему вовлечению студентов в профессиональное общение, например, с коллегами-преподавателями ИЯ в других странах. Знание универсальных педагогических понятий поможет избежать непонимания друг друга и обмениваться профессиональным опытом [3, с. 17].

Рефлексия в целом играет, на наш взгляд, значимую роль в процессе обучения, в том числе ИЯ, поэтому в рамках различных дисциплин методического характера применяются различные элементы получения обратной связи от студентов. Чаще всего это происходит при завершении курса. Например, студентам предлагается заполнить гугл-форму, ответив на вопросы закрытого и открытого типа касательно изученных тем, полученных навыков и своих впечатлений от содержания дисциплины в целом. Также применяется технология портфолио, чаще всего в онлайн формате. В данном документе студенты отражают свои успехи по изучению той или иной темы, выполнению практических заданий, особенно в группах. Важным элементом обратной связи является раздел «Пожелания по усовершенствованию курса», в котором студенты могут дать свои

рекомендации на основе полученного опыта. Такого рода задачи призваны способствовать индивидуализации и диверсификации иноязычного образования и в целом реализовывать гуманистический подход на ступени высшего педагогического образования [4, с. 217].

Следующим важным аспектом профессиональной подготовки студентов является организация различных профессиональных конкурсов. Так, в рамках модуля «Современные технологии иноязычного образования» студентам предлагается разработать план-конспект урока по английскому языку для начальной школы с использованием разнообразных современных технологий, включая игровые технологии и ИКТ (конкурс «Педагогический дебют»). Важную роль при оценивании работ играет также использование технологий инклюзивного образования, так как «учитель иностранного языка должен обладать определенными навыками, развивающими учебную автономию детей с особыми образовательными потребностями на основе разнообразных средств обучения, в том числе онлайн-ресурсов» [7, с. 150].

В рамках другого модуля – «Иноязычное образование в аспекте диалога культур» – студенты принимают участие в конкурсе онлайн-разработок социокультурной направленности. Данный конкурс состоит из трех номинаций («Великобритания», «США», «Россия»), в каждой из которых необходимо подготовить разработку с использованием онлайн-ресурсов. По итогам конкурса также создается единая онлайн база данных со всеми методическими разработками, чтобы студенты в будущем могли применять данные ресурсы в своей педагогической деятельности. Такая инициатива имеет особое методическое значение, ведь «реализация возможностей современных веб-технологий позволяет расширить диапазон, применяемых видов учебной деятельности, дает возможность совершенствовать существующие и обуславливает освоение новых организационных форм и методов обучения» [2, с. 22].

Безусловно, профессиональная подготовка будущих учителей ИЯ должна включать в себя получение опыта работы с обучающимися. Главным образом это достигается в ходе специально организованной школьной практики, в рамках которой студенты как наблюдают уроки опытных педагогов, так и самостоятельно проводят занятия со школьниками разных этапов обучения. Помимо этого, для совершенствования практико-ориентированных навыков студентов в рамках различных методических дисциплин предлагается подготовить фрагменты уроков по английскому языку, где один студент является учителем, а остальные берут на себя роли обучающихся. Данный прием эффективен тем, что позволяет студентам посмотреть на ход урока глазами своих потенциальных учеников и, таким образом, «дать обучаемым четкую систему изучаемого языка в той системе координат, в которой обучающиеся свободно ориентируются» [5, с. 62].

Помимо основного курса обучения будущих учителей ИЯ значительное внимание уделяется внеаудиторной деятельности. Так, в Институте педагогики и психологии образования был создан Английский клуб, в рамках которого проводится широкий спектр мероприятий различного формата: онлайн викторины, конкурсы творческих работ, квесты, тематические встречи и др. Данные мероприятия позволяют не только улучшить языковую подготовку студентов, но и расширить их кругозор за счет получения новых знаний о различных культурах. «Все это способствует формированию личности, которая стремится к внутреннему пониманию иной культуры. Одновременно с этим происходит лучшее понимание своей собственной культуры и культурной идентичности» [6, с. 767].

Итак, перечисленные выше особенности профессиональной подготовки будущих учителей ИЯ могут служить своего рода ориентирами по выстраиванию системы высшего педагогического образования как в языковых, так и в неязыковых вузах. Таким образом, полученный опыт позволяет учесть полученные результаты, проработать возникшие трудности и на их основе совершенствовать систему в будущем.

### Библиографические ссылки

1. Бердичевский А. Л., Гиниатуллин И. А., Тарева Е. Г. Методика межкультурного иноязычного образования в вузе : учебное пособие. Москва : Флинта, 2020.
2. Зойдзе Э. А. Некоторые аспекты использования веб-технологий в обучении английскому языку лиц с особыми образовательными потребностями // Инклюзивное иноязычное образование сегодня: проблемы и решения : сборник статей по итогам IV Международной научно-практической конференции, Москва, 23–26 апреля 2018 года / Московский городской педагогический университет. Москва : Белый ветер, 2018. С. 17–24.
3. Практикум профессионального общения / Н. В. Языкова [и др.]. Москва : Московский городской педагогический университет, 2020.
4. Прибылова Н. Г. Гуманистический подход в подготовке будущего учителя иностранного языка // Научное наследие Е. И. Пассова в контексте развития иноязычного образования : материалы междунар. науч. конф., посвящённой 90-летию со дня рождения Е. И. Пассова, Липецк, 01–02 декабря 2020 г. / Липецкий государственный педагогический университет имени П.П. Семенова-Тян-Шанского ; редкол.: В. Б. Царькова, А. А. Люлюшина [и др.]. Липецк, 2020. С. 215–220.
5. Черкашина Е. И. Современные тенденции профессиональной подготовки преподавателя иностранного языка // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2012. № 5 (120). С. 58–64.
6. Tareva E. G. The assessment of students' professional communicative competence: new challenges and possible solutions [Electronic resource]. URL: [http://www.xlinguae.eu/files/XLinguae2\\_2018\\_59.pdf](http://www.xlinguae.eu/files/XLinguae2_2018_59.pdf) (date of access: 08.11.2023).
7. *Teaching Foreign Languages Inclusively: Standards for Teacher Competence* / T. S. Makarova, E. E. Matveeva, M. A. Molchanova [et al.] // *Integration of Education*. 2021. Vol. 25. No 1 (102). P. 144–158.

# ФОРМИРОВАНИЕ ДИСКУРСИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У БУДУЩИХ ЛИНГВИСТОВ-ИССЛЕДОВАТЕЛЕЙ

**Е. Н. Подтележникова**

*Воронежский государственный университет ул. Карельская, 103  
394052, г. Воронеж, Россия, [podtelezhnikova@yandex.ru](mailto:podtelezhnikova@yandex.ru)*

Статья посвящена формированию дискурсивной компетенции студентов в процессе изучения иностранного языка. Представлено нормативное обоснование необходимости разработки учебно-методических материалов для формирования дискурсивной компетенции обучающихся по направлению подготовки Фундаментальная и прикладная лингвистика. Обзор существующих учебных пособий показал отсутствие необходимых материалов для формирования дискурсивной компетенции будущих лингвистов-исследователей.

**Ключевые слова:** дискурсивная компетенция; преподавание иностранного языка в высшей школе; иноязычная коммуникативная компетенция; научный дискурс; учебное пособие; выступление на международной конференции.

## DISCURSIVE COMPETENCE OF FUTURE LINGUISTIC RESEARCHERS

**E. N. Podtelezhnikova**

*Voronezh State University Voronezh, ul. Karel'skaya, 103  
394052, Voronezh, Russia, [podtelezhnikova@yandex.ru](mailto:podtelezhnikova@yandex.ru)*

The article is devoted to the formation of discursive competence of students in the process of learning a foreign language. The normative substantiation of the need to develop educational and methodological materials for the formation of discursive competence of students in the field of Fundamental and applied Linguistics is presented. A review of existing textbooks has shown the lack of necessary materials for the formation of the discursive competence of future linguistic researchers.

**Keywords:** discursive competence; teaching a foreign language in higher education; foreign language communicative competence; scientific discourse; textbook; presentation at an international conference.

Изменения в подготовке будущих специалистов предполагают приобретение не только знаний в профессиональной сфере, но и «опыта как совокупности сформированных интеллектуальных, личностных, поведенческих качеств, знаний и умений, позволяющих им адекватно действовать на этой основе в любой ситуации» [1, с. 52]. Это в полной мере соответствует дискурсивной компетентности студента, так как «в ней интегрируются предельно значимые вопросы общения, взаимопонимания, сотрудничества, диалога» [2, с. 5].

В лингвистике дискурс определяется как «текст в неразрывной связи с ситуативным контекстом, обозначающим все то, что существенно для порождения данного высказывания/текста, в связи с системой коммуникативно-прагматических и когнитивных целеустановок автора, взаимодействующего с адресатом» [3, с. 20]. При этом важными компонентами дискурса являются экстралингвистические факторы общения [4, с. 5].

Под дискурсивной компетенцией будущих лингвистов-исследователей мы вслед за А. Г. Горбуновым понимаем вид их профессиональной компетенции, «способность порождать и воспринимать дискурс, т.е. интерпретировать и использовать формы слов и их значения для порождения текстов сообразно среде коммуникации, демонстрировать владение навыками организации языкового материала в связный текст, и способность к декодированию речевых интенций собеседника» [5, с. 47].

Цель нашей работы – теоретически обосновать и апробировать педагогические условия формирования дискурсивной компетенции у начинающих лингвистов-исследователей.

Опытно-экспериментальной базой исследования является Воронежский государственный университет, факультет романо-германской филологии, кафедра теоретической и прикладной лингвистики.

В соответствии с требованиями ФГОС по направлению подготовки 45.03.03 Фундаментальная и прикладная лингвистика, профиль Экспертно-аналитическая деятельность одним из основных типов задач профессиональной деятельности выпускника данной образовательной программы является экспертно-аналитический.

Одной из трудовых функций согласно профессиональному стандарту 40.011 «Специалист по научно-исследовательским и опытно-конструкторским разработкам», соотнесенному с ФГОС 45.03.03 Фундаментальная и прикладная лингвистика, является «осуществление проведения работ по обработке и анализу научно-технической информации и результатов исследований». Это соответствует следующим компетенциям, закрепленным за дисциплиной Б1.О.28 Первый иностранный язык в профессиональной коммуникации (английский):

ОПК-5 Способен создавать и редактировать тексты профессионального назначения (ОПК-5.3 Пишет и редактирует аннотации и тезисы научных докладов на основном иностранном языке).

ОПК-6 Способен свободно говорить и понимать речь на первом изучаемом иностранном языке в его литературной форме, включая профессиональное письменное и устное общение; владеть вторым иностранным языком в объеме, достаточном для профессионального обще-

ния и чтения научной литературы (ОПК-6.4 Воспринимает устные выступления на профессиональные темы на ИЯ и выступает с подготовленными сообщениями на профессиональную тему и отвечает на задаваемые вопросы на ИЯ).

ПК-11 Способен определять макроструктуру и микроструктуру дискурса с учетом специфики его жанров и функционально-стилевых разновидностей.

Очевидно, что формирование у начинающих лингвистов-исследователей дискурсивной компетенции как компонента иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции является особенно актуальным. Однако наблюдается противоречие между требованием к высокому уровню сформированности у выпускников по направлению подготовки 45.03.03 Фундаментальная и прикладная лингвистика дискурсивной компетенции в профессиональной сфере, и отсутствием учебно-методических материалов для её формирования.

Существующие учебные пособия для молодых исследователей можно условно разделить на следующие группы:

1. Пособия для специалистов разных областей наук, например, Cambridge English for Scientists [6], в котором представлены тексты по медицине, физике, биологии и т.д. Содержательно учебное пособие Cambridge English for Scientists отражает логику любого научного исследования, от выбора темы и взаимодействия с научным сообществом до проведения собственного исследования, его описания и представления результатов на конференции.

2. Пособия для магистров, аспирантов и научно-педагогических работников. К ним относится учебное пособие English for Researchers: International Conferences [7], которое также предназначено для широкого круга специалистов, однако готовит молодых ученых только к выступлению на международных конференциях на английском языке.

3. Также есть пособия, которые ставят своей целью формирование всех аспектов иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции, в том числе и дискурсивной компетенции. К таким можно отнести учебное пособие Р. П. Мильруд «Английский для исследователей» [8].

Специфика нашей работы состоит в том, что мы создаем учебно-методические материалы для начинающих лингвистов-исследователей, обучающихся по направлению подготовки 45.03.03 Фундаментальная и прикладная лингвистика. Пособие отличается узкой специализацией в указанной области, ориентированием на бакалавров, начинающих проводить научные исследования, и акцентированием внимания именно на

формировании дискурсивной компетенции как части иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции.

Содержательно-деятельностный этап формирования дискурсивной компетенции будет реализован в шестом семестре в рамках дисциплины «Первый иностранный язык в профессиональной коммуникации (английский)» в форме аспекта «Домашнее чтение». В шестом семестре обучающиеся продолжают научно-исследовательскую деятельность, начатую во втором семестре, и выполняют курсовые работы в рамках дисциплины «Общая теория дискурса». Именно в этот период у обучающихся накапливается опыт в научно-исследовательской деятельности, появляются результаты, которые можно представить перед научным сообществом в текущем или следующих семестрах.

Структура учебного пособия соотнесена со структурой дискурсивной компетенции, а также с критериями и показателями её сформированности, разработанными на основе исследований Л. Н. Пономаренко [9, с. 13], Н. В. Поповой [10, с. 173], Ю. Г. Давыдовой [11, с. 1143], И. А. Евстигнеевой [12, с. 76] и др. (см. таблицу).

#### Критерии и показатели сформированности дискурсивной компетенции

Критерии	Показатели
Мотивация к научному общению на иностранном языке	- готовность к общению; - ценностно-смысловое отношение студентов к научному общению на иностранном языке; - умение изменить свои установки, точку зрения.
Способность проявлять дискурсивную компетенцию в ситуации научного общения на иностранном языке: умение выстраивать взаимодействие с собеседником;	1.1 умение прогнозировать ход коммуникативной ситуации и контролировать её; 1.2 умение формировать и обосновывать свое мнение с помощью средств иностранного языка; 1.3 умение строить свое речевое и неречевое поведение в соответствии с прагматической функцией (просьба, приглашение, привлечение внимания и т.д.); 1.4 умение использовать в речи социолингвистические, социокультурные и прагматические характеристики (пол, возраст, личностные характеристики собеседника и т.д.).
способность к научному общению;	2.1 знание языковых особенностей текста научного стиля; 2.2 умение описывать и объяснять факты с помощью средств иностранного языка 2.3 знание и корректное использование дискурсивных маркеров для организации текста;
умение выстраивать целостное и связное высказывание;	3.1 умение использовать языковые средства, способствующие установлению связи между предложениями и абзацами и созданию цельности и логичности; 3.2 знания темпоральных характеристик, причинно-следственных связей, тема-рематического оформления высказывания;
Готовность к использованию дискурсивной компетенции в научном общении на иностранном языке	- умение использовать полученные знания и опыт в новых условиях, мобильность; - умение адаптироваться к ситуации диалога.

Учебное пособие содержит следующие темы: 1. Attending an academic conference. 2. Call for papers. 3. Writing a conference proposal. 4. Writing up a research. 5. Presenting research at a conference. 6. Creating a brilliant speech. 7. Chairing a session.

Таким образом, на данный момент мы понимаем, что эффективному формированию дискурсивной компетенции будущих лингвистов-исследователей способствуют следующие педагогические условия: развитие положительной мотивации обучающихся к формированию дискурсивной компетентности; реализация дискурсивных практик академического и профессионального типа; учёт специфики научных исследований в рамках фундаментальной и прикладной лингвистики и особенностей международного общения.

### Библиографические ссылки

1. *Зимняя И. А.* Педагогическая психология : учебн. для вузов / И. А. Зимняя. – М. : Логос, 2000. – 384 с.
2. *Саморуков А. А.* Формирование дискурсивной компетентности студента в образовательном процессе вуза / А. А. Саморуков: автореф. дис. ... к-та пед. наук : 13.00.08 / А. А. Саморуков. – Оренбург, 2010. – 24 с.
3. *Чернявская В. Е.* Интерпретация научного текста : учеб. пособие / В. Е. Чернявская. – СПб.: Наука, 2004. – 127 с.
4. *Мусульбес С. Н.* Обучение аргументирующему дискурсу в сфере письменного общения: языковой вуз, продвинутый этап, английский язык / С. Н. Мусульбес: автореф. дис. ... к-та. пед. наук : 13.00.02 / С. Н. Мусульбес. – М.: Моск. гос. лингвист. ун-т, 2005. – 22 с.
5. *Горбунов А. Г.* Формирование дискурсивной иноязычной компетенции как инновационный компонент иноязычного образования в высшей школе / А. Г. Горбунов // Научно-педагогическое обозрение. – 2014. – № 2 (4). – С. 46–50.
6. Cambridge English for Scientists. – Cambridge University Press; Student edition. – May 16, 2011. – 128 p.
7. *Волченкова К. Н.* English for Researchers: International Conferences: учебное пособие для повышения академической мобильности магистров, аспирантов, научно-педагогических работников / К. Н. Волченкова. – Челябинск: Изд. ЮУрГУ, 2017. – 85 с.
8. *Мильруд Р. П.* Английский для исследователей. Элективный курс и программа (Языковой уровень В1 – В2) / Р. П. Мильруд. – М.: Просвещение, 2018. – 60 с.
9. *Пономаренко Л. Н.* Формирование дискурсивной компетенции у студентов педагогических специальностей в процессе межкультурного диалога / Л. Н. Пономаренко: автореф. дис. ... к-та. пед. наук : 13.00.08 / Л. Н. Пономаренко. – Киров, Вят. гос. гуманитар. ун-т., 2009. – 18 с.
10. *Попова Н. В.* Междисциплинарная дискурсивная эстафета в программе подготовки лингвистов / Н. В. Попова // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2012. – № 145. – С. 171–179.
11. *Давыдова Ю. Г.* Формирование дискурсивной компетенции студентов языковых вузов на практических занятиях по иностранному языку / Ю. Г. Давыдова // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2022. – Т. 7, № 11. – С. 1139–1145.
12. *Евстигнеева И. А.* Формирование дискурсивной компетенции студентов языковых вузов на основе современных Интернет-технологий / И. А. Евстигнеева // Язык и культура. – 2013. – № 1(21). – С. 74–82.

# ПРАГМАТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В КОНТЕКСТЕ ТЕОРИИ ТРАНСЛИНГВИЗМА

Л. Н. Полунина

*Тульский государственный педагогический университет им. Л. Н. Толстого,  
пр. Ленина, 125,  
300026, г. Тула, Россия, [poluninaln@mail.ru](mailto:poluninaln@mail.ru)*

Статья посвящена изучению проблемы прагматического переноса и его роли в развитии прагматических навыков русскоговорящих учащихся при обучении английскому языку. Основное внимание уделяется тому, как учащиеся на разных этапах обучения передают инъюнктивы и реквестивы в определенном ситуативном контексте.

**Ключевые слова:** обучение английскому языку; транслингвизм; прагматический перенос.

## PRAGMATIC ASPECTS OF TEACHING ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE IN THE CONTEXT OF TRANSLANGUAGING THEORY

L. N. Polunina

*Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University, Lenin Av., 125,  
300026, Tula, Russia, [poluninaln@mail.ru](mailto:poluninaln@mail.ru)*

This article examines the problem of pragmatic transfer and its role in the development of Russian learners' pragmatic ability in English language classroom. The paper focuses on how non-native English speakers with different level of proficiency convey directives (subdivided into commands and requests) in a certain situational context.

**Keywords:** English as a foreign language; translanguaging; pragmatic transfer.

Расширение пространства межнациональной и межкультурной коммуникации до глобальных масштабов и обретение английским языком статуса «лингва франка» эпохи постмодерна повлекли за собой вовлечение различных лингвокультур в процесс обмена языковыми и культурными кодами, их встраивания в коммуникативные практики, преодоления традиционной замкнутости языковых систем. Эти тенденции нашли отражение в лингводидактической концепции транслингвизма, который один из ее авторов А. Пэнникук, определяет, как «использование всего коммуникативного репертуара говорящего, в результате чего языки и культуры плавно перетекают друг в друга, где-то помогая, а где-то мешая (отсюда представления о трансференции и интерференции)» [1, с. 161].

Транслингвизм, таким образом, представляет собой некий промежуточный этап движения к интериоризации целевого языка, характеризуемый в зависимости от степени обучения калькированием языковых и речевых феноменов родного языка или созданием индивидуальных гибридных норм, которые подвержены фоссилизации при замедляющейся динамике либо регрессии в изучении иностранного языка, или постепенно трансформируются в идиолект, отвечающий стандартизированным нормам изучаемого языка, при прогрессе в его освоении. Концепция транслингвизма смещает акценты в изучении иностранного языка с приобретения знаний о языковой системе в зону практической деятельности и фокусируется на том, как учащиеся используют имеющийся языковой репертуар для достижения коммуникативных целей, и как он меняется с усвоением регламентированных норм изучаемого языка [2, с. 769]. В частности, в рамках данной теории значительное внимание уделяется прагматике и межъязыковой прагматической интерференции, которая часто встречается на начальных и средних этапах обучения и представляет собой произвольный перенос коммуникативных стратегий из одного языка в другой. В более узком понимании, прагматический трансфер – это использование в речи на изучаемом языке характерных для родного языка речевых формул, которые семантически и синтаксически эквивалентны иноязычным, но вследствие отличающейся интерпретации в целевом языке, передают иное значение. Дополнительным прагматическим параметром является приемлемость высказывания в конкретном ситуативном контексте [3], его соответствие определяемому ситуацией языковому регистру.

Существенное расхождение русского и английского языков в реализации прагматических категорий обуславливает необходимость осознания учащимися лингвокультурных различий в исполнении речевых актов, постепенного усвоения англоязычных коммуникативных норм и развития «чувства языка» для корректного отбора языковых средств при оформлении высказываний как в устной, так и в письменной речи. В данной работе мы рассмотрим наиболее частотные случаи прагматического переноса из русского в английский язык, которые связаны с манифестацией категории директивности в различных типах дискурса, а также с сопутствующей вариативностью иллокутивной силы высказывания и языковых регистров, избираемых для его трансляции.

Во многих исследовательских работах, посвященных прагматике русского языка, отмечается характерная для русскоязычных интерлокуторов прямолинейность и категоричность коммуникативного поведения, которая носит эксплицитный характер [4; 5] и проявляется, в том числе, в частотном использовании прямого императива при выражении воле-

изъявления и побуждения. По данным С. Н. Глазковой, в институциональном педагогическом дискурсе доминирует именно прямой императив (до 100% случаев при формулировании команды), при том, что в целом «директивы составляют 56% от общего числа реплик учителя... Директивный речевой акт-совет тяготеет в русской педагогической коммуникации к нулевой отметке, акт-предложение составляет не более 1%» [6, с. 14]. В контексте предпринятого исследования для дифференциации интенций приказа и просьбы полагаем целесообразным, следуя типологии речевых актов, предложенной Г. Г. Почепцовым, рассматривать директив как совокупность инъюнктива (предложение-приказание) и реквестива (предложение-просьба) [7, с. 276].

Начиная с самых ранних этапов обучения английскому языку, учащиеся слышат на занятиях указания, произнесенные по-английски, но оформленные в соответствии с русской прагматической традицией, а именно, прямым императивом: *Open the books! Read the text!* и т.д. В аналогичных учебных ситуациях учителя-носители языка в большинстве случаев используют иные способы формулирования инъюнктива, часто с модальным глаголом *will* и вербальным маркером вежливости *please*: например, *Will you be quiet, please!* И если на начальных уровнях с учетом весьма ограниченной языковой компетенции учащихся прямой императив оправдан, то впоследствии игнорирование английской прагматики приводит к фоссилизации речевых ошибок, которые могут стать причиной коммуникативных неудач. В связи с этим на ранних этапах и в слабых группах учителям следует рассматривать возможность постепенного введения в стандартных учебных ситуациях прагматически корректных речевых образцов как целостных нечленимых высказываний без усвоения грамматической формы (имплицитное научение).

Тем не менее очевидно, что императив сохраняет свою актуальность в неформальном регистре, особенно при обучении детей и подростков, которые используют инъюнктив исключительно по отношению к сверстникам как в виде инфинитива глагола (*Have fun! Don't be late.*), так и с использованием стяженной формы глагола *let* и личного местоимения первого лица в объектном падеже либо юссива с местоимением третьего лица (*Let's go to the skatepark. Let them walk home on their own.*). Прямой императив также находит применение в ряде профессиональных дискурсов (авиация, военное дело, правоохранительная деятельность и др.), что должно учитываться при обучении взрослых английскому языку для специальных целей. Императив приемлем, например, в речи бортпроводников, указания которых обязательны к выполнению, а, следовательно, являются инъюнктивами с высокой иллокутивной силой, поскольку от их выполнения зависит безопасность полета и пассажиров. Здесь доми-

нирует формальный регистр: *Please make sure your seat backs and tray tables are in their full upright position.* В данном случае мы можем говорить о прагматической трансференции или положительном прагматическом переносе, поскольку используемое в русском и английском языках речевое оформление инъюнктива демонстрирует равную степень приемлемости в схожих ситуативных контекстах.

Косвенные формы выражения инъюнктива сближают его с реквестивом, который гораздо более часто встречается в речи и требует пристального внимания учителей при обучении данному виду речевого акта. Поскольку в большинстве случаев косвенный инъюнктив и реквестив предполагают использование модальных глаголов и их сочетания со сложными синтаксическими конструкциями, эксплицитное обучение с фокусированием внимания на формальных грамматических признаках возможно начинать лишь с уровня А2. Трудно ожидать от учащихся даже на уровне В1 уверенного владения такими структурами как, например, *I was wondering if I could...* или *Could you ... (do something), if you wouldn't mind*, тем более что дети и подростки, как правило, не используют эквивалентные речевые формулы и в общении на родном языке. В данном случае на начальных этапах обучения английскому языку преобладает имплицитное научение на основе базовых высказываний, соотносящихся с ситуациями учебного взаимодействия. На наш взгляд, при благоприятном учебном контексте на уровне А1 уже имеет смысл вводить и отрабатывать не просто *May I come in?*, а расширять реплику за счет маркеров вежливости: *Excuse me, may I come in, please?*

На более продвинутых этапах обучения необходимо обращать внимание учащихся на безусловную недостаточность использования маркера *please* при прямом императиве для выражения вежливой просьбы, особенно в нейтральном или формальном регистре, несмотря на то, что в русскоязычной коммуникации такие конструкции вполне приемлемы. Для сравнения (в отеле): *Дайте, пожалуйста, ключ от номера 304.* – *May (Could) I get the key for room 304, please?*, где *may* маркирует более формальную норму. Кроме этого, у русскоязычных учащихся довольно часто возникают сложности при передаче русских реквестивов, содержащих лексему *можно*, отрицательные формы глаголов (*не подскажете, не принесете, не дадите и т.д.*), а также речевых формул, не совпадающих по лексическому и синтаксическому оформлению с возможными англоязычными эквивалентами.

В деловом и профессиональном дискурсе вариативность английских реквестивных моделей расширяется за счет вводных конструкций, условных придаточных предложений, сослагательного наклонения и других коммуникативных техник, маркирующих различные уровни фор-

мальности и вежливости с учетом социального (профессионального) статуса коммуникантов, субординации и иерархии отношений в пределах социальных или профессиональных групп. Все это приводит к усложнению речевого оформления реквестивов, что в сочетании с высоким уровнем ответственности за их корректность на данном этапе освоения английского языка означает «инвестирование» большего количества времени и усилий в интериоризацию прагматического компонента. Перечень приемлемых в деловом и профессиональном контексте моделей реквестивов включает в себя следующие речевые формулы, но ими не ограничивается:

***Would you ... (do something)?*** – *Would you tell Mr. Beckett I'm waiting for the draft of the agreement?* (модальные глаголы *would* и *could*)

***Would you mind ... (doing something)?*** – *Would you mind uploading these documents to the shared folder?* (конструкция 'would you mind')

***I was thinking, ...*** – *I was thinking, perhaps we could talk about the contract over lunch.* (смещение временного плана за счет использования формы Past Continuous)

***Will someone be ... (doing something)?*** – *Will your colleagues be willing to cooperate with us?* (смещение временного плана за счет использования формы Future Continuous)

*We would be grateful if you could ... . I would appreciate if you could ...* (использование эмотивных маркеров)

Для письменной речи (наиболее формальной разновидности делового английского языка) характерны также комплексные развернутые реквестивы, сочетающие в себе различные прагматические модели: *I understand the demands on your time and expertise and would be immensely grateful for your support in providing this information.*

Тем не менее, в русском языке можно найти примерные соответствия, которые по своим лексико-синтаксическим характеристикам отвечают критериям положительного прагматического переноса: в частности, формула *Мы были бы признательны, если бы Вы могли ...* не представляет сложностей при трансляции реквестива на английском языке. Опора на аналогичные, относительно простые, эквиваленты может стать отправной точкой для совершенствования прагматической стороны речи на продвинутых уровнях освоения английского языка.

В заключение отметим, что концепция транслингвизма в обучении английскому языку обеспечивает преподавателям возможность, с одной стороны, опираться на прагматическую трансференцию, облегчая учащимся усвоение релевантных коммуникативных стратегий и языковых средств их реализации, а с другой, с достаточной достоверностью про-

гнозировать трудности в интериоризации необходимых прагматических навыков и концентрировать усилия на их преодолении.

### Библиографические ссылки

1. *Прошина З. Г.* Транслингвизм и его прикладное значение // Вестник РУДН. Серия: Вопросы образования: языки и специальность. 2017. Т. 14, № 2. С. 155–170.
2. *McConachy T.* Pragmatic Awareness in Intercultural Language Learning // I. Kecskes, ed. The Cambridge Handbook of Intercultural Pragmatics. Cambridge University Press, 2022. P. 766–787.
3. *Cohen A. D.* Considerations in assessing pragmatic appropriateness in spoken language // Language Teaching. 2020. № 53(2). P. 183–202.
4. *Ларина Т. В.* Категория вежливости и стиль коммуникации: сопоставление английских и русских лингвокультурных традиций. М. : Языки славянских культур, 2009.
5. *Прохоров Ю. Е., Стернин И. А.* Русские: коммуникативное поведение. М. : Флинта: Наука, 2007.
6. *Глазкова С. Н.* Национально-культурная специфика русского директива : автореф. дис. ... д-ра филол. наук : 10.02.19 / Уральский федер. ун-т. – Екатеринбург, 2013.
7. *Почепцов Г. Г., Иванова И. П., Бурлакова В. В.* Предложение // Теоретическая грамматика современного английского языка. М. : Высшая школа, 1981. С. 161–281.

# ОСОБЕННОСТИ АНАЛИЗА ГРАММАТИЧЕСКИХ ЯВЛЕНИЙ ДЛЯ ПОНИМАНИЯ ТЕКСТА НА НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ

**В. Ю. Рабцевич<sup>1)</sup>, С. А. Трофименко<sup>2)</sup>**

<sup>1), 2)</sup> *Белорусский государственный университет, пр. Независимости, 4,  
220030, г. Минск, Беларусь, [trofimesa@bsu.by](mailto:trofimesa@bsu.by), [rabcevi@bsu.by](mailto:rabcevi@bsu.by)*

Данная статья посвящена особенностям обучения иностранному языку студентов неязыковых вузов. В своей статье авторы описывают особенности анализа грамматических явлений, важных для понимания текста на немецком языке. Учет знаний этих особенностей дает возможность преподавателю эффективно использовать их в процессе преподавания.

**Ключевые слова:** анализ грамматических явлений; подлежащее; сказуемое; изменяемая часть сказуемого; инфинитивный оборот; причастный оборот.

## PECULIARITIES OF ANALYSING GRAMMATICAL PHENOMENA FOR UNDERSTANDING A GERMAN TEXT

**V. Yu. Rabzevich<sup>1)</sup>, S. A. Trofimenko<sup>2)</sup>**

<sup>1), 2)</sup> *Belarusian State University, 4 Nezavisimosti Avenue,  
220030, Minsk, Belarus, [trofimesa@bsu.by](mailto:trofimesa@bsu.by), [rabcevi@bsu.by](mailto:rabcevi@bsu.by)*

This article is devoted to the peculiarities of teaching a foreign language to students of non-linguistic universities. In their article the authors describe the peculiarities of analysing grammatical phenomena important for understanding a text in German. Taking into account the knowledge of these peculiarities enables the teacher to use them effectively in the teaching process.

**Keywords:** analysis of grammatical phenomena; subject; predicate; variable part of predicate; infinitive turn; participle turn.

Важнейшей задачей обучения иностранным языкам на первой ступени высшего образования является подготовка будущих специалистов к предстоящей профессиональной деятельности, то есть формирование профессиональных навыков, понимаемых как способность осуществлять деятельность в соответствии с полученной подготовкой [1].

Владение иностранным языком способствует интеграции в мировое экономическое пространство, позволяет получать информацию, осуществлять коммуникацию в устной или письменной форме – и таким образом, соответствовать требованиям, предъявляемым современным рынком труда. Сегодня в системе образования наблюдаются изменения, которые ставят перед профессорско-преподавательским составом ряд

определенных задач. Исходя из многолетнего опыта преподавания иностранного языка, можно констатировать, что способности студентов к его изучению не всегда одинаковы: одним дается овладение иностранным языком легко, в то время как у других оно становится проблемным [2].

Языковые явления из области лексики и грамматики должны изучаться с точки зрения их коммуникативной важности в устной или письменной речи в плане рецепции или продукции, а не для того, чтобы человек, изучающий иностранный язык, получил законченное представление о системе грамматики данного языка, как это делалось в школах и вузах до недавнего времени.

Мы попытаемся вскрыть психологические основы использования знаний по грамматике для преодоления трудностей грамматического порядка в понимании содержания иноязычного текста. Речь идет о трудностях в понимании оригинальных текстов людьми, которые еще не овладели иностранным языком в должной степени и вынуждены прибегать к словарям и справочникам или, владея достаточным запасом слов, еще не в состоянии интуитивно схватывать существующие отношения и связи между словами, группами слов и предложениями в тексте. В последнем случае имеется в виду такое состояние у читающего, когда он «все слова отдельно понимает, но смысла не может схватить». Это часто наблюдается у учащихся старших классов или студентов вузов, когда они приступают к чтению оригинальной литературы на изучаемом языке.

Путь к преодолению подобных грамматических трудностей указывает Л. В. Щерба: «Вполне интуитивно мы схватываем только абсолютно лёгкие тексты или такие, в которые мы не хотим углубляться. Всякий более значительный текст требует внимания к своей форме, требует той или иной степени самостоятельности» [3].

Воспринимая непонятное предложение, в целом как определенную грамматическую конструкцию, читатель на основе имеющихся знаний по грамматике ставит, прежде всего, вопрос, что это за тип предложения по цели высказывания (повествовательное, вопросительное, повелительное) и по подчинению (самостоятельное или придаточное). Чтобы ответить на первую часть этого вопроса, читающий, прежде всего, обращает внимание на знак препинания в конце предложения. Для решения второй части вопроса он на основе закона глагольного оформления сказуемого и фиксированного места его в предложении разыскивает изменяемую часть сказуемого по формальным признакам только среди слов, написанных с маленькой буквы.

Следует отметить, что нахождение изменяемой части сказуемого не представляет особых трудностей, если это вспомогательный или модаль-

ный глагол, ибо изучающий язык хорошо понимает их. Труднее найти смысловой глагол в простой временной форме актива в индикативе или конъюнктиве. Эта трудность вызвана тем, что смысловой глагол в спрягаемой форме презенса или имперфекта имеет часто такие же формы, как и прилагательное (например, *-e* или *-en*), инфинитив глагола (*-en*), партицип второй в краткой или склоняемой форме (*-t*; *-en*; *-e*). Чтобы найти спрягаемый глагол среди этих частей речи, учащийся должен привлекать другие дополнительные различительные признаки: место в предложении, лексическое окружение, согласование с существительным и т. д.

По месту слагаемого глагола в предложении читатель отвечает на вопрос, является ли предложение простым, сложносочиненным или сложноподчиненным. В решении этого вопроса он пользуется также средствами связи – знаками препинания, сочинительными и подчинительными союзами и др.

Инфинитивный или причастный оборот читающий узнает по наличию именной формы глагола, стоящей обычно в конце оборота, и по отсутствию в этой группе слов спрягаемого глагола.

Далее у читающего возникает вопрос: о ком или о чем говорится в предложении, каково состояние или действие предмета и когда оно протекает? Это, как известно, выражается главными членами предложения. Для этой цели читатель, исходя из спрягаемого глагола, по признакам согласования (в лице и числе) находит подлежащее перед личной формой глагола и после него в простом предложении, и в начале в придаточном предложении.

Нахождение подлежащего, выраженного личным местоимением, за исключением тех, которые имеют форму в разных падежах (*sie*, *es*) или другими местоимениями (*ihr*) обычно не представляет трудностей. Труднее найти подлежащее, выраженное существительным. Такое предложение свойственно больше повествовательным текстам, так как повествование чаще всего ведется в третьем лице. Здесь наряду с обязанностью согласования изменяемой части сказуемого с подлежащим (за исключением подлежащего, выраженного местоимением *das* – это) читатель пользуется такими формальными признаками, как место существительного в предложении, отсутствие предлога, именительный падеж. Эти признаки иногда могут не дать результата, если в предложении встречается несколько существительных без предлога, имеющих одинаковое оформление в именительном и винительном падежах (существительные женского и среднего рода, множественное число всех существительных). Чаще всего в данном случае помогает определение согласования между подлежащим и сказуемым.

Установив подлежащее и его значение, читающий выясняет, что говорится о подлежащем. К какому времени относится высказываемое о нем, констатируется ли только действие или состояние (индикатив) или автор выражает и свое отношение к нему (конъюнктив или императив), утверждается или отрицается высказываемое. Для этой цели читатель снова возвращается к сказуемому, причем на этот раз он производит детальный анализ изменяемой и неизменяемой (если последняя имеется) частей, т. е. выявляет начало и конец «рамки» в самостоятельном предложении, а в придаточном выясняет, что стоит перед изменяемой частью сказуемого. Выяснив, таким образом, является ли сказуемое простым, сложным глагольным или именным составным, читающий снова просматривает предложение, чтобы установить, утверждается или отрицается действие или состояние, выраженное сказуемым. В сложном сказуемом или в простом с глаголом в сложной форме читатель устанавливает по словообразующим элементам или по словарю значение смысловой части сказуемого. Затем он определяет время протекания действия. Это один из самых трудных вопросов для изучающих немецкий язык, так как аналитические глагольные формы в немецком языке отличаются своим богатством, а вспомогательные глаголы как обязательные компоненты этих форм – многофункциональностью.

Сознательное правильное определение времени в виду приведенных причин требуют от читателя напряжённого логического мышления.

Так, если на втором месте в предложении стоит глагол *werden* в презенсе, то ход рассуждений протекает примерно в следующей последовательности: помня о многозначности этого глагола, читатель должен вспомнить все случаи его употребления. Он, прежде всего, выясняет, употребляется ли глагол *werden* как глагол-связка в именном сказуемом или же, как вспомогательный глагол. Для этого учащийся ищет второй компонент, связанный с глаголом *werden*, в конце предложения и в зависимости от способа его выражения решает вопрос. В связи с этим ему приходится определить, соответствует глагол *werden* русскому глаголу *становиться* или нет.

Если второй компонент выражен инфинитивом или парциципом II, то речь может идти только о двух глагольных формах – футуруме или пассиве глагола. Сопоставляя и сравнивая в памяти эти две формы и осознавая их различительный признак (если инфинитив, то это футурум, если же партицип II, то пассив), читатель приходит к правильному умозаключению.

После определения глагольной формы – футурум или презенс пассив – читающий устанавливает наклонение – индикатив или конъюнктив. Правда, последнее удастся определить сразу только в лицах с различно

выраженными формами этих двух наклонений, в лицах же, где формы совпадают, наклонение можно окончательно установить лишь из общего контекста.

Аналогично читатель решает и вопросы по определению временных, залоговых форм и форм наклонения, в состав которых входят глаголы *haben* и *sein*.

### Библиографические ссылки

1. Кодекс Республики Беларусь об образовании [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://pravo.by/document/?guid=12551&p0=H12200154&p1=1>. – Дата доступа: 10.03.2024

2. Набирухина А. В. Психологические особенности обучения иностранному языку студентов экономических вузов / [Электронный ресурс] / А. В. Набирухина, К. И. Кубачева, Н. В. Гуль / Гуманитарные науки, 2021. №5-3 май. – С. 30–31. – Режим доступа: <http://www.nauteh-journal.ru/files/6c35c197-8aeb-4dac-aa9e-bcb5c1fdf5b1>. – Дата доступа: 10.03.2024.

3. Щерба Л. В. Преподавание иностранных языков в школе / Л. В. Щерба. – Москва : Издательство Юрайт, 2024. – 148 с. – (Антология мысли). // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. – Режим доступа : <https://urait.ru/bcode/543290>. – Дата доступа: 10.03.2024.

## ИНДУКТИВНЫЙ МЕТОД ОБУЧЕНИЯ ГРАММАТИКЕ (НА ПРИМЕРЕ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА)

**А. И. Риммар**

*Белорусский государственный университет, пр. Независимости, 4,  
220030 Минск, Беларусь, [RymmarA@bsu.by](mailto:RymmarA@bsu.by)*

В статье рассматриваются основные принципы формирования грамматического навыка, практическая реализация индуктивного способа введения грамматической структуры, даётся краткая характеристика каждого этапа и подробно описывается примерный план действий.

**Ключевые слова:** грамматический навык; индуктивный способ введения грамматической структуры; дедуктивный способ; SOS – модель; коммуникативная ситуация.

## INDUCTIVE METHOD OF TEACHING GRAMMAR (BY THE EXAMPLE OF GERMAN)

**A. I. Rimmar**

*Belarusian State University, Nesavisimostypr., 4,  
220030 Minsk, Belarus, [RymmarA@bsu.by](mailto:RymmarA@bsu.by)*

The article discusses the basic principles of developing grammatical skills, the practical implementation of the inductive method of introducing grammatical structure, gives a brief description of each stage and describes in detail an approximate action plan.

**Keywords:** grammatical skill, inductive method of introducing grammatical structure, deductive method, SOS model, communicative situation.

История развития методики преподавания уходит своими корнями в далёкое прошлое, вплоть до античного Рима. Сперва речь шла о латыни и древнегреческом, и, лишь в 19 столетии дело дошло до широкого изучения иных языков, что привело к становлению методики изучения иностранных языков как науки. Выделяют следующие основные методы: грамматико-переводной, прямой метод, аудиолингвальный, аудиовизуальный, коммуникативный метод и лингвосоциокультурный метод.

Основными критериями, согласно которым те или иные методические приёмы относят к определённому методу, являются: цель изучения иностранного языка; психолого-теоретические и лингвистические основы обучения; методические принципы преподавания.

Основной целью обучения грамматике является формирование у учащихся грамматического навыка оформления речи, который состоит

из операции выбора и оформления модели. Грамматический навык предполагает учет структурных компонентов. Основными компонентами являются: грамматическое значение; формальная сторона грамматического явления; речевая функция.

Таким образом, знать грамматику означает знать: форму; значение; употребление; речевую функцию того или иного грамматического явления.

Грамматический навык является одним из важнейших компонентов речевых умений говорения, аудирования, чтения и письма. В связи с тем, что речевой грамматический навык – это автоматизированное действие по выбору грамматического явления, адекватного речевой задаче, то при обучении следует уделять особое внимание введению грамматической структуры и её тренировке.

В зависимости от условий обучения, характера аудитории и самого грамматического материала, а также от позиции учителя относительно применяемого им подхода (структурный, функциональный, структурно-функциональный, коммуникативный) в преподавании грамматики, можно по-разному строить процесс ознакомления с грамматическим материалом и его тренировки.

Формирование грамматических навыков осуществляется в соответствии с тремя основными этапами:

- 1) введение (ознакомление);
- 2) тренировка;
- 3) применение навыка.

Выделяют два основных способа введения грамматического материала: дедуктивный (эксплицитный или теоретико-практический) и индуктивный (имплицитный или практический) способ.

Дедуктивный способ предполагает сперва ознакомление с правилом, затем наблюдение за этим грамматическим явлением в речевом контексте и последующая тренировка явления.

Индуктивный же способ предполагает путь от распознавания грамматического явления в контексте, через определение его функции и формы, до самостоятельного вывода правила и употребления этого грамматического явления в речевой ситуации.

Господствовавший многие годы дедуктивный способ вытеснил в последние десятилетия индуктивный, т. к. последний имеет ряд преимуществ: индуктивный способ является более наглядным, т. к. обучение происходит «в языковом контексте; опирается на языковой опыт учащихся» [2, с. 62]; «способствует развитию мыслительной деятельности учащегося» [2, с. 62], обеспечивая произвольное запоминание грамматического материала; «обеспечивает быстрое запоминание, так как в ре-

зультате анализа грамматического явления в контексте и самостоятельно-го вывода правила первичное закрепление осуществляется уже не этапе ознакомления» [2, с. 62].

При индуктивном способе изучения грамматики учащиеся выступают в роли исследователей и совершают свои маленькие открытия в грамматике. Такое активное участие в учебном процессе способствует развитию критического мышления, осознанному употреблению того или иного грамматического явления, повышает мотивацию. Важно отметить, что подлежащие изучению грамматические структуры должны быть представлены в аутентичном тексте и аутентичной ситуации – ситуации из жизни, благодаря которой чётко прослеживается речевая функция грамматической структуры. Таким образом, грамматика вводится не изолированно и абстрактно, как при дедуктивном способе, а в привязке к конкретной ситуации, в которой учащиеся могут сразу распознать коммуникативную ценность структуры. Учитель же уходит на второй план, сопровождает и направляет учащихся на пути их открытий.

В основе индуктивного способа изучения грамматики лежит SOS-Modell (S–sammeln, O–ordnen, S–systematisieren). Как мы видим, эта модель состоит из трёх шагов:

- 1) S–sammeln–поиск (сбор) и распознавание новой грамматической структуры;
- 2) O–ordnen–классифицирование грамматической структуры и соотнесение её с уже изученными явлениями;
- 3) S–systematisieren–систематизирование отобранных грамматических явлений и самостоятельный вывод правила.

Пример (рис. SOS–Modell):

## Die Reaktionen

5 a Lesen Sie die Nachrichten. Wem gefällt das T-Shirt, wem der Hut?



T-Shirt und Hut neu!  
😎  
#trendsetter  
#mode-mann

**Susi** Hey cool!

**Andreas** Ja, die Sachen **habe** ich vorgestern **bestellt**. Der Hut hat schon im Internet super ausgesehen. Er ist heute angekommen. 😊

**Jana** Das T-Shirt habe ich gefunden und Andreas empfohlen. Er hat es sofort gekauft, es ist ja schwarz. 😄

**Susi** @Jana ja, das hast du schon erzählt.  
@Andreas Ich finde das T-Shirt cool, aber der Hut...! Sei nicht böse, aber du siehst ohne Hut besser aus! Ich habe auch schon online Klamotten gekauft, aber dann haben sie nicht gepasst. Ich habe alles zurückgeschickt oder umgetauscht. Das nervt!

**Timo** @Andreas Das hast du super gemacht! Wo hast du den Hut entdeckt? Hast du viel bezahlt?

**Andreas** @Susi Okay, ich habe verstanden, du findest den Hut doof. 😞  
@Timo 29,- €.

b Lesen Sie die Nachrichten noch einmal und markieren Sie die Partizipien. Ergänzen Sie dann die Regel.

<span style="background-color: orange; color: white; padding: 2px 5px; font-weight: bold;">G</span> <b>Verben ohne Präfix</b>	<b>Verben mit Präfix</b>	
finden _____ kaufen _____ passen _____ machen _____	nicht trennbar: ohne -ge-	trennbar: mit -ge-
	bestellen <u>bestellt</u>	aussehen _____
	empfehlen _____	ankommen _____
	erzählen _____	zurückschicken _____
	entdecken _____	umtauschen _____
	bezahlen _____	<i>Präfixe:</i> ab-, an-, auf-, aus-, ein-, mit-, zu-, zurück- ...
	verstehen _____	
	<i>Präfixe:</i> be-, emp(f)-, ent-, er-, ge-, ver-, zer-	

SOS-Modell [3, c. 55]

Приведём примерный алгоритм действий по данному рисунку. Учащиеся читают текст, который представляет собой современную форму коммуникации, а именно обмен мнениями в форуме: друзья комментируют новый вид молодого человека.

На первом этапе учащиеся решают коммуникативную задачу, т. е. определяют исходя из содержания текста, кому нравится, а кому не нравится новая футболка и шляпа.

После первичного понимания, прочитанного учитель переходит к SOS-модели. В тексте была представлена грамматическая конструкция Perfekt. На первом этапе учащиеся ищут в тексте и выделяют похожие структуры по образцу, выделенному жёлтым шрифтом (sammeln). Далее они классифицируют имеющиеся глагольные формы в зависимости от наличия приставок (без приставок, с неотделяемыми и с отделяемыми приставками) и вносят эти формы в таблицу (ordnen). На последнем этапе учащиеся обсуждают способы образования Partizip II и выводят правило. Этот этап учитель должен смоделировать сам, наглядно представив его, например, на доске или в раздаточном материале (рабочем листке).

Наиболее подходящей формой такой работы может быть текст с пропуском ключевых слов правила либо подстановочное задание.

Далее, учащиеся приступают к тренировке и закреплению грамматического явления.

Почему же индуктивный способ введения грамматике так важен? С нашей точки зрения основным его преимуществом является выработка у учащихся индивидуальных стратегий работы с текстом. Благодаря этому способу учащиеся вырабатывают наблюдательность, развивают способности к аналитическому мышлению, которые предполагают операции сравнения, классифицирования и синтеза, учатся самостоятельно справляться с языковыми задачами и вырабатывать личные стратегии в обучении.

### **Библиографические ссылки**

1. *Бабинская П. К.* Практический курс методики преподавания иностранных языков : учеб. пособие для студентов специальности «Современные иностранные языки» для высших учебных заведений: английский, французский, немецкий / П. К. Бабинская [и др.]. 5-е изд. Минск : ТетраСистемс, 2009. 288 с.

2. *Леонтьева Т. П.* Методика преподавания иностранного языка : учеб. пособие / Т. П. Леонтьева, А. Ф. Будько, А. П. Пониматко. Минск : РУП «Изд-во «Вышэйш. шк.», 2015. 240 с.

3. *Dengler S.* Netzwerk neu A1.2. 1. Aufl. / S. Dengler [u.a.]. Stuttgart : Ernst Klett GmbH, 2020. S. 55.

4. *Ende K.* Curriculare Vorgaben und Unterrichtsplanung DLL 6. 1. Aufl. / K. Ende [u.a.]. München : Langenscheidt/Klett/Goethe-Institut, 2013. 152 S.

# РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СОСТАВЛЯЮЩЕЙ ЛИЧНОСТИ В УЧЕБНЫХ ПОСОБИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

**С. К. Родион**

*Белорусский государственный экономический университет,  
Партизанский проспект, 26,  
220070, Беларусь, [rodion\\_svetlana@rambler.ru](mailto:rodion_svetlana@rambler.ru)*

В статье рассматривается роль иностранного языка как способа развития эмоционального интеллекта современного студента. Автор рассуждает о важности эмоционального интеллекта, а также предлагает к рассмотрению некоторые виды заданий, которые могут использоваться в учебных пособиях для развития эмоциональной составляющей личности.

**Ключевые слова:** эмоциональный интеллект; ментальные способности; развитие и совершенствование коммуникативных навыков; учебное пособие; креативное мышление; коммуникативная компетенция

## DEVELOPMENT OF THE EMOTIONAL COMPONENT OF PERSONALITY IN FOREIGN LANGUAGE TRAINING MANUALS

**S. K. Rodion**

*Belarus State Economic University, Partisan Avenue, 26,  
220070, Belarus, [rodion\\_svetlana@rambler.ru](mailto:rodion_svetlana@rambler.ru)*

The paper deals with the role of a foreign language as a way to develop emotional intelligence of a modern student. The author discusses the importance of emotional intelligence, and also offers to consider some types of tasks that can be used in training manuals for the development of the emotional component of personality.

**Keywords:** emotional intelligence; mental abilities; development and improvement of communicative skills; training manual; creative thinking; communicative competence.

На сегодняшний день не существует универсального определения термина «эмоциональный интеллект», но опираясь на значения слов, составляющих данную фразеологическую единицу, эмоциональный интеллект может быть интерпретирован как два вида способностей: способность к пониманию как своих, так и чужих эмоций, а также способность к управлению не только своими эмоциями, но и эмоциями собеседника. Изучив работы отечественных и зарубежных исследователей по теме «эмоциональный интеллект», можно утверждать, что с помощью эмоционального интеллекта мы способны обрабатывать ту информацию, которую мы получаем благодаря эмоциям. Другими словами, эмоциональный интеллект – это определённые ментальные способности, с помощью ко-

торых мы анализируем и понимаем собственные эмоции и эмоции наших собеседников.

Являясь непосредственными участниками образовательного процесса в вузе, мы заинтересованы в рассмотрении эмоционального интеллекта как фактора, влияющего на эффективное обучение иностранному языку и на эффективное изучение иностранного языка. По мнению Т. Г. Кузнецовой, без вовлечения эмоционального интеллекта овладение иностранным языком невозможно, так как именно эмоции выступают в качестве переходного звена между чувственным восприятием и мышлением [1, с. 25].

Мы считаем, что использование в учебном процессе коммуникативных видов деятельности способствует развитию эмоционального интеллекта при обучении иностранному языку, что мы и учитывали при написании учебного пособия «Английский язык. Введение в менеджмент», изданного под грифом Министерства образования Республики Беларусь.

Данное учебное пособие предназначено для студентов учреждений высшего образования неязыкового профиля по специальностям «Государственное управление», «Национальная экономика», «Менеджмент» и может быть использовано как для работы в аудитории, так и для самостоятельной внеаудиторной работы.

Целью пособия является развитие и совершенствование англоязычных коммуникативных навыков в рамках актуальных, профессионально значимых тем управленческого характера у студентов, изучающих основы менеджмента, а также развитие эмоционального интеллекта у студентов данной категории.

При написании пособия мы ориентировались на конечную цель обучения студентов в неязыковом вузе и исходили из концепции взаимосвязанного обучения основным видам иноязычной речевой деятельности. Этот подход определил структуру и содержание пособия.

Пособие состоит из 14 разделов, в каждом из которых раскрыт определенный профессиональный аспект деятельности современного менеджера.

Все разделы учебного пособия имеют одинаковую структуру и включают следующие блоки: введение, базовая лексика, предтекстовые упражнения, тексты для чтения, упражнения на понимание текстов, лексические упражнения, упражнения на понимание видео/аудиоматериалов, коммуникативные упражнения, упражнения на реферирование, письменные упражнения, задания для управляемой самостоятельной работы.

При подборе тематики текстов и определении их объёма мы учитывали специфику обучения студентов, специализирующихся в области

экономики и менеджмента, а также особенности организации управляемой самостоятельной работы студентов. Предполагается, что к началу работы над пособием студенты владеют английским языком не ниже среднего уровня: знакомы с основными грамматическими категориями, владеют определенным объемом лексических единиц, речевых моделей и имеют навыки самостоятельной работы [2, с. 3].

Задания, представленные во введении, включают в себя такие виды работы как, например, обсуждение тематических вопросов в малых группах, а затем – сообщение о результатах совместного обсуждения всей учебной группе. На наш взгляд, данный вид учебной деятельности учит студентов управлять своими эмоциями, слушая, анализируя, принимая или отвергая точку зрения участников малой группы. Кроме этого, задания такого типа помогают студентам развивать эмпатию, реагируя на эмоции своих одноклассников, а также ценить личные и совместные успехи и достижения.

Текстовый материал, пред- и послетекстовые упражнения направлены на развитие речевых навыков студентов путём обучения пониманию прочитанного материала, активизации словарного запаса и речевых структур в процессе работы над текстом. Довольно часто в данных блоках мы предлагаем студентам объяснить, что, с их точки зрения, значит то или иное выражение или утверждение из прочитанного текста. Данный вид учебной деятельности развивает языковую интуицию, расширяет словарный запас, делает речь яркой и выразительной, что в совокупности также способствует развитию эмоционального интеллекта.

Материал блока видео/аудио представлен аутентичным видео / аудиорядом, что способствует решению коммуникативных задач и повышает мотивацию студентов к овладению иноязычным общением. Мы полагаем, что просмотр и обсуждение аутентичного видео / аудиоряда на занятиях по иностранному языку даёт возможность для формирования социокультурной компетенции как одной из составляющих коммуникативной компетенции в целом. Грамотно подобранный видео или аудиоматериал на иностранном языке позволяет студентам вливаться в среду изучаемого языка, изучать определённые нормы этики и морали, что, несомненно, также способствует развитию эмоционального интеллекта. Среди заданий, которые предлагаются студентам в данном блоке, можно выделить такие задания как подготовить и представить на занятии презентацию по теме просмотренного видео или прослушанного аудиоматериала, расспросить собеседника о его отношении к обсуждаемой проблематике, выразить свою точку зрения.

Задания в блоке коммуникативных упражнений, а также задания из блока для управляемой самостоятельной работы носят преимущественно

но творческий характер и направлены на совершенствование коммуникативных навыков и умения формулировать собственное мнение на английском языке. Выполняя задания творческого характера, студенты проявляют креативное мышление и оригинальность, а также получают опыт коммуникации и отработки различных стратегий поведения. Особое внимание уделяется умению аргументированно доказывать или опровергать предложенное утверждение в виде цитаты, что тоже предполагает вовлечение эмоциональной сферы студента.

Целью заданий блока упражнений на реферирование является формирование одной из важнейших компетенций современного студента – умения выполнять реферирование текстов. Данный вид деятельности способствует развитию таких компонентов эмоционального интеллекта как самосознание, самоуправление, социальные навыки, мотивация достижения.

Блок письменных упражнений состоит, в основном, из заданий, направленных на развитие умений написания эссе и деловых писем, что помогает развивать у студентов творческую свободу, без которой развитие эмоционального интеллекта видится невозможным.

Таким образом, при составлении разноплановых заданий по дисциплинам, связанным с изучением иностранного языка, современным преподавателям, авторам учебных пособий необходимо учитывать важность развития эмоционального интеллекта студентов. Это, бесспорно, будет способствовать не только успешному формированию иноязычной коммуникативной компетенции, но и развитию эмоциональной составляющей личности.

### **Библиографические ссылки**

1. *Кузнецова Т. Г.* Развитие эмоционального интеллекта студентов как фактор повышения успеваемости при изучении иностранного языка // Научные достижения 2023: гуманитарные и социальные науки : сборник материалов XII междунар. очно-заочной науч.-практ. конф., Москва, 4 декабря 2023 г.: в 2 т. / Москва, 2023. Т. 1. С. 25–27.
2. *Родион С. К.* Английский язык. Введение в менеджмент = English. Introduction into Management: учеб. пособие. Минск : РИВШ, 2023.

# ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ КРИТИЧЕСКОМУ МЫШЛЕНИЮ В ПРОЦЕССЕ ЧТЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНЫХ ТЕКСТОВ СОЦИАЛЬНО-ОБЩЕСТВЕННОЙ ТЕМАТИКИ

**М. И. Статкевич**

*Филологический факультет Белорусского государственного университета,  
ул. Карла Маркса, 31,  
220030, г. Минск, Беларусь, [phyl@bsu.by](mailto:phyl@bsu.by)*

В данной статье рассматриваются теоретические основы обучения критическому мышлению, дается характеристика социально-общественных текстов, обозначается универсальная база, на основе которой можно строить различные вариативные модели обучения критическому мышлению в процессе чтения текстов социально-общественной тематики на иностранном языке.

**Ключевые слова:** критическое мышление; чтение; социально-общественные тексты.

## TEACHING STUDENTS CRITICAL THINKING SKILLS THROUGH READING FOREIGN LANGUAGE TEXTS ON SOCIAL AND PUBLIC TOPICS

**M. I. Statkevich**

*Faculty of Philology of the Belarusian State University, Karla Marksa Street, 31,  
220030, Minsk, Belarus, [phyl@bsu.by](mailto:phyl@bsu.by)*

This article discusses the theoretical foundations of teaching critical thinking, provides a description of social and public texts and outlines a universal base that can be used to build various alternative models for teaching critical thinking while reading texts on social and public themes in a foreign language.

**Keywords:** critical thinking; reading; social and public texts.

Современное информационное общество характеризуется огромным объемом информации, доступной каждому человеку. При таких обстоятельствах развитие критического мышления становится необходимым условием для понимания и интерпретации информации, а также для различения фактов от мнений и ложных утверждений. Одним из эффективных способов его развития является чтение текстов социально-общественной тематики, которые представляют собой не только источник знаний, но и возможность для обсуждения и формирования собственного мнения.

В процессе чтения иноязычных текстов социально-общественной тематики студенты сталкиваются с такими объективными трудностями,

как достаточно высокий уровень их языковой и содержательной сложности, необходимость их глубокого осмысления в процессе анализа и интерпретации. Как показывает практика, познавательная деятельность студента ограничивается простым воспроизведением полученной из печатного текста информации. Для интерпретации прочитанного отсутствует достаточный уровень мотивации, а также навыков критического осмысления содержания текста.

Вышесказанное обуславливает актуальность темы исследования, которая заключается в необходимости повышения эффективности обучения студентов критическому мышлению в процессе чтения текстов, социально-общественная тематика которых предполагает активное обсуждение, анализ и интерпретацию прочитанного.

Национальный совет по развитию критического мышления, США (National Council for Excellence in Critical Thinking, USA) предлагает такое определение: «Критическое мышление – это интеллектуально организованный процесс, направленный на активную деятельность по осмыслению, применению, анализу, обобщению или оценке информации, полученной или создаваемой путём наблюдения, опыта, рефлексии, рассуждений или коммуникации как руководство к действию или формированию убеждения».

В рамках выполняемого исследования рассматривается тематическое содержание учебной программы по дисциплине «Основной иностранный язык для специальных целей», в которой относительно критического мышления сказано следующее: «При организации образовательного процесса используются методы и приемы развития критического мышления, которые представляют собой систему, формирующую навыки работы с информацией в процессе чтения и письма; понимания информации как отправного, а не конечного пункта критического мышления».

Социально-общественные тексты представляют собой разнообразные документы и материалы, которые отражают социальные и общественные аспекты жизни, включая политику, культуру, общественные отношения, экономику и другие аспекты повседневной жизни. Они могут включать в себя такие материалы, как статьи в газетах и журналах, политические речи, законы и правительственные документы, социологические исследования, и другие формы письменного или устного выражения. Тексты такого рода могут быть написаны различными авторами, в том числе журналистами, политиками, учеными, активистами и обычными гражданами и демонстрируют различные точки зрения и мнения по поводу социальных и общественных проблем.

Чтение текстов данной тематики стимулирует обучающихся к установлению связей между уже имеющимися фоновыми знаниями по теме-проблеме и информацией, представленной в тексте, позволяют на их основе формировать и подкреплять новые суждения. Содержательно они должны включать в себя примеры аргументации, мнений и выводов, а также фактологическую информацию, которая может использоваться для построения собственных аргументативных высказываний на иностранном языке. Чем более информативен и познавателен текст, тем больше возможностей для анализа его содержания, выявления ключевых идей, аргументации и логических связей. В процессе чтения текстов с данными характеристиками происходит поэтапное овладение умениями критического мышления.

В таблице представлено соотнесение умений критического мышления с характеристиками текстов социально-общественной тематики.

**Сопоставление умений критического мышления и характеристик текстов социально-общественной тематики**

Умения критического мышления	Характеристики социально-общественных текстов
Умение анализа информации	Информативность Содержательная и языковая сложность
Умение оценки информации	Аргументативность
Обобщение	Внутритекстовая обоснованность мнений
Применение	Текст как основа для формирования и подкрепления новых суждений
Умение осуществлять рефлексию	Познавательная ценность (анализ, осмысление и оценка информации, полученная из текста)

Из данных, отраженных в представленной таблице, можно проследить логику соотнесения процесса обучения критическому мышлению с процессом чтения текстов социально-общественной тематики и констатировать их взаимосвязь, поскольку критическое мышление позволяет анализировать, оценивать, обобщать, применять и рефлексировать текстовую информацию.

Согласно программе, в течение VII и VIII семестров студентами четвертого курса в возрасте 20-22 лет изучаются сфера социально-познавательного общения: «Религия», «Демография», а также сфера социально-личностного общения: «Проблемы семьи», «Пагубные страсти». Для данной возрастной категории особенно характерна сензитивность (чувствительность) к социальным проблемам и идеям. Названные сферы общения предоставляют студентам возможность применять критическое

мышление в анализе информации при аргументации своей позиции и обсуждении социальных проблем и, поэтому, создают предпосылки для развития умений критического мышления активного и вовлеченного читателя. Чтение и анализ текстов социально-общественной тематики может помочь лучше понять сложные социальные процессы, проблемы и вызовы, с которыми сталкивается общество.

Обучение студентов критическому мышлению в процессе чтения текстов социально-общественной тематики имеет ключевое значение для их развития как самостоятельных мыслителей и активных членов общества. В результате изучения таких текстов студенты учатся анализировать информацию, выявлять скрытые смыслы, оценивать достоверность и авторитетность источников, а также критически мыслить и формулировать собственные выводы. Поэтому важно включать в учебный план обучение критическому мышлению через чтение текстов социально-общественной тематики, чтобы студенты смогли развить умения, которые будут необходимы им не только в академической среде, но и в будущей профессиональной жизни.

### **Библиографические ссылки**

1. National Council for Excellence in Critical Thinking, USA [Electronic resource]. URL: <http://www.criticalthinking.org> (date of access: 20.03.2024).

2. Учебная программа учреждения высшего образования по учебной дисциплине «Основной иностранный язык для специальных целей (немецкий язык)» специальности 1-21 05 06 Романо-германская филология [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://elib.bsu.by/handle/123456789/276687>

3. The Fundamentals of Critical Reading [Electronic resource]. URL: [https://www.criticalreading.com/critical\\_reading\\_thinking.htm](https://www.criticalreading.com/critical_reading_thinking.htm) (date of access: 19.03.2024).

4. Мухина В. С. Возрастная психология. Феноменология развития – М.: Академия, 2006. – 608 с.

## ОБОБЩЕНИЕ ПРАКТИЧЕСКОГО ОПЫТА В ФОРМИРОВАНИИ ЛЕКСИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ НА ЭТАПЕ СЕМАНТИЗАЦИИ

С. А. Трофименко<sup>1)</sup>, В. Ю. Рабцевич<sup>2)</sup>

<sup>1), 2)</sup> *Белорусский государственный университет, пр. Независимости, 4,  
220030, г. Минск, Беларусь, [trofimesa@bsu.by](mailto:trofimesa@bsu.by), [rabcevi@bsu.by](mailto:rabcevi@bsu.by)*

В статье речь идет о комплексе упражнений для формирования лексических единиц на этапе семантизации. Дается определение комплексу упражнений, рассматриваются способы семантизации лексических единиц, а также приводятся примеры различных способов семантизации.

**Ключевые слова:** семантизация лексических единиц; комплекс упражнений; способы семантизации лексических единиц; практический опыт.

## GENERALIZATION OF PRACTICAL EXPERIENCE IN THE FORMATION OF LEXICAL UNITS AT THE SEMANTIZATION STAGE

S. A. Trofimenko<sup>1)</sup>, V. Yu. Rabzevich<sup>2)</sup>

<sup>1), 2)</sup> *Belarusian State University, 4 Nezavisimosti Avenue,  
220030, Minsk, Belarus, [trofimesa@bsu.by](mailto:trofimesa@bsu.by), [rabcevi@bsu.by](mailto:rabcevi@bsu.by)*

The article deals with a set of exercises for the formation of lexical units at the stage of semantization. A definition of a set of exercises is given, methods of semantization of lexical units are considered, and examples of various methods of semantization are given.

**Keywords:** semantization of lexical units; set of exercises; methods of semantization of lexical units; practical experience.

Г. В. Гольдштейн и Р. К. Розенберг высказали мнение, что только за счет непреднамеренного запоминания сформировать активный и рецептивный словарь у обучаемого невозможно. Для этого также необходимы упражнения, нацеленные на его отработку. Под упражнением понимается «целенаправленная деятельность, в процессе которой обучающиеся усваивают определенный языковой материал и приобретают навыки и умения оперирования этим материалом в соответствующем виде речевой деятельности» [1].

Совокупность необходимых типов и видов упражнений, выполняемых в такой последовательности и в таком количестве, которые обусловлены закономерностью формирования навыков и умений в различных видах речевой деятельности, понимается как комплекс упражнений

[2, с. 15–21]. Таким образом, комплекс упражнений должен обеспечить 1) последовательность упражнений в соответствии с закономерностями процесса обучения / усвоения; 2) подбор упражнений, соответствующих характеру навыка; 3) достаточную повторяемость операций / действий.

Организация учебного процесса по формированию коммуникативной компетенции предполагает обеспечение соответствия когнитивных моделей познавательной деятельности обучающихся целям и задачам обучения лексическому аспекту в целом. Преподавателю необходимо создавать оптимальные условия для формирования рациональных интеллектуальных действий в познавательной сфере, в частности на уровне кодирования лексической информации, на уровне переработки такого вида информации, на уровне постановки и решения проблем, связанных с получением значений конкретной лексической единицы (ЛЕ) [3, с. 8].

Подбор упражнений для формирования лексической компетенции осуществляется с учетом того факта, что активный словарь является ядром рецептивного словаря. Более того, синтаксическая и морфологическая информация о ЛЕ важна для формирования как рецептивной, так и активной лексики [4, с. 845]. В связи с этим формирование речевых лексических навыков дополняется выполнением упражнений по усвоению рецептивного словаря, создавая условия для последующей самостоятельной работы обучающихся над рецептивным словарем.

Важным этапом работы над ЛЕ является семантизация. Существует целый ряд способов семантизации, некоторыми из них являются беспереводной и переводной способы. Преимуществом семантизации слов беспереводным способом является возможность развивать языковую догадку, усиление ассоциативных связей, создание опор для запоминания за счет опоры на структуру слова, а также схожесть или различие при использовании синонимов или антонимов. В то же время недостатками является неточное понимание обучающимися значения новых слов и время, затрачиваемое на семантизацию в сравнении с переводным способом, что является его преимуществом. К недостаткам семантизации слов переводным способом можно отнести отсутствие ассоциаций с иноязычным словом и как следствие его непрочное запоминание.

При выборе способа семантизации лексики следует учитывать этап обучения, уровень владения языком, а также характер слова (форму, значение, структуру). Для семантизации лексики на начальном этапе обучения наиболее целесообразным является использование приемов с применением наглядных средств и перечисления, путем называния класса или категории. В силу ограниченного словарного запаса на данном этапе обучения семантизация слов с помощью антонимов будет более эффективна. На продвинутом же этапе целесообразным будет использование

семантизации с помощью синонимов, дефиниции на иностранном языке, а также использование анализа контекста. К переводу слов или к переводу-толкованию следует прибегать только в том случае, когда все остальные возможности исчерпаны или являются нецелесообразными. Использование словообразовательного анализа слова является эффективным способом семантизации ЛЕ при любом уровне владения языком.

Учитывая хороший уровень владения языком нашими студентами, мы для семантизации слов беспереводным способом используем объяснение значения нового слова с помощью изобразительной наглядности; дефиниции на иностранном языке; перечисления, названия класса, категории; синонимов или антонимов.

Раскрытие значения ЛЕ активной лексики дополняется заданиями на анализ элементов в структуре слова, а также анализ контекста его употребления. Поскольку словообразовательный анализ ЛЕ и анализ контекста проводится со словами, значение которых уже семантизировано, видится целесообразным использовать индуктивный путь выполнения алгоритма действия по проведению данного анализа.

Приведем примеры (Рис. 1 – Рис. 4) семантизации ЛЕ активного минимума.



Рис. 1. Семантизация слов с помощью изобразительной наглядности

2. Ordnen Sie die Definitionen den Wörtern zu.

1. die Koalition, -en	A. die Lösung eines Streits, Konflikts oder einer Meinungsverschiedenheit
2. Amtszeit, -en (f.)	B. das Geld, das ein/e Arbeiter/in mindestens verdienen sollte
3. die absolute Mehrheit	C. die Stimmenzahl bei einer Wahl, mit der eine Partei allein regieren kann
4. der Mindestlohn, -löhne	D. ein Zeitraum, in dem man ein Amt ausübt

Рис. 2. Семантизация слов с помощью дефиниции

### 3. Erschließen Sie die Bedeutung der fettgedruckten Wörter:

1. Folgende klassische Bundesministerien wie das Auswärtige Amt (*Министерство иностранных дел*), das Bundesministerium der Verteidigung (*Федеральное министерство обороны*), das Bundesministerium des Inneren (*Федеральное министерство внутренних дел*), das Bundesministerium der Justiz (*Федеральное министерство юстиции*) und das Bundesministerium der Finanzen (*Федеральное министерство финансов*) bilden **die Bundesregierung**.
2. Der Bundestag, der Bundesrat, die Bundesregierung, die Bundeskanzlerin sind **die Verfassungsorgane** der BRD.
3. **Die Staatsgewalt** sind der Staatsoberhaupt, die Regierung, die Polizei, die Armee, das Parlament und die Gerichte.

*Рис. 3.* Семантизация слов с помощью перечисления путем называния класса, категории

#### 4. Bestimmen Sie die Bedeutung der fettgedruckten Wörter. Die Synonyme helfen Ihnen dabei.

1. **die Verfassung** – das Grundgesetz
2. **die Wahlperiode** – die Legislaturperiode
3. **gesetzgebende Gewalt** – die Legislative
4. **vollziehende Gewalt** – die Exekutive

*Рис. 4.* Семантизация слов с помощью синонимов

К переводному способу семантизации лексики относятся перевод слова или словосочетания соответствующим значением в родном языке (*die Würde des Menschen – достоинство человека*) и перевод-толкование. Семантизация слов переводным способом может быть организована с помощью лексических таблиц (Рис. 7), которые позволяют работать сразу с большим количеством новых ЛЕ и раскрывать суть ключевого понятия, как на содержательном, так и на смысловом уровне. При этом слова предлагаются в тематических группах, что позволяет расширять ассоциативные связи ЛЕ. При семантизации без эквивалентной лексики или лексики с определенным фоновым значением наиболее оправдан перевод-толкование (*Kummerspeck* – означает действие, когда человек начинает неумеренно много есть, дабы заглушить свою депрессию; *Ohrwurm* – в ушах навязчиво звучит одна и та же мелодия), при этом значение в родном языке может дополняться информацией в расхождении или совпадении в отношении значения.

Как указывалось, выше, единицы активного минимума анализируются с точки зрения структуры и контекста употребления. Пример задания определения значения слова по словообразовательному анализу показан на рисунке 5. На рисунке 6 представлено задание определения значения слова по контексту. Студентам предлагается самостоятельно разработать памятку-алгоритм, как определить значение слова по контексту,

а затем им предоставляется памятка, как пример для сравнения с памятками, которые они разработали.

**6. Lesen Sie die Wörter. Stellen Sie die Elemente der Komposita fest. Welche Elemente sind Ihnen bekannt? Versuchen Sie, die Bedeutung der Wörter zu bestimmen.**

Die Bundesversammlung, der Stimmzettel, der Wahltermin, der Wahllokal, der Wahlkreis, die Amtsperiode, die Amtszeit, die Volksvertretung, das Staatsoberhaupt.

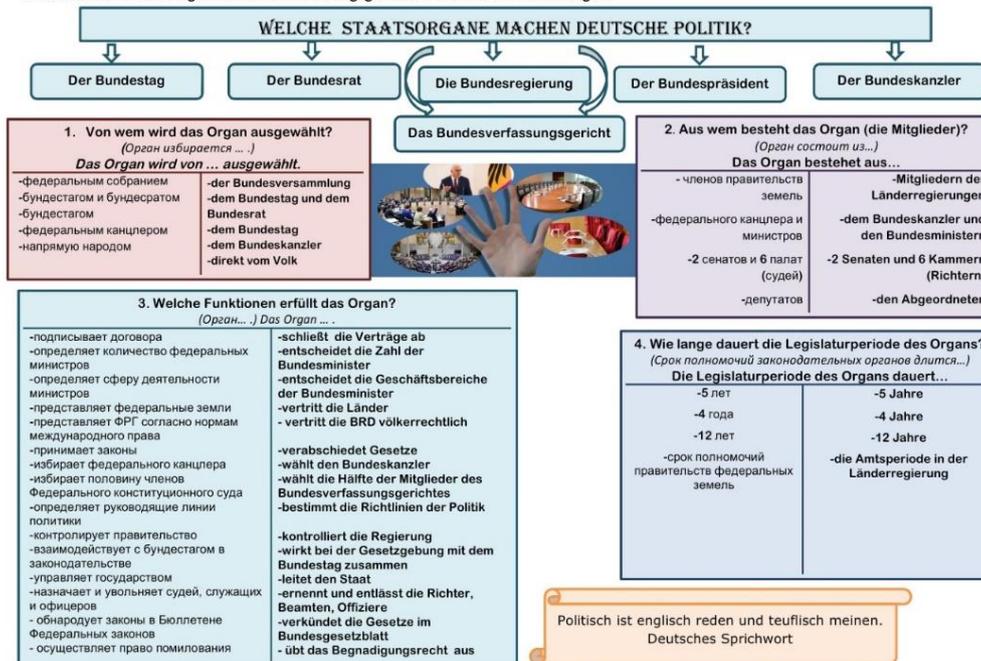
Рис.5. Семантизация слов с помощью узнавания знакомых элементов в структуре слова

**5. Lesen Sie den Text und analysieren Sie den Kontext. Bestimmen Sie die Schritte der Bedeutungserschließung der fettgedruckten Wörter.**

➤ **Das Staatsoberhaupt** der BRD ist der Bundespräsident, der für fünf Jahre von der Bundesversammlung gewählt wird. Die Bundesversammlung ist das Gremium, das extra zu dem Zweck zusammenkommt, den Bundespräsidenten zu wählen. Die Bundesversammlung **setzt sich** je zur Hälfte aus den Mitgliedern des Bundestages und aus Mitgliedern, die von den Volksvertretungen der Länder gewählt werden, **zusammen**. Der Bundespräsident vertritt die Bundesrepublik Deutschland völkerrechtlich. Er hat weitgehend repräsentative Aufgaben und **übt** als neutrale Kraft und als Hüter der Verfassung **eine** ausgleichende **Wirkung aus**. Er **schließt** im Namen des Bundes Verträge mit anderen Staaten **ab**; er **beglaubigt** und **empfängt** die Botschafter. Der Bundespräsident **ernennt** und **entlässt** die Bundesrichter, die Bundesbeamten, die Offiziere und Unteroffiziere. Er übt Begnadigungsrecht für den Bund aus, fertigt die Gesetze aus und verkündet sie im Bundesgesetzblatt. Zu seinen Aufgaben gehört auch die Ernennung des Bundeskanzlers, der vom Deutschen Bundestag gewählt wird, und der Bundesminister.

Рис. 6. Семантизация слов с помощью контекста

7. Beantworten Sie die Fragen. Verwenden Sie die angegebenen Wörter und Wortverbindungen.



Politisch ist englisch reden und teuflisch meinen.  
Deutsches Sprichwort

Рис. 7. Семантизация слов переводным способом (лексическая таблица)

Организация учебного процесса по формированию лексической компетенции осуществляется на основе комплекса упражнений / заданий, включающего в себя упражнения / задания для выполнения во время работы как в аудитории, так и вне аудитории.

### **Библиографические ссылки**

1. *Лapidус Б. А.* К вопросу о сущности процесса обучения иноязычной устной речи и типологии упражнений / Б. А. Лapidус // Иностранные языки в школе, 2006. № 4. – С. 112–122.

2. *Пассов Е. И.* Упражнения как средства обучения. Ч. II: учебное пособие / под ред. Е. И. Пассова, Е. С. Кузнецовой. Серия «Методика обучения иностранным языкам», № 6. – Воронеж: НОУ «Интерлингва», 2002. – 40 с.

3. *Шамов А. Н.* Принципы обучения лексической стороне иноязычной речи / А. Н. Шамов // Иностранные языки в школе, 2009. № 4. – С. 2–8.

4. Das politische System Deutschlands [Electronic resource]. URL:<https://slowgerman.com/2008/07/16/031-das-politische-system-deutschlands/>. – (date of access: 29.01.2024)

## ИЗУЧЕНИЕ МОДАЛЬНОСТИ В КУРСЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

В. А. Усачев<sup>(1)</sup>, Г. М. Усачева<sup>(2)</sup>

<sup>1)</sup> *Донецкий национальный университет экономики и торговли имени Михаила Туган-Барановского, ул. Щорса, 31, 283050, г. Донецк, Россия, [avercesar@mail.ru](mailto:avercesar@mail.ru)*

<sup>2)</sup> *Донецкая академия управления и государственной службы, ул. Челюскинцев, 163а, 283015, г. Донецк, Россия, [avercesar@mail.ru](mailto:avercesar@mail.ru)*

Модальные слова и словосочетания являются самым противоречивым лексико-грамматическим разрядом слов, имеющим, однако важное значение при изучении иностранного языка на самых первых его этапах. В статье раскрывается значимость изучения модальных глаголов обучающимися в учебных пособиях, начиная с самых простых их значений для более успешного усвоения более сложных их грамматических форм.

**Ключевые слова:** модальный глагол; обучение; грамматический материал; упражнение; английский язык.

## STUDYING MODALITY IN AN ENGLISH LANGUAGE COURSE

V. A. Usachev<sup>1)</sup>, G. M. Usacheva<sup>2)</sup>

<sup>1)</sup> *Donetsk national university of economics and trade named after Mikhail Tugan-Baranovsky, Shchorsa Str., 31, 283050, Donetsk, Russia, [avercesar@mail.ru](mailto:avercesar@mail.ru)*

<sup>2)</sup> *Donetsk academy of management and public administration, Chelyuskintsev Str., 163, 283015, Donetsk, Russia, [avercesar@mail.ru](mailto:avercesar@mail.ru)*

Modal words and phrases are the most controversial lexical and grammatical categories of words, which, however, are important when learning a foreign language at its very first stages. The article reveals the importance of studying modal verbs by students in textbooks, starting with their simplest meanings for more successful mastery of their more complex grammatical forms.

**Key words:** modal verb, learning, grammatical material, exercise, English language.

Проблема модальности привлекала и привлекает к себе внимание лингвистов как в плане общего языкознания, так и в узких рамках специфики того или иного языка. Здесь рассматривается субъективно-объективное отношение всего высказывания к реальности, выражаемое как грамматическими формами глагола, так и лексико-семантическими

группами слов, определяющими точку зрения говорящего на отношение содержания речи к действительности.

Впервые вопросы модальности в лингвистике в начале двадцатого века изучали швейцарский лингвист, основатель Женевской лингвистической школы Шарль Балли и выдающийся отечественный лингвист и ученый Виктор Владимирович Виноградов, рассматривая категорию модальности и как языковую, с точки зрения синтаксиса и грамматики, и как категорию общесемантическую, понятийную. Ш. Балли выражал модальность, как душу предложения, которая, как и мысль, образуется в результате действий говорящего субъекта, как реакция на действительность, как отношение говорящего к сообщаемому, выражая определенные намерения, желания и мысли [1, с. 314]. Академик В. В. Виноградов определял модальность как синтаксическую категорию предложения, являющуюся обязательной и выражающую в предложении отношение говорящего к действительному положению дел в границах реальности, возможного или желательного. По его убеждению, каждое определенное предложение содержит в себе добавочное модальное значение, образующее в структуре данного предложения добавочный модальный слой, который выражает определенное качество отношения действительности, идущее от лица говорящего. То есть модальность в предложении передает отношение высказывания к действительности с точки зрения говорящего [2, с. 357].

Помимо Ш. Балли и В. В. Виноградова, категорию модальности как семантическую категорию, изучали в своих работах в разные периоды прошлого и нынешнего веков такие отечественные и зарубежные ученые-лингвисты, как Г. А. Золотова, Ф. Л. Пальмер, Г. В. Колшанский, И. Б. Хлебникова, П. Серию, А. С. Ахманова, Г. Ф. Мусаева, А. М. Пешковский и многие другие, внося свой неопределимый вклад в науку о развитии языка.

Целью статьи является анализ модальности как семантической категории, а в рамках которой рассматриваются некоторые особенности употребления модальных глаголов в отечественных учебных пособиях для работы с ними на начальных этапах обучения английскому языку.

Модальность может быть, как эмоциональной, так и логической. Английские модальные глаголы являются одним из многих способов выражения как эмоциональной, так и логической модальности. Являясь глаголами недостаточными и будучи тесно связанными с формами инфинитива, модальные глаголы, конечно, относятся к области грамматики, но специфика их семантики не позволяет отрывать их от сферы лексики.

Актуальность работы обусловлена необходимостью рассмотрения категории модальности и конкретно модальных глаголов в учебных пособиях, учитывая их разноплановость и специфику языкового выражения, способности обучающихся усваивать модальные глаголы и, правильно понимая их значение, применять их в речи.

Модальные глаголы в некоторых своих значениях относятся к числу тех языковых явлений, которые с трудом усваиваются обучающимися, так как они являются частью конструкций, нормально не поддающихся буквальному переводу. Анализ многих как современных, так и более старых образцов произведений различных стилей и относящихся к различным видам письменной речи, а также иллюстрирующих разговорную речь, убеждает в исключительно большой роли, которую играют в английском языке модальные глаголы. Без понимания различных значений этих глаголов и умения ориентироваться в построении конструкции, включающих такие глаголы, не может быть действительно сознательного чтения английской литературы. Более того, нельзя сказать, чтобы конструкции с модальными глаголами различного значения были специфичной литературного языка: они типичны и для разговорного языка, в чем нетрудно убедиться, проанализировав язык некоторых произведений современных авторов [3, с. 73].

Каждый из модальных глаголов имеет то или иное основное значение, понимание которого не представляет особой трудности для изучающих иностранный язык по той причине, что в этом значении его можно сравнить с соответствующим глаголом русского языка. Понятна и его синтаксическая функция, которая заключается в том, что он является частью сложного сказуемого. Языковые же явления, которые не имеют точного грамматического аналога в родном языке и смысл которых на родном языке передается другими средствами, требуют специального объяснения со стороны преподавателя или в учебнике и достаточно полного уяснения их значения и специфики, а также прочного усвоения со стороны обучающегося. Для этого внимание обучающегося должно настойчиво обращаться на соответствующие явления, которые следует вводить постепенно, от более легких к более трудным, и закреплять, если возможно, различными упражнениями. Естественно, что введение модальных глаголов следует начинать с их употребления в их более понятном и простом значении с тем, чтобы позднее перейти к более сложным явлениям [4, с. 108].

Модальные глаголы *can* и *must* вводятся в учебниках английского языка уже на начальном этапе обучения. Они даются в примерах и небольших текстах в утвердительной, отрицательной и вопросительной формах, а затем в упражнениях для спряжения и перевода с английского

языка на русский и с русского на английский язык. Введению этих двух модальных глаголов предшествует изучение Present Continuous. Далее глаголы *can* и *must* встречаются в упражнениях на постановку их в третьем лице, постановку после них инфинитива, перемену формы с утвердительной на вопросительную и отрицательную, перевод с русского на английский язык. В грамматическом пояснении к данной теме отмечается, что глаголы *can* и *must* не меняются по лицам, а также указывается, что после глаголов *can* и *must* основная форма глагола употребляется без частицы *to*. Этим исчерпываются сведения, даваемые относительно модальных глаголов, и надо признать, что для начального курса обучения, когда обучающиеся впервые сталкиваются со многими для них явлениями языка и когда по необходимости должны доминировать такие учебные процессы, как овладение механизмом чтения, этого материала вполне достаточно. То есть, на первом этапе обучения идет ознакомление с двумя модальными глаголами *can* и *must* и с их особенностями по сравнению с другими глаголами, а именно отсутствием флексии в третьем лице единственного числа настоящего времени и образование вопросительной и отрицательной формы без вспомогательного глагола *do*, а также употребление идущего за ними инфинитива без частицы *to*. Также идет указание на краткую форму модальных глаголов *can* и *must* при построении утвердительных, вопросительных и отрицательных предложений.

Необходимо отметить, что правильная дозировка грамматического материала является делом чрезвычайно трудным и ответственным. Не подлежит сомнению, что нельзя перегружать учебное пособие грамматикой, которая отнюдь не является самоцелью в обучении английскому языку. На более продвинутом этапе обучения вводится прошедшее время модального глагола *can* в утвердительной, отрицательной и вопросительной формах, а также указывается на то, что глаголы *can*, *must* и *may* не могут употребляться в будущем времени (при введении Future) и в продолжительной форме (при повторении Present Continuous). После изучения указанного материала для обучающихся вводится новое явление – конструкция *had to* как заменитель *must* в прошедшем времени, закрепляясь рядом упражнений.

На следующем этапе обучения модальным глаголам преподаватель подробнее останавливается на втором значении глагола *must*, фиксируя это новое явление в ряде различных упражнений с двумя значениями модального глагола *must*. Как известно, во втором своем значении глагол *must* обозначает предложение, граничащее с уверенностью, или просто уверенностью. Это тот случай, когда говорящий выражает свое отношение к основному содержанию высказывания. Предложение *Your partner*

*must be tired* можно перефразировать как *Your partner is certainly tired*. В таких предложениях, как *He must be happy; She must be a clever engineer* и так далее, значение модального глагола *must* как *evidently, certainly, undoubtedly* совершенно очевидно. Иногда предложение с такой конструкцией может быть понято двояко, например: *He must be there; He must know many languages* можно перевести и как ‘Он, наверное, там; Он, должно быть, знает много языков’ и как ‘Он должен быть там; Он должен знать много языков’. То или другое значение выявляется только из контекста, на что следует указать обучающимся. Как известно, если за глаголом *must* идет перфектный инфинитив, то *must* может иметь только одно значение, и именно выражение уверенности. Предложения *He must have seen me; She must have known it* можно понять только в смысле ‘Он меня, конечно, видел; Она, должно быть, знала это’. Форма инфинитива показывает, что положение относится к прошедшему времени. Однако вводить перфектный инфинитив на рассматриваемом этапе обучения английскому языку, на наш взгляд, несколько преждевременно, поэтому здесь можно ограничиться указанием на то, что конструкция *had to* ни в коем случае не может служить заменителем *must* в его втором значении; *had to* – это только выражение долженствования в прошедшем времени. Здесь же следует дать модальный глагол *can't* как отрицательную форму для выражения того же значения, что и второе значение *must*, например: *He must have this document.* – ‘У него, наверное, есть этот документ’. *He can't have this document.* – ‘У него, наверное, нет этого документа’. Для более отчетливого понимания глаголов *must* и *can't* во втором значении здесь можно сопоставить эти глаголы с другими в их первом, основном значении, например: *He must work much in order to master his English. She can't lift these boxes, she is too weak.* На этом же этапе преподаватель дает разъяснения обучающимся по поводу второго значения модального глагола *may*. Второе значение глагола *may* очень близко ко второму значению глагола *must*. Модальный глагол *may* в этом значении может выражать предположение с оттенком колебания, и в конструкции без модального глагола может быть заменен словом *perhaps, possibly*. Было бы нетрудно составить текст, в котором, наряду с глаголом *must* во втором значении, встречался бы и глагол *may* также во втором значении, тогда стал бы ясен общий характер этого явления, и вместе с тем выявилась бы разница в семантике глаголов. Так как после усвоения второго значения *must* глагол *may* во втором значении затруднения уже не представлял бы, введение его в этом месте совсем не шло бы за счет какого-нибудь другого грамматического материала. После этого следовало бы дать наряду с другими грамматическими упражнениями на данный материал упражнения на перевод предложений с модальными глаголами во втором зна-

чении с английского языка на русский и, может быть, с русского на английский язык, а также на замену предложений с вводными модальными глаголами.

Грамматический материал на более продвинутом уровне обучения языку, связанный с модальными глаголами, сводится в основном в учебных пособиях к употреблению глаголов *will, should, would* как чисто вспомогательных с оттенком модальности. Также преподавателю необходимо указать на разницу в значении конструкций *had to / was to* с инфинитивом, отработав это на ряде упражнений, например, возьмем предложение: *На вокзале его должен был встретить секретарь учреждения* – его можно перевести на английский язык только при помощи конструкции *was to* с инфинитивом – ‘At the station he was to be met by the secretary’, так как употребление *had to* с инфинитивом придало бы предложению другой смысл и предложение звучало бы как ‘Секретарю пришлось встретить его на вокзале’.

Подводя итог сказанному, отметим, что грамматика представляет собой важнейший аспект изучения иностранного языка, так как любой язык невозможно представить себе без знания и, главное, понимания грамматических правил, позволяющих применять этот язык правильно на практике. И нет такой другой языковой категории, которая содержала бы столько нюансов и тонкостей, как категория модальности [5, с. 114].

При общении на иностранном языке нам часто приходится пользоваться модальными глаголами, а так как при их изучении встречается много трудностей, их изучению и закреплению необходимо уделять должное внимание с первых этапов изучения иностранного языка. Преподаватель должен объяснить обучающимся с первых этапов изучения языка, что модальные глаголы английского языка выражают необходимость или возможность совершения действия, но не используются самостоятельно и не выражают определенные действия, а передают лишь его модальность, то есть отношение к нему говорящего. Этим они и отличаются от остальных глаголов в языке. Тот материал, который дается для изучения модальных глаголов в учебных пособиях, достаточен, чтобы убедиться, насколько распространенным является употребление модальных глаголов особенно во втором их значении, о чем мы писали выше. Чрезвычайно важно, что это относится не только к литературному, разговорному, но также и к научному и техническому языку, то есть ко всем областям, где обучающимся придется прилагать свои знания после прохождения курса обучения, поэтому знание модальных глаголов и правильное их применение чрезвычайно важно для изучающих английский язык.

## Библиографические ссылки

1. *Балли Ш.* Общая лингвистика и вопросы французского языка / Пер. с 3-го фр. изд. Е. В. Вентцель. М. : Изд-во иностранной литературы, 2001.
2. *Виноградов В. В.* Избранные труды: исследования по русской грамматике. М. : Наука, 1975.
3. *Зайнуллин М. В.* Модальность как функционально-семантическая категория. Саратов : Издательство Саратовского университета, 1986.
4. Зененко Н. В. Понятие категории модальности в структуре языка / Вестник Военного университета. 2009. № 17. С. 108.
5. *Слюсарева Н. А.* Проблемы функциональной морфологии современного английского языка. М. : Наука, 1986. С. 114.

## МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ

**О. П. Шабан<sup>1)</sup>, Т. Г. Давидович<sup>2)</sup>, И. Н. Козелецкая<sup>3)</sup>**

<sup>1), 2), 3)</sup> *Белорусский государственный университет, пр. Независимости, 4, 220030, г. Минск, Беларусь, [Shaban@bsu.by](mailto:Shaban@bsu.by)*

Темой научной работы является обоснование и апробация модели формирования коммуникативной компетенции в процессе обучения иноязычной письменной речи. Данная модель основана на современных концептуальных подходах к организации учебного процесса: системном, деятельностном, личностно-ориентированном, компетентностном.

**Ключевые слова:** коммуникативная компетенция; обучение письменной речи; иностранный язык; принципы обучения.

## МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ

**О. П. Шабан<sup>1)</sup>, Т. Г. Давидович<sup>2)</sup>, И. Н. Козелецкая<sup>3)</sup>**

<sup>1), 2), 3)</sup> *Белорусский государственный университет, пр. Независимости, 4, 220030, г. Минск, Беларусь, [Shaban@bsu.by](mailto:Shaban@bsu.by)*

Темой научной работы является обоснование и апробация модели формирования коммуникативной компетенции в процессе обучения иноязычной письменной речи. Данная модель основана на современных концептуальных подходах к организации учебного процесса: системном, деятельностном, личностно-ориентированном, компетентностном.

**Ключевые слова:** коммуникативная компетенция; обучение письменной речи; иностранный язык; принципы обучения.

## MODEL OF FORMATION OF COMMUNICATIVE COMPETENCE IN THE PROCESS OF TEACHING FOREIGN-LANGUAGE WRITTEN SPEECH

**T. G. Davidovich<sup>1)</sup>, O. P. Shaban<sup>2)</sup>, I. N. Kozialetskaia<sup>3)</sup>**

<sup>1), 2), 3)</sup> *Belarusian State University, Nezavisimosti Avenue, 4, 220030, Minsk, Republic of Belarus, [Shaban@bsu.by](mailto:Shaban@bsu.by)*

The topic of the scientific work is the substantiation and approbation of the model of formation of communicative competence in the process of teaching foreign-language writing.

This model is based on modern conceptual approaches to the organization of the educational process: systemic, activity-based, personality-oriented, competence-based.

**Keywords:** communicative competence; teaching writing; foreign language; principles of learning.

Формирование подходов к обучению иностранному языку обусловлено общественно-культурными факторами, исследованиями в областях языкознания, психологии, педагогики, традициями преподавания, сложившимися в социуме. В настоящее время целью обучения иностранным языкам является формирование поликультурной многоязычной личности учащихся посредством овладения ими иноязычной коммуникативной компетенцией. Результаты овладения иностранным языком определяются уровнем сформированности коммуникативной компетенции в основных видах речевой деятельности: говорение, письмо, чтение, аудирование. Обучение всем видам речевой деятельности взаимосвязано и письменную речь можно рассматривать как отложенную рефлексию устной. Применительно к занятиям по иностранному языку в вузе, мы считаем, оптимальным использование технологии смешанного обучения при обучении иноязычной письменной речи, которая представляет собой модель, сочетающую очное традиционное обучение (где основной акцент направлен на устную речь) с элементами электронного обучения (с основным акцентом на письменную коммуникацию). С этой целью нами была сформулирована модель формирования коммуникативной компетенции и условия внедрения её в практику учреждений высшего образования.

При построении модели мы исходили из общепринятого представления о системе, состоящей из следующих блоков: 1) целевого; 2) концептуального; 3) содержательно-процессуального; 4) организационно-технологического, 5) результативного [1].

Концептуальный блок определяет основные концепции исследования, объект исследования рассматривается с позиции актуальных методологических подходов, принципов.

На уровне общенаучного знания моделирование базируется на системном и деятельностном подходах. На уровне конкретно-научного методологического знания – личностно-ориентированном и компетентностным. На уровне частных методик мы опирались на коммуникативный подход, а также положения концепций смешанного и дистанционного обучения с использованием ИКТ (Полат Е. С., Хуторской А. В., Титова С. В).

Системный подход с древности лежит в основе исследований. Системные идеи получили своё выражение в области психолого-педагогических наук. Принципы системного подхода нашли воплощение

в культурно-исторической концепции Л. С. Выготского, в «генетической эпистемологии» Ж. Пиаже, а также в работах С. Л. Рубинштейна, А. Н. Леонтьева и др. [2, с. 158]. При системном исследовании объект исследования рассматривается как система, состоящая из целостного множества связанных элементов [2, с. 167].

С позиции системного подхода в разрабатываемой методике обучения письменной речи мы выделяем вслед за А. Н. Щукиным следующие компоненты системы обучения: «подходы к обучению, цели и задачи, содержание, процесс, принципы, методы, средства, организационные формы обучения [3, с. 69]». Вышеназванные компоненты системы направлены на достижение единой цели – обучение иностранному языку; тесно взаимосвязаны между собой и объединяются друг с другом посредством обучения, выступающим в качестве системообразующего компонента системы.

Вслед за И. А. Зимней мы рассматриваем учебную деятельность как структуру, состоящую из следующих элементов: мотивация; учебные задачи в определенных ситуациях в форме заданий; учебные действия; контроль, переходящий в самоконтроль; оценка, переходящая в самооценку [4, с. 94].

Деятельностный характер языкового образования проявляется в необходимости усвоения различных видов речевой деятельности и их взаимосвязи в процессе обучения.

Компетентностный подход в последние годы определяет новые ориентиры в системе высшего образования. Он заложен в основу государственных образовательных стандартов и типовых программ нового поколения. В соответствии с требованиями компетентностного подхода учебные результаты студентов по освоению дисциплины (или ее модулей) или образовательной программы в целом определяются в виде академических, профессиональных, социально-личностных компетенций, которые представлены в образовательных стандартах специальностей [5, с. 40].

В системе языкового образования компетентностный подход широко применяется для диагностики уровня сформированности иноязычной коммуникативной компетенции как главного результата обучения иностранному языку в вузе.

Применение положений компетентностного подхода в настоящем исследовании позволило выделить в качестве образовательных результатов универсальные коммуникативные компетенции, формируемые в процессе обучения иностранному языку в следующих видах речевой деятельности: письмо, говорение, чтение. В работе мы опирались на следующие положения компетентностного подхода: практико-ориентированное содержание компетенций; усиление роли самостоятельной работы учащихся, ис-

пользование в процессе обучения задач и ситуаций, имитирующих социально-профессиональные проблемы.

Личностно-ориентированный подход обозначает ориентацию при планировании учебного процесса на личность как цель, субъект, результат и главный критерий эффективности. Главной задачей обучения является выявление и раскрытие потенциала человека. Реализация данного положения при обучении иностранному языку происходит посредством ориентации на интеракцию, обучение в сотрудничестве, проектных методах. Задания составляются с учётом интересов учащихся, что способствует созданию благоприятного психологического климата на учебном занятии.

Главными принципами личностно-ориентированного обучения являются индивидуализация и дифференциация. На процесс усвоения иностранного языка накладывают отпечаток аффективные факторы, такие как мотивация, отношение к изучаемому языку, положительные и отрицательные эмоции, и когнитивные факторы, а именно способность к изучению иностранного языка и как учащиеся усваивают информацию, к какому типу они относятся, в зависимости от канала восприятия.

В педагогической деятельности особое значение придаётся личности преподавателя, его способности быть посредником в системе межкультурных отношений. И. И. Казимирская, исследуя содержание педагогического такта определяет его составляющие: культура речи, культура несогласия, культура молчания, политкорректность [6, с. 24]. Стоит отметить, что именно педагогический такт важен при оценивании учебной деятельности.

Коммуникативный подход определяет основные направления современного языкового образования. В рамках коммуникативного подхода иностранный язык рассматривается как средство межкультурного межличностного общения. На основе коммуникативного подхода разрабатываются дидактические средства обучения.

Целевой блок определяет результат учебно-исследовательской деятельности студентов. Целью обучения иностранным языкам является формирование поликультурной многоязычной личности учащихся посредством овладения ими иноязычной коммуникативной компетенцией. Отличительная особенность обучения иностранному языку заключается в том, что основная цель обучения – это незнание о самом предмете, т. е. о языке (языковая компетенция), сколько выработка определённых умений разных видов речевой деятельности на основе знаний о способе деятельности (речевая компетенция). Результаты овладения иностранным языком определяются уровнем сформированности коммуникативной компетенции в основных видах речевой деятельности: говорение, письмо, чтение, аудирование.

Существуют разные точки зрения на составляющие коммуникативной компетенции. В нашей работе мы придерживаемся модели, представленной в GEFER (документе Совета Европы), составляющими коммуникативной компетенции являются лингвистическая (языковая, речевая), социолингвистическая и прагматическая (учебная и компенсаторная) компетенции.

Определение уровней владения языком осуществляется через описание речевых действий (могу, понимаю). Основной целью обучения иностранным языкам является формирование умений взаимодействовать на иностранном языке, решать различные коммуникативные задачи. Использование иностранного языка, включая и его изучение, охватывает различные ситуации, в которых происходит развитие компетенций.

Перечень промежуточных результатов овладения КК разработан и обобщён на основе «Общеввропейских компетенций владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка». Формулировка результатов представлена в деятельностной (глагольной) форме.

Содержательно-методический блок определяет содержание и методику формирования коммуникативной компетенции при обучении иностранному языку.

Обучение базируется на дидактических принципах, отражающих руководящие идеи, нормативные требования к организации и осуществлению учебного процесса. Я. А. Коменский главным считал принцип природосообразности. К. Д. Ушинский к основным принципам дидактики относил сознательность и активность обучения; наглядность; последовательность; прочность. В качестве основных дидактических принципов мы вслед за О. Л. Жук опираемся на следующие:

- научность;
- сознательность и активность;
- систематичность и последовательность;
- наглядность;
- доступность;
- прочность;
- связь теории и практики обучения с жизнью;
- индивидуализация и дифференциация [7, с. 164–165].

Современная дидактика не отдаёт предпочтение одному определённому методу обучения иностранному языку. Выбор оптимального метода обучения происходит с учётом содержания учебного плана и личностных качеств учебной группы. При этом преподаватель может варьировать различные методы, чтобы разнообразить и процесс обучения, мотивировать учащихся. В связи с этим сегодня уместно говорить о принципах в обучении иностранному языку, которые служат методическим ориентиром для

преподавателя. К основным принципам обучения иностранному языку относятся следующие:

- ориентация на формирование компетенций (Kompetenzorientierung);
- ориентация на деятельность учащихся (Handlungsorientierung);
- ориентация на потребности учащихся (Lernerorientierung);
- активация учащихся (Lerneraktivierung);
- ориентация на интеракцию (Interaktionsorientierung);
- принцип социокультурной ориентации (interkulturelle Orientierung);
- опора на ранее изученные языки (Mehrsprachigkeitsorientierung)

[8, S. 26].

Исследователи подробно рассматривают данные принципы, сформулированы дескрипторы, позволяющие оценить реализацию представленных выше принципов. При реализации экспериментального обучения мы опирались на вышеназванные принципы, как наиболее точно разработанные и учитывающие специфику обучения немецкого языка как второго иностранного.

Отличительной чертой учебных занятий, базирующихся на принципах компетентностного подхода, является чёткая формулировка учебных задач, промежуточных результатов, что позволяет учащимся отмечать свой прогресс.

Учебный процесс организовывается с учетом принципа ориентации на деятельность учащихся и направлен на создание условий, позволяющих учащимся взаимодействовать в аутентичных коммуникативных ситуациях. Принцип ориентации на деятельность учащихся считается одним из главных как в отечественной, так и в зарубежной методической литературе. Содержание учебного материала определяется с учётом личностного подхода. При организации учебных занятий учитываются интересы, потребности и социальное окружение учащихся, используются различные материалы и формы работы. Учащиеся являются активными участниками учебного процесса.

Принцип социокультурной ориентации предполагает, что речевая деятельность осуществляется с учётом контекста, традиций, характерных для страны изучаемого языка. Изучение иностранного языка является средством социокультурного развития личности и приобщения к духовным ценностям других народов. На занятиях студенты знакомятся с общими чертами и различиями в культуре Германии и Беларуси, особенностями речевого поведения.

Содержание учебного материала определяется с учётом личностно-ориентированного подхода, требованием активного участия в учебном процессе. Учебную деятельность становится посильной, каждый получает удовлетворение от выполненной работы. Одним из способов дифферен-

циации обучения является создание подвижных разноуровневых групп. Обучение ИЯ проходит более эффективно, если у учащихся будет возможность поработать в парах, в группах не с одним и тем же, а с различными партнёрами. В зависимости от цели группы могут быть составлены из учащихся с одинаковым уровнем знаний или с разным (сильный ученик взаимодействует со слабым).

На занятиях по иностранному языку уделяется внимание формированию навыков автономной работы учащихся, умениям их сознательно организовывать учебный процесс с учётом индивидуальных особенностей и анализировать успешность усвоения учебного материала. Многие вышеперечисленные задачи могут быть реализованы при использовании технологии смешанного обучения (blended learning). В качестве базы для создания сопровождающих онлайн-ресурсов по различным дисциплинам может выступать система онлайн-обучения Moodle.

При разработке сопровождающего онлайн-ресурса по курсу «Практика устной и письменной речи» мы опирались на компьютерно-информационную модель обучения иностранным языкам, разработанную С. В. Титовой. Данная модель опирается на следующие принципы обучения с использованием ИКТ: комплексное использование мультимедийных средств; интерактивности; нелинейности информационных процессов; информационной ёмкости содержания учебного занятия; гуманизации обучения с применением ИКТ [9, с. 59]. Одновременно С. В. Титова отмечает важность целесообразного сочетания новых и традиционных педагогических технологий.

Структурирование предметно-тематического содержания курса осуществляется по модульному принципу. В структуре содержания выделяются два крупных модуля: социального и профессионального общения, каждый из них состоит из более мелких сфер общения.

Исполнительно-коррекционный блок включает механизм анализа и коррекции промежуточных результатов сформированности у студентов коммуникативной компетенции. Это предполагает осуществление следующих функций: мониторинга процесса формирования коммуникативной компетенции, формирования индивидуального учебного стиля учащихся. С этой целью было проведено тестирование студентов, позволяющее определить их тип усвоения материала, даны рекомендации, проведена коррекция процесса обучения с учётом доминирующего стилевого поведения обучающихся. Это позволило студентам выработать личностные стратегии познания и рационализировать свою учебную деятельность в целом.

Результативный блок разрабатываемой модели включает результат, который должен соотноситься с целью и задачами формирования комму-

никативной компетенции. Таким результатом реализации модели является коммуникативная компетенция будущих специалистов, сформированная в процессе обучения иностранному языку. Этот результат определяется поуровневой сформированностью структурных компонентов коммуникативной компетенции: лингвистического (языковая и речевая), социокультурного и учебно-познавательного. Для определения результата была составлена анкета по определению уровня сформированности коммуникативной компетенции. Структурные компоненты коммуникативной компетенции были сформулированы в соответствии с содержанием дисциплины «Практика устной и письменной речи» и сгруппированы по видам речевой деятельности и были отражены в ЭУМК по данной дисциплине [10].

Данная модель послужила основой для организации опытно-экспериментальной работы по формированию коммуникативной компетенции студентов и была успешна внедрена в учебный процесс.

### Библиографические ссылки

1. Краевский В. В., Бережнова Е. В. Методология педагогики: новый этап : учеб. пособие. М. : Академия, 2008.
2. Юдин Э. Г. Методология науки. Системность. Деятельность. М. : Эдиториал УРСС, 1997.
3. Щукин А. Н. Обучение иностранным языкам. Теория и практика : учеб. пособие для преподавателей и студентов. М. : Филоматис, 2007.
4. Зимняя И. А. Педагогическая психология. М. : Логос, 2007.
5. Жук О. Л. Педагогическая подготовка студентов: компетентностный подход. Минск : РИВШ, 2009.
6. Казимирская И. И. Педагогический такт: истоки и пути формирования : учеб.–метод. пособие. Минск : Белорус. гос. ун–т, 2017.
7. Жук О. Л. Педагогика: учеб.–метод. комплекс для студентов пед. специальностей. Минск : БГУ, 2003.
8. Curriculare Vorgaben und Unterrichtsplanung / Ende K. [u.a.]. München : Klett–Langenscheidt, 2014.
9. Титова С. В. Информационно–коммуникационные технологии в гуманитарном образовании: теория и практика. М. : П–Центр, 2009.
10. Шабан О. П. Практика устной и письменной речи второго иностранного языка (немецкой) : электронный учебно-методический комплекс для специальности: 1-21 06 01-02 «Современные иностранные языки (перевод)» [Электронный ресурс] // . Минск : БГУ, 2020. URL: <https://elib.bsu.by/handle/123456789/245379> (дата обращения: 05.02.2024).

## К ВОПРОСУ ПРЕОДОЛЕНИЯ БАРЬЕРОВ УСПЕШНОГО ОВЛАДЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКОМ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

О. Г. Швайба<sup>1)</sup>, И. П. Воловикова<sup>2)</sup>

<sup>1)</sup> *Белорусский государственный университет, пр. Независимости, 4, 220030, г. Минск, Беларусь, [olga.schwajba@gmail.com](mailto:olga.schwajba@gmail.com)*

<sup>2)</sup> *Белорусский государственный университет, пр. Независимости, 4, 220030, г. Минск, Беларусь, [ira.volovikova@gmail.com](mailto:ira.volovikova@gmail.com)*

Данная статья посвящена теме преодоления барьеров при обучении иностранному языку в вузе. Авторы рассматривают портрет современного выпускника вуза с точки зрения его владения языком как инструментом своей профессиональной деятельности, описывают психологические особенности современных студентов-зумеров, особенности обучения в школе и их трансфер в систему высшего образования. В статье приводятся наиболее часто встречающиеся преграды в процессе усвоения языка и даются рекомендации по организации учебного процесса, как в аудитории, так и для самостоятельной работы студентов.

**Ключевые слова:** языковой барьер; психологический барьер; изучение языка; современный студент; мотивация.

## TO THE QUESTION OF OVERCOMING BARRIERS TO SUCCESSFUL FOREIGN LANGUAGE ACQUISITION IN A NON-LINGUISTIC UNIVERSITY

O. G. Shvajba<sup>1)</sup>, I. P. Valovikova<sup>2)</sup>

<sup>1)</sup> *Belarusian State University, Nezavisimosti Av., 4, 220030, Minsk, Belarus, [olga.schwajba@gmail.com](mailto:olga.schwajba@gmail.com), [ira.volovikova@gmail.com](mailto:ira.volovikova@gmail.com)*

<sup>2)</sup> *Belarusian State University, Nezavisimosti Av., 4, 220030, Minsk, Belarus, [olga.schwajba@gmail.com](mailto:olga.schwajba@gmail.com), [ira.volovikova@gmail.com](mailto:ira.volovikova@gmail.com)*

This article is devoted to the topic of overcoming barriers in teaching a foreign language at a university. The authors consider the portrait of a modern university graduate from the point of view of his language proficiency as a tool of his professional activity, describe the psychological characteristics of modern zoomer students, the peculiarities of studying at school and their transfer to the higher education system. The article presents the most common obstacles in the process of language acquisition and provides recommendations on the organization of the educational process, both in the classroom and for independent work of students.

**Keywords:** language barrier; psychological barrier; language learning; modern student; motivation.

На современном этапе развития высшего образования в Республике Беларусь в программу обучения практически любого вуза входит дисциплина «Иностранный язык» или «Иностранный язык профессиональной деятельности». Однако не все выпускники вузов вместе с дипломом могут предъявлять компетенции, благодаря которым происходит понимание прочитанного и услышанного текстов по общей социокультурной тематике или из профессиональной сферы. Далеко не каждый специалист может общаться на иностранном языке или осуществлять письменную коммуникацию. Данная ситуация имеет множество причин: кто-то боится общения на иностранном языке, другие не могут найти подходящих слов для завязывания разговора и поддержания беседы, а у некоторых мысли разбегаются, приводя их в тупик. Все эти факты подтверждают наличие так называемого языкового барьера, препятствующего эффективному иноязычному общению представителей разноязычных специалистов [1, с. 90].

Как правило, на первый курс в нашей стране приходят молодые люди, которые имеют опыт изучения иностранного языка в школе. Этот опыт может быть успешным, и тогда ожидания студентов-первокурсников являются позитивными и способствуют формированию устойчивой мотивации. Однако, как показывают беседы со студентами первокурсниками, многие из них изучали иностранный язык на протяжении 7–8 лет, но это был монотонный процесс, в центре которого стояло зазубривание слов, большое количество письменных контрольных, постоянное исправление ошибок со стороны учителя при устной коммуникации и заучивание тем. В результате такого подхода у молодых людей были сформированы страх говорения, полная зависимость от преподавателя в процессе учёбы и установки на неуспех.

В отличие от предметов узкой специализации, которые появляются у студентов на третьем и четвёртом курсах, иностранный язык изучается на первом и втором курсах либо на протяжении всех четырёх лет. Следует отметить, что именно обучение на первом курсе является переломным моментом в жизни молодых людей. Это тот период, когда происходит смена привычного для школьной жизни уклада, особенно это затрагивает тех студентов, которые ради учёбы переезжают в другой город. К новым бытовым условиям добавляется фактор эмоциональный. Часто это может быть тоска по дому и родителям, отсутствие рядом близких друзей. В результате развивается эмоциональная нестабильность и высокая тревожность. Такое состояние напрямую влияет на процесс организации учёбы и ее результативность.

Безусловно, такая картина не является 100%. Многие молодые люди с энтузиазмом и радостью погружаются в новую жизнь и настроены на достижение самых высоких результатов в учёбе и жизни.

Что касается психолого-педагогического портрета современного студента, то его образ не является однозначным. Современные студенты очень разные. Многие из них характеризуются высокой ответственностью и добросовестностью, развитым мышлением, ассоциативной памятью, способностью к самостоятельной работе и самоконтролю. Однако следует заметить, что влияние технологий и Интернета привело к тому, что большинство зумеров, а именно представители этого поколения являются студентами белорусских вузов, обладают на современном этапе клиповым мышлением, способны концентрировать своё внимание на одном фрагменте не более 8 секунд. Поколение Z часто находится в состоянии психологического напряжения и стресса, так как большое количество информации, необходимость её переработки и мультитаскинг однозначно ведут к снижению возможности концентрировать внимание [2, с. 399]. Безусловно, данные факторы негативно влияют на процесс усвоения знаний и компетенций, особенно если профессорско-преподавательский состав в силу различий в возрасте ориентирован на свой опыт и на те приёмы и установки в обучении, которыми они пользовались, будучи студентами. Так, например, классическая лекция на 80 минут по отзывам студентов является слишком длинной и им хотелось бы послушать её в ускоренном режиме. Несомненно, проводить революцию и полностью менять сложившуюся систему организации учебного процесса в вузе слишком рискованно. Есть опасность утратить и потерять всё хорошее, что было наработано предшествующими поколениями преподавателей. Однако учитывать особенности современных студентов, безусловно, необходимо.

Особенностью дисциплин «Иностранный язык» и «Иностранный язык профессиональной деятельности» является их беспредметность. Такие дисциплины, как «Физика», «Химия» и т.д. имеют чёткий набор тем и разделов, изучив которые студент может с уверенностью сказать, что он владеет предметом. При изучении иностранного языка постоянно появляются новые слова, конструкции, в результате чего создается впечатление, что учёбе нет ни конца, ни края. Большой объём информации на иностранном языке ведёт к фрустрации и демотивации. Изучение иностранного языка требует затрат энергии и сил, а самое главное – ежедневной систематизированной работы. Такая особенность языка вызывает у обучающихся чувство непреодолимости, страха и неуверенности в своих силах [3].

С точки зрения авторов статьи можно выделить основные факторы, которые создают барьеры в процессе овладения иностранным языком. К ним относятся:

- неудачный опыт изучения иностранного языка в школе;
- страх сделать ошибку при говорении;
- состояние тревоги;
- нехватка времени;
- неприятие преподавателя;
- завышенный ожидаемый результат;
- низкий объём памяти и неспособность концентрировать внимание;
- бедное воображение.

В последнее время к негативным факторам можно добавить чрезмерное и необдуманное использование искусственного интеллекта.

Остановимся на инструментах и приёмах, благодаря которым данные барьеры могут быть преодолены и сняты.

Безусловно, микроклимат самого первого занятия по иностранному языку в вузе, позитивный и доброжелательный настрой преподавателя является отправной точкой всего процесса обучения. Это ни в коем случае не означает, что преподаватель должен заигрывать со студентами и идти у них на поводу. Чёткое обозначение целей и шагов их достижения, ознакомление с планом работы, критериями оценок и проговаривание вопросов дисциплины и субординации является неотъемлемым условием успешной и спокойной работы в семестре. Важно сохранять ясность и чёткость в работе от занятия к занятию.

Чрезвычайно важную роль в процессе обучения играет отбор и организация учебного материала. В своей работе любой преподаватель ориентируется на учебную программу, которая определяет темы для изучения и прописывает компетентностный подход. Вместе с тем у преподавателя остаётся довольно большой арсенал для выбора инструментов и методов. Ему на откуп даётся подбор дополнительного материала. Важно, чтобы тексты, видео- и аудиоматериалы постоянно актуализировались и коррелировались с интересами группы. Кроме того, нет смысла требовать от современного студента ведение классического конспекта. Многие студенты приходят в университет без тетрадей, но имеют планшеты и ноутбуки, где у них существует своя система обработки и хранения информации. Считаем, что данная система имеет право быть. Современные методики преподавания иностранного языка в вузе приветствуют тот факт, что каждый студент создаёт и ведёт свою систему организации грамматического и лексического материала, использует свои символы, знаки и ассоциации. Для студентов, которые так и не разработали такую

систему, представляется целесообразным показать, как грамматический материал может быть представлен, как работают ассоциации и мнемотехники, какие символы и условные обозначения эффективны в своём использовании.

Чрезвычайно важным условием успешного усвоения иностранного языка является самостоятельная работа студентов. Как известно, самостоятельная работа может быть управляемой и неуправляемой. Управляемая самостоятельная работа должна быть связана с темой занятия, но давать простор для творчества и креативности, представлять возможности для реализации эвристического подхода. Однако важно определить рамки и дедлайны её выполнения.

Неуправляемая самостоятельная работа, как правило, не связана с темой занятия, но способствует расширению общего кругозора и подъёму уровня языка.

Ещё одним важным фактором является создание ситуации успеха. Это означает, что задача, которую должен решить студент (подготовка презентации, написание эссе, участие в дебатах или дискуссии), будет соразмерной с имеющими навыками и ни в коем случае не должна быть завышенной. Выполнение задачи не должно вызывать стресс и повышенную тревожность, а её воплощение должно пробуждать чувство удовлетворения.

Очень важно давать студентам положительный фидбэк. Часто преподаватели в силу нехватки времени при анализе того или иного вида работы останавливаются только на отрицательных моментах и ошибках, ограничиваются критическими замечаниями. Однако для современного студента похвала и положительное подкрепление имеют чрезмерно важное значение и являются запускным механизмом дальнейшей учебной деятельности.

Таким образом, залогом успешного усвоения иностранного языка являются не только внутренние факторы, которые определяют способности к изучению языка, но и внешние, зависящие от методов работы преподавателя, организации процесса обучения и технического обеспечения учебного процесса.

### **Библиографические ссылки**

1. *Фирсова И. В.* Языковой барьер при обучении иностранному языку // Гуманитарные науки. Вестник Финансового университета. 2013. № 1. С. 89–92.

2. *Швайба О. Г., Воловикова И. П.* Особенности организации учебного процесса в вузе для студентов поколения Z // Межкультурная коммуникация и профессионально ориентированное обучение иностранным языкам: материалы XV Междунар. науч. конф., посвящ. 100-летию образования Белорус. гос. ун-та, Минск, 29 окт.

2021 г. / Изд. центр БГУ : редкол.: Е. А. Достанко (пред.) [и др.]. Минск. 2021. С. 397–402.

3. Российская научная электронная библиотека, Кибер Ленинка [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problema-psihologicheskikh-barierov-pri-izuchenii-inostrannogo-yazyka/viewer> (дата доступа: 27.01.2024).

## РАЗДЕЛ 3

# ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

## ПРИМЕНЕНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В СФЕРЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

**Т. Л. Дымковская**

*ФГБОУ ВО «Донецкий национальный университет экономики и торговли имени  
Михаила Туган-Барановского», ул. Щорса, 31,  
283050, г. Донецк, ДНР, [t.dymkovskaya@yandex.ru](mailto:t.dymkovskaya@yandex.ru)*

Данная статья рассматривает применение информационно-коммуникационных технологий в сфере преподавания иностранных языков, современные вызовы и возможности, создаваемые технологическими инновациями, а также их влияние на эффективность образовательного процесса в контексте международного языкового обучения.

**Ключевые слова:** информационно-коммуникационные технологии; мультимедийные ресурсы; индивидуализированный подход; виртуальные ассистенты; инклюзивное обучение.

## APPLICATION OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN THE SPHERE OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING

**T. L. Dymkovskaya**

*FSBEI HE «Donetsk National University of Economics and Trade named  
after Mikhail Tugan-Baranovsky», Shchorsa St., 31,  
283050, Donetsk, DPR, [t.dymkovskaya@yandex.ru](mailto:t.dymkovskaya@yandex.ru)*

This article is devoted to the research of information and communication technologies application in the sphere of foreign language teaching and considers modern challenges and opportunities created by technological innovations, as well as their impact on the effectiveness of the educational process in the context of international language teaching.

**Keywords:** information and communication technologies; multimedia resources; individualized approach; virtual assistants; inclusive learning.

С ускорением развития информационных технологий в современном обществе вопрос применения этих технологий в образовательной сфере, в частности, в преподавании иностранных языков, становится неотъемлемой частью академических дискуссий. Процессы глобализации, усиленные интернетом и мультимедийными платформами, предоставляют новые возможности и вызовы для образования, требуя пересмотра традиционных методов преподавания и внедрения инновационных подходов. Введение информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в обучение иностранным языкам приносит с собой динамичные изменения в образовательный процесс, открывая двери к эффективному восприятию и усвоению языковых навыков. Мы попробуем рассмотреть не только современные вызовы, но и перспективы, которые предоставляются применением ИКТ в контексте обучения иностранным языкам, а также проанализируем конкретные темы и направления, связанные с этой важной образовательной трансформацией.

### **1. Роль мультимедийных ресурсов в процессе обучения.**

Современные информационно-коммуникационные технологии предоставляют множество мультимедийных ресурсов, включая видео, аудиозаписи, интерактивные приложения и виртуальные платформы, которые могут стать мощным инструментом обучения разнообразным языковым навыкам, включая аудирование, говорение, чтение и письмо.

#### *✓ Интерактивные онлайн-курсы иностранных языков.*

Эффективность онлайн-курсов объясняется, в том числе, «предоставлением доступа к интерактивным занятиям, визуализацию и мгновенную обратную связь» [1, с. 192], что подтверждает, как современные мультимедийные технологии могут улучшить процесс усвоения иностранных языков. Возможность доступа к интерактивным онлайн-курсам дает студентам уникальный опыт и создает структурированный индивидуализированный подход к обучению, способствуя лучшему пониманию и усвоению языковых концепций.

#### *✓ Использование виртуальных реальностей для языкового погружения.*

Студенты, обучающиеся по виртуальным сценариям повседневной языковой практики при иммерсивном обучающем погружении, могут глубоко вживаться в языковую среду и улучшать навыки общения. Эти технологии включают в себя не только увлекательность, но и эффективность мультимедийных ресурсов, предоставляя новый взгляд на подходы к развитию языковых компетенций.

## **2. Оценка эффективности ИКТ в обучении иностранным языкам.**

Внедрение информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в сферу образования сопровождается необходимостью оценки их эффективности. Каковы эти методы оценки?

✓ *Использование аналитики в образовательных платформах.*

Современные образовательные платформы предоставляют инструменты аналитики, собирающие данные о взаимодействии студентов с мультимедийными ресурсами. Анализ этих данных позволяет преподавателям и исследователям измерять активность студентов, оценивать уровень вовлеченности и эффективность использования конкретных обучающих материалов.

✓ *Сравнительные исследования результатов.*

Проведение сравнительных исследований, в которых сопоставляются результаты обучения студентов, использующих ИКТ, с теми, кто использует традиционные методы, является ключевым аспектом оценки эффективности. Эти «исследования могут включать в себя сравнительные экзамены, тесты или оценки речевых навыков, обеспечивая объективные данные о влиянии технологий на обучение» [2, с. 64]

## **3. Преодоление вызовов ИКТ в процессе обучения.**

Вопреки многим преимуществам, применение ИКТ также представляют собой определенные вызовы в сфере обучения иностранным языкам. Например, один из вызовов, с которым сталкиваются преподаватели и студенты, – это *неравномерность доступности к высокотехнологичным ресурсам*. Разработка программ, учитывающих различия в технической подготовке и доступности технологий, может смягчить это ограничение. Еще один из вызовов – это *эффективное использование времени в процессе обучения*. Использование ИКТ требует времени для овладения новыми инструментами и методами. Обучение преподавателей и студентов эффективному использованию технологий и разработка оптимальных сценариев интеграции ИКТ в учебный процесс становятся важными шагами в преодолении этого вызова.

## **4. Развитие ИКТ: тенденции и перспективы.**

Развитие информационно-коммуникационных технологий и их влияние на обучение иностранным языкам продолжает эволюционировать. Каковы текущие тенденции и перспективы, которые могут формировать будущее использование ИКТ в образовательном процессе?

✓ *Искусственный интеллект и персонализированное обучение.*

Развитие искусственного интеллекта предоставляет новые возможности для персонализированного обучения. Алгоритмы машинного обу-

чения могут адаптировать образовательный материал в соответствии с потребностями и уровнем подготовки каждого студента, что повышает эффективность обучения иностранным языкам.

✓ *Виртуальные ассистенты в обучении языкам.*

Внедрение виртуальных ассистентов, работающих на основе голосовых технологий и нейронных сетей, может создать уникальный опыт в обучении произношению и коммуникативным навыкам. Эта тенденция открывает новые пути для более интерактивного и эффективного обучения.

### **5. ИКТ и межкультурное обучение.**

Информационно-коммуникационные технологии становятся ключевым инструментом для развития межкультурного понимания и могут способствовать формированию навыков межкультурной коммуникации в обучении иностранным языкам.

✓ *Виртуальные обмены и языковые партнерства*

Использование виртуальных обменов и языковых партнерств через онлайн-платформы позволяет студентам общаться с носителями языка, развивая не только языковые, но и межкультурные навыки. Эта практика «способствует более глубокому пониманию культурных особенностей и разнообразия» [3, с. 37].

✓ *Создание виртуальных межкультурных проектов.*

Возможность создания виртуальных проектов, объединяющих студентов из разных стран и совместная работа над проектами, используя онлайн-ресурсы, позволяет студентам обмениваться знаниями и опытом, активно взаимодействуя с представителями различных культур.

### **6. Практические рекомендации по интеграции ИКТ в обучение иностранным языкам.**

✓ *Обучение преподавателей использованию ИКТ.*

Для успешной интеграции ИКТ в образовательную практику важно обеспечить обучение преподавателей современным методам и технологиям. Специальные курсы и семинары, охватывающие основы использования ИКТ в обучении языкам, могут значительно повысить эффективность преподавания.

✓ *Создание кейса интерактивных онлайн-уроков.*

Разработка кейсов интерактивных онлайн-уроков с использованием мультимедийных ресурсов, виртуальных заданий и средств коммуникации способствует созданию эффективного учебного опыта, позволяющего преподавателям варьировать форматы уроков, включая дискуссии, групповые проекты и виртуальные экскурсии.

## **7. Этика и безопасность при использовании ИКТ в обучении.**

Интеграция ИКТ в образование также поднимает важные вопросы этики и безопасности, связанные с этичным использованием технологий и обеспечением безопасности студентов в онлайн-обучении.

✓ *Защита личной информации.*

Задачей образовательных учреждений становится разработка прозрачной политики по сбору и хранению данных, проверке достоверности используемых источников и утверждению норм ответственного поведения преподавателей и студентов в цифровом пространстве для обеспечения высокого уровня конфиденциальности.

В заключение, хотим подчеркнуть, что интеграция информационно-коммуникационных технологий в обучение иностранным языкам не только повышает эффективность образовательного процесса, формирует новые тенденции развития и перспективы будущего языкового образования, но и открывает горизонты для развития межкультурного понимания и обогащения языковых навыков студентов. Однако важно подходить к этому процессу ответственно, учитывая этические и безопасные аспекты, чтобы обеспечить успешное и инклюзивное обучение в цифровую эпоху.

### **Библиографические ссылки**

1. *Сысоев П. В.* Информационные и коммуникативные технологии в лингвистическом образовании. М. : КД Либроком. 2015.

2. *Люляева Н. А.* Алгоритмизация обучения иностранным языкам в высшей школе // Проблемы современного педагогического образования. Серия: Педагогика и психология. 2017. № 55(11). С. 63–72.

3. *Егорова Ю. В., Рубан Е. М., Варламова А. С.* Информационно-коммуникативные технологии в подготовке бакалавров образования в области безопасности жизнедеятельности жизнедеятельности // Вестник Минского ун-та. 2016. № 4. С. 29–41.

# ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНО-ЛИЧНОСТНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

**Н. К. Зубовская**

*Белорусский государственный университет, пр. Независимости, 4,  
220030, г. Минск, Беларусь, [Zubovskaja@bsu.by](mailto:Zubovskaja@bsu.by)*

В статье рассматриваются способы и методы формирования у студентов иноязычной компетенции через овладение иноязычной культурой, как части культуры общечеловеческой, что способствует самоидентификации будущего специалиста в поликультурном мире.

**Ключевые слова:** межкультурная коммуникация; лингвистические и экстралингвистические знания и умения; воспитание; образование; развитие.

## FORMATION OF SOCIAL AND PERSONAL COMPETENCIES WHEN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE AT A NON-LINGUISTIC UNIVERSITY

**N. K. Zubovskaja**

*Belarusian State University, Nesavisimostypr., 4,  
220030, Minsk, Belarus, [Zubovskaja@bsu.by](mailto:Zubovskaja@bsu.by)*

The article discusses ways and methods of developing foreign language competence in students through mastering a foreign language culture as part of universal human culture, which contributes to the self-identification of a future specialist in the cultural world.

**Keywords:** intercultural communication; linguistic and extralinguistic; knowledge and skills; education; upbringing; development.

Преподаватели иностранных языков вузов в качестве основной цели обучения иностранным языкам видят в развитии личности студента, способного использовать иностранный язык как средство в диалоге культур, желающего участвовать в межкультурной коммуникации на иностранном языке, самостоятельно совершенствоваться в иноязычной речевой деятельности, а также в формировании у будущих специалистов иноязычной коммуникативной компетенции, позволяющей использовать иностранный язык как средство профессионального и межличностного общения, поскольку конкурентоспособность современного специалиста определяется не только его высокой квалификацией в профессиональной сфере, но и способностью решать профессиональные задачи в процессе

иноязычной коммуникации.

Перед преподавателями иностранных языков неязыковых вузов стоит серьёзная задача – при минимальном количестве часов, обусловленных учебными программами в неязыковом вузе, научить студентов говорить о проблемах своей специальности и понимать речь носителей языка, а также на равных участвовать в коммуникации, т. е. обладать необходимыми для этого лингвистическими и экстралингвистическими знаниями и умениями.

Формированию данных знаний и умений способствует обучение студентов в процессе преподавания иностранного языка всем основным компетенциям, формирующим коммуникативную компетенцию. К ним можно отнести языковую, речевую, социокультурную, компенсаторную, учебно-познавательную компетенции.

Практический результат обучения иностранному языку, прежде всего, достигается в процессе личностно-коммуникативного обучения, которое предусматривает, кроме прочего, решение задач, связанных с образованием, воспитанием и развитием студента как будущего молодого специалиста.

На расширение и углубление страноведческих и культуроведческих знаний направлено образование. Очень часто причиной неадекватного восприятия какой-либо ситуации даже при хорошем уровне владения языком становится отсутствие необходимых фоновых знаний и сведений из истории и культуры страны изучаемого языка, необходимых для данной ситуации.

Языковая система не является самостоятельным явлением национальной культуры, а является её зеркалом. Таким образом, любое занятие по иностранному языку должно быть и страноведческим, и межкультурным.

Организация изучения иностранного языка в тесной связи с изучением культуры народа, говорящего на этом языке, т. е. лингвострановедческая «окраска» обучения способствует усилению коммуникативно-познавательной мотивации студентов, расширению их общекультурного кругозора, поскольку образовательный процесс не равен учебному. Содержанием иноязычного образования является иноязычная культура, направленная на постижение иного менталитета, системы общечеловеческих базовых ценностей и способствующая тем самым формированию искомым качеств личности: взаимопонимания, толерантности, способности к самоидентификации в политкультурном мире [1, с. 23].

Воспитание студентов средствами иностранного языка предполагает повышение культуры речевого общения в процессе овладения принятыми правилами речевого этикета, формирование уважительного отноше-

ния к национальным традициям и обычаям иной социокультурной среды.

Мы воспитаны своей культурой и воспринимаем чужую лишь на фоне собственной. И очень важно помочь студентам в ходе занятий отойти от наших традиционных представлений и заменить их новыми.

При встрече с аспектами чужой культуры мы ставим под сомнение наши представления и взгляды и учимся видеть вещи глазами других людей. Очень важно при этом ограничить своё видение и допустить, и принять другую точку зрения. Межкультурное общение как диалог предполагает готовность к изменению собственной точки зрения.

Однако бесспорным является тот факт, что изучение иностранного языка влияет на осознание и признание своей национальной и культурной идентичности. В своих чувствах, мыслях, поступках мы опираемся на свои культурные образцы, передаваемые из поколения в поколение. Поэтому очень важно, чтобы межкультурное изучение иностранного языка происходило не в результате передачи знаний через чужую культуру, а благодаря тому, что студентам дается возможность выбора культурных знаний, которые они могут проявить с новым языком и новой культурой. При этом необходимо способствовать созданию отношений симпатии между различными культурами и устранению негативных стереотипов и позволить студентам проявить свои знания с новым языком и новой культурой.

Развитие средствами иностранного языка предусматривает целенаправленное формирование интеллектуальных умений студентов, языковой и речевой наблюдательности, речемыслительной деятельности, готовности к познавательно-поисковому творчеству.

Для решения данной задачи очень важен выбор учебных материалов и обучающих приемов. Необходимо предоставить студентам возможность активизировать их предварительное понимание, ожидания, умения и навыки.

Большую ценность в данном контексте в процессе обучения иностранному языку в неязыковом вузе имеет использование аутентичных источников. Они вызывают у студентов интерес, улучшают навыки письма и чтения, повышают уровень говорения. И, безусловно, существенное влияние на улучшение качества преподавания иностранного языка имеет широкий доступ студентов к информационным компьютерным технологиям. К ним можно отнести компьютеры, сканеры, мультимедийные устройства, глобальные и локальные сети, системные и прикладные программы, обучающие программы (Lingo Fox, hotpotatoes и др). Преподавателями иностранных языков при организации дистанционного, а также смешанного обучения широко используется образовательная платформа LMS Moodle. Информационные технологии позволя-

ют преподавателю в условиях ограниченного количества часов разнообразить процесс обучения, представить учебный материал более наглядным и для восприятия более доступным, применить индивидуальный подход к студентам, учитывая особенности каждого из них, эффективно разнообразить проверки знаний студентов и формы контроля. У студентов появляется возможность приобрести реальный опыт межкультурного общения, умение ориентироваться в современной иноязычной информационной среде, а также развивать творческие способности.

Все большее применение в настоящее время наряду с традиционными методами и технологиями находит эвристическое обучение, заключающееся в том, что позволяет каждому обучаемому раскрывать свои индивидуальные творческие способности.

В рамках данного метода основной целью преподавателя становится формирование среды для организации индивидуальной познавательной и творческой деятельности студента с последующей вовлеченностью каждого студента в активный познавательный творческий процесс.

Эвристическое обучение способствует индивидуальной самореализации студентов, позволяет студентам совершенствовать собственное открытие, проявлять собственные творческие способности. Процесс обучения направлен на формирование компетенций, которые студенты могут перенести в другие сферы своей жизни и деятельности [2, с. 109 – 110].

Таким образом, как отмечает Е. И. Пассов, иноязычное образование призвано обогатить духовный мир человека «иноязычной культурой», которая является специфической «частью» человеческой культуры в целом. Процесс овладения иноязычной культурой есть путь вхождения учащегося в культуру, ведущий к его становлению как человека духовного [3, с. 15].

### **Библиографические ссылки**

1. *Хведченя Л. В.* Содержание иноязычного образования как методическая категория – Теория и практика преподавания иностранных языков в неязыковом вузе : сб. науч. ст. ; Л. В. Хведченя (отв. ред.) (и др.). Вып. 2. Минск : БГУ, 2010. 159 с.

2. *Джух Е. Н.* Метод эвристического диалога как средство развития межкультурной компетентности студентов – Лингвистика, лингводидактика, лингвокультурология: актуальные вопросы и перспективы развития : материалы II Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 1–2 марта 2018 г. / редкол. : О. Г. Прохоренко (отв. ред.) (и др.). Минск : Изд. центр БГУ, 2018. 327 с.

3. *Пассов Е. И.* Содержание иноязычного образования как методическая категория – Теория и практика преподавания иностранных языков в неязыковом вузе : сб. науч. ст. ; Л. В. Хведченя (отв. ред.) (и др.). Вып. 2. Минск : БГУ, 2010. 159 с.

# КЬЮБИНГ-ТЕХНОЛОГИЯ КАК МЕТОДИКА РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

**Ю. А. Кузнецова**

*Саратовская государственная юридическая академия, ул. Вольская, 1  
410056, г. Саратов, Россия, [kuznetsova.julya@mail.ru](mailto:kuznetsova.julya@mail.ru)*

В статье рассматривается технология кьюбинга, применяемая на занятиях по иностранному языку, как средство формирования языковых, универсальных мыслительных и профессиональных навыков у студентов-юристов. На основе анализа учебно-методической литературы и собственного опыта автора показано, что данная технология способствует развитию коммуникативной компетенции студентов.

**Ключевые слова:** кьюбинг; коммуникативная компетенция; креативность; критическое и аналитическое мышление; юридическое образование.

## CUBING TECHNOLOGY AS A METHOD OF DEVELOPING CREATIVE THINKING IN FOREIGN LANGUAGE CLASSES

**Y. A. Kuznetsova**

*Saratov State Law Academy, Volskaya Str., 1,  
410056, Saratov, Russia, [kuznetsova.julya@mail.ru](mailto:kuznetsova.julya@mail.ru)*

The article examines the technology of cubing used in foreign language classes as means of forming linguistic, universal thinking and professional skills among law students. Based on the analysis of educational and methodological literature and the author's own experience, it is shown that this technology contributes to the development of students' communicative competence.

**Keywords:** cubing; communicative competence; creativity; critical and analytical thinking; legal education.

Для повышения качества профессионального обучения современная педагогическая наука предъявляет высокие требования к методической подготовке преподавателя, которые предполагают использование активных методов обучения. При этом под активными методами обучения понимаются «такие способы организации взаимодействия педагога и обучающегося, которые обеспечивают активизацию мышления студента за счет использования полилоговых и диалоговых форм организации учебного процесса и постоянное вовлечение в процесс самостоятельной творческой выработки предложений по решению социально и личностно значимых проблем или задач, направленных на формирование ключевых

образовательных и социально-профессиональных компетенций» [1, с. 14–15].

Преподавание иностранного языка в высшей школе ставит своей задачей развитие не только языковых, но и профессиональных навыков, творческого, аналитического и критического мышления, хорошо сформированных коммуникативных навыков. Из активных методов обучения, способствующих формированию вышеуказанных навыков и умений, достаточно новым и нечасто используемым методом является кьюбинг (от англ. «куб»). Суть этой методики заключается в том, чтобы рассмотреть какой-либо предмет, идею или тему с шести разных углов зрения (также как при рассмотрении куба нам необходимо изучить его шесть граней) [2, с. 29; 3, с. 51]. Данные шесть аспектов темы представляют собой ее описание, сравнение, ассоциации, анализ, использование и оценку. Как отмечается в методической литературе, эта технология позволяет углубить понимание темы, открыть для себе новые точки зрения и новые направления для дискуссии [4, с. 137; 5, с. 117]. Использование технологии кьюбинга мотивирует студентов принимать активное участие в обсуждении, позволяя им высказывать самые необычные и креативные идеи, как в групповых дискуссиях, так и в монологических устных и письменных высказываниях. Как отмечают А. В. Макаровских и А. Ю. Остроумова, данная технология совершенствует такие языковые навыки и речевые умения, как умения анализировать, делать выводы; выдвигать, формулировать и разрабатывать гипотезы; устанавливать, создавать аналогии и метафоры; определять причинно-следственные связи; сравнивать, сопоставлять и противопоставлять; рассматривать другие точки зрения и выдвигать контраргументы; обобщать идеи [4, с. 137 – 138].

Технология кьюбинга может успешно применяться при изучении любой темы, как общего курса иностранного языка, так и иностранного языка для профессиональных целей. На начальных этапах данная технология может использоваться для своеобразного «мозгового штурма» идей при прогнозировании содержания темы и ее основных составляющих для последующего их сравнения с ее фактическим содержанием. Однако, с нашей точки зрения, в полном объеме методику кьюбинга оптимально использовать на заключительном этапе изучения лексической темы, когда студентам уже известна необходимая для обсуждения лексика, а также основные экстралингвистические культурологические и профессионально значимые факты. Она идеально подходит для творческого обобщения, систематизации, более полного погружения в тему, а также ее критического осмысления.

Рассмотрим коммуникативные возможности, которые предоставляет технология шести углов зрения на проблему, используемая в кьюбинге, на заключительном занятии при изучении со студентами-юристами профессионально ориентированной темы «Юридическое образование».

Первый аспект в кьюбинге – это описание. Можно предложить студентам составить короткие монологические высказывания об основных особенностях юридического образования в России и других странах: требованиях для поступления, сроках обучения, программах обучения и других особенностях обучения.

Далее логично провести сравнение систем юридического образования в разных странах: необходимо выделить, как общие черты, так и проанализировать основные различия, а также объяснить, какими национально-культурными особенностями они обусловлены (выявление причинно-следственных связей). Эти вопросы можно обсудить как в рамках общей дискуссии, так и в работе в малых группах (с последующим сравнением идей в разных группах и выявлением группы, которая провела самый глубокий и всесторонний анализ).

Третья сторона в методике кьюбинга – ассоциации. Это самая творческая часть обсуждения. Студентам предлагается назвать и описать всевозможные связи данной темы с другими темами, которые могут быть ассоциативными, причинно-следственными, символическими и даже иррациональными. Данное задание развивает умение мыслить нестандартно, увидеть проблему с неожиданной стороны, искать креативные аналогии и метафоры, связывающие разные на первый взгляд идеи и предметы. В контексте темы «Юридическое образование» можно также вспомнить, с чем ассоциировалось обучение в юридическом вузе до поступления, и проанализировать, насколько ожидания совпали с реальностью.

Следующая задача в обсуждении темы – это анализ. Обучающимся необходимо проанализировать различные аспекты системы обучения, используемой в юридическом вузе в нашей стране с опорой на свой индивидуальный опыт. Студентам предлагается поразмышлять о достоинствах и недостатках данной системы, о том, что они хотели бы в ней изменить. Кроме того, можно попробовать рассмотреть, какие особенности системы обучения, использующейся в других странах, можно было бы перенести в нашу страну. Также можно дать задание описать, как бы отличались учебная и внеучебная деятельность студентов, полученные навыки и умения, связанные с учебой, мысли и чувства, если бы они обучались в другой стране.

Еще один аспект для обсуждения темы – это применение. Соответственно, необходимо описать те возможности, которые предоставляет юридическое образование в России и других странах: какие профильные

профессии выбирают выпускники юридических вузов, каким образом юридическое образование может пригодиться в других видах деятельности. Также можно порекомендовать обсудить предпочтения студентов, связанные с их будущей профессией.

Шестая сторона для обсуждения в кьюбинге связана с оценкой обсуждаемого явления. На этом этапе рассмотрения изучаемой темы можно предложить студентам поразмышлять над следующими вопросами: какие могут быть доводы за и против юридического образования в целом? каковы преимущества и недостатки обучения в конкретном городе и в определенном юридическом вузе? почему они лично решили получить такое образование? порекомендовали бы они сегодняшним абитуриентам учиться именно в их вузе и почему?

При этом технология кьюбинга предоставляет широкие возможности по выбору и построению разных видов речевых высказываний: один или несколько аспектов можно обсудить в рамках общей дискуссии, другие вопросы предложить рассмотреть в малых группах, некоторые особенности лучше проанализировать в коротких диалогических высказываниях, по отдельным аспектам можно подготовить монологические высказывания, и наконец, в заключение обсуждения можно попросить студентов подготовить развернутые письменные ответы по каждой из шести сторон темы, обобщающие все высказанные ранее идеи.

Таким образом, в работе показано как технология кьюбинга может быть использована на занятиях по иностранному языку для специальных целей в сфере юриспруденции. Данная методика способствует развитию коммуникативных навыков, а также навыков творческого критического и аналитического мышления студентов, требующихся в их дальнейшей профессиональной деятельности.

### **Библиографические ссылки**

1. *Чечет В. В., Захарова С. Н.* Активные методы обучения в педагогическом образовании: учеб.-метод. пособие. Минск : БГУ, 2015.
2. *Hendriadi A.* Teaching English Writing through Cubing Method to the Tenth Grade of High School Students // *Journal of Educational Management and Leadership*. 2021. № 2 (1). P. 29–33.
3. *Apiag M.* Teaching Science Using Cubing Technique for Selected Elementary Grade Level // *Journal of Education & Social Policy*. Vol. 8. No. 1. P. 51–57.
4. *Макаровских А. В., Остроумова А. Ю.* «Кьюбинг» как технология активного обучения иностранному языку студентов технического ВУЗа // *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2014. № 3 (33). Ч. 2. С. 137–141.
5. *Прокофьева О. Г.* К вопросу о способах развития креативного мышления на занятиях по английскому языку // *Вестник Университета имени О. Е. Кутафина (МГЮА)*. 2018. № 11. С. 113–118.

# РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПОСРЕДСТВОМ ДИСТАНЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

**К. А. Кручинина**

*Белорусский государственный экономический университет,  
пр. Партизанский, 26,  
220070 г. Минск, Беларусь, [krkaterinat@gmail.com](mailto:krkaterinat@gmail.com)*

Статья посвящена развитию творческих способностей обучающихся с помощью дистанционных образовательных технологий. Автор подробно останавливается на возможностях дистанционных образовательных технологий для развития творческого мышления в процессе обучения иностранным языкам. Особое внимание в статье уделено особенностям творческих заданий.

**Ключевые слова:** дистанционные образовательные технологии; виртуальная образовательная среда; информационно-коммуникационные технологии; творческие способности; творческий подход.

## DEVELOPMENT OF STUDENTS' CREATIVE ABILITIES THROUGH DISTANCE LEARNING TECHNOLOGIES IN THE PROCESS OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES

**K. A. Kruchinina**

*Belarus State Economic University, Partizansky Av., 26  
220070 Minsk, Belarus, [krkaterinat@gmail.com](mailto:krkaterinat@gmail.com)*

The article deals with the development of students' creative abilities through distance learning technologies. The author dwells on the opportunities provided by distance learning technologies to develop creative thinking in foreign language teaching. Much attention is given to the peculiarities of creative tasks.

**Keywords:** distance learning technologies; virtual learning environment; information and communication technologies; creative abilities; creative approach.

Развитие творческих способностей является важной составляющей процесса подготовки квалифицированных специалистов. Творческая личность, обладающая большим объемом знаний, способна на достижение высоких результатов, поиск нестандартных решений и новых идей. Задания, требующие творческого подхода, способствуют творческой деятельности обучающихся, их познавательной активности, а также самостоятельности. Рассмотрим, как задания творческого характера могут быть использованы в виртуальной образовательной среде при изучении

иностранных языков.

Как правило, учебный материал, предназначенный для изучения иностранных языков, обладает коммуникативной направленностью, поэтому у обучающихся появляются возможности для раскрытия своих творческих способностей, так как творческое мышление наиболее активно развивается при решении задач практической значимости. Обучающиеся могут работать с материалом различными способами: сравнивать, анализировать, комбинировать, обобщать, систематизировать или создавать собственный материал. Форма выполнения задания зависит от цели и этапа обучения.

Для развития творческого потенциала часто используют деловые игры, метод проектов, метод проблемного изложения и т.д. Задания творческого характера обычно выполняют во время занятия по иностранному языку либо в качестве домашнего задания. Примерами творческой деятельности обучающихся являются плакаты, коллажи, ментальные карты, видеозаписи и т.д. Многие творческие задания могут быть выполнены не только в рамках аудиторных занятий, но и в виртуальной образовательной среде.

Использование виртуальной образовательной среды открывает большие перспективы для реализации творческого подхода при обучении иностранным языкам, так как у обучающихся появляются возможности проявить свой творческий потенциал с помощью средств информационно-коммуникационных технологий. Использование дистанционных образовательных технологий в обучении иностранным языкам имеет ряд преимуществ, среди которых особенно выделяют постоянный доступ к необходимой информации и возможность самостоятельно контролировать учебный процесс. Помимо этого, образовательные платформы, используемые для дистанционного обучения, активно внедряют в очную форму получения образования. Следовательно, смешанное обучение сочетает очное образование и элементы дистанционного обучения. В настоящее время многие учреждения образования используют модель смешанного обучения. Некоторые задания для самостоятельной работы удобнее выполнять и проверять на образовательных платформах. Сочетание дистанционных образовательных технологий и традиционных технологий обучения может быть довольно эффективным для развития творческого потенциала обучающихся. Выбор образовательной платформы зависит от типа учреждения образования, обучающихся, а также целей обучения. Несмотря на разнообразие образовательных платформ, их основная задача состоит в том, чтобы помочь обучить.

В зависимости от учебной программы творческие задания, размещенные на образовательной платформе, можно использовать в качестве

самостоятельной работы или в качестве подготовительного этапа для дальнейшей работы над обсуждаемой темой. Для того чтобы работа над творческими заданиями на образовательной платформе была эффективной, необходимо наличие научно-методического обеспечения. Правильное размещение материалов в виртуальной образовательной среде облегчает работу с информацией и повышает продуктивность.

Обычно электронные курсы должны соответствовать следующим требованиям:

- актуальность содержания курса заявленным целям;
- удобство использования и эргономичность формы представления материала;
- интерактивность;
- эффективная организация контроля успеваемости [1, с. 26].

Как правило, задания творческой направленности являются частью электронного учебного курса по определенной дисциплине. Однако стоит обратить внимание, каким образом творческие задания будут включены в курс. Следует сделать переход обучающихся к творческой активности постепенным и естественным. Рекомендуется начинать с этапа, на котором они сформируют достаточные знания, чтобы узнавать и понимать необходимый материал. Например, уметь находить в тексте определенные грамматические конструкции и уметь объяснять правила, связанные с ними. Следующий этап может состоять из нескольких блоков для переноса полученных знаний на практику. Здесь могут быть задания на раскрытие скобок, выбор правильного ответа, перефразирование и т.д. Помимо этого, с помощью заданий на данном этапе можно подвести обучающихся к творческой работе, которую им предстоит выполнить. Например, для воспроизведения полученных знаний можно составить план или ментальную карту с активной лексикой или определенными грамматическими конструкциями. После выполнения данных заданий обучающимся будет легче перейти к следующему этапу, который состоит из самостоятельного применения полученных знаний для выполнения творческого задания.

На каждом из этапов следует прописать рекомендации по выполнению заданий и требования к усвоению содержания материала. Если необходимо, чтобы обучающиеся применили определенные ресурсы или программы для выполнения задания, то по мере необходимости рекомендуется прописать алгоритм работы с ними, а также форматы файлов, в которых им следует сохранять свои результаты. О критериях оценивания творческих работ и сроках выполнения следует тоже заранее предупредить. При объяснении задания важно ясно сформулировать цель работы, для того чтобы обучающиеся понимали зачем они делают задания и где

они могут применить полученные знания. Обычно у людей появляется больше вдохновения и мотивации, если они понимают, что создают что-то новое, интересное и полезное.

Выполнение привычных творческих заданий по иностранному языку в виртуальной образовательной среде может сопровождаться дополнительными задачами. Например, обучающиеся могут написать сочинение или историю и дополнительно проиллюстрировать свою работу, обосновав выбор каждой иллюстрации, или оформить ее определенным образом в конкретном стиле. Новый элемент в привычном задании стимулирует творческую активность, способствует лучшему запоминанию материала и делает задание более интересным. Кроме того, с помощью образовательной платформы выполнять задание данного типа проще и легче, так как все необходимые требования, рекомендации и инструменты находятся в описании задания.

Использование образовательных платформ позволяет преподавателям использовать в качестве основы творческого задания не только материал в текстовой форме, но и в виде аудиозаписей, видеозаписей, презентаций, иллюстраций, схем, графиков и таблиц. Возможность размещать свои материалы и делиться ими с группой появляется у обучающихся тоже. Помимо этого, они могут совместно работать над проектами.

Метод проектов основан на развитии познавательных навыков, умений самостоятельно конструировать свои знания и ориентироваться в информационном пространстве, а также на развитии критического мышления [2, с. 246]. Например, обучающимся может быть предложено задание совместно создать карточки с активной лексикой. Каждый делает определенное количество карточек, а после проверки преподавателем все карточки можно объединить и открыть к ним доступ для всей группы. Карточки могут содержать информацию об определении слова, его синонимах, антонимах, примерах употребления и т. д. В содержание каждой карточки можно включить не только соответствующую картинку, но и видеофрагмент, аудиозапись, гиперссылку и другую информацию. Дополнительным заданием к созданию карточки может быть подбор ассоциаций. Создание и использование карточек с лексикой, а также применение метода ассоциаций при изучении иностранного языка позволяет улучшить качество знаний и развивает образное мышление.

Использование возможностей образовательных платформ позволяет обучающимся выражать свои идеи и мысли в таких различных формах, как коллажи, мультимедийные презентации, схемы, видеозаписи и т. д. Применение игровых методов также возможно при использовании образовательных платформ. Например, обучающиеся могут участвовать в викторине или вести деловую переписку. Результаты творческого процес-

са зависят от цели и этапа обучения. Выполнение подобных заданий позволяет проявить творческий уровень познавательной активности, для которого характерны такие показатели, как «новизна и оригинальность принимаемых решений, отход от шаблона, способность осуществлять деятельность в новых, нестандартных условиях» [3, с. 148]. Стоит отметить, что при создании заданий творческой направленности преподаватель тоже проявляет творческий подход.

Таким образом, развитие творческих способностей с помощью дистанционных образовательных технологий при изучении иностранных языков открывает перед обучающимися и преподавателями новые возможности, которые позволяют адаптировать творческие задания к дистанционному формату, а также дополнять их новыми элементами с помощью информационно-коммуникационных технологий.

### **Библиографические ссылки**

1. *Карманова Е. В.* Организация учебного процесса с использованием дистанционных образовательных технологий : учеб. пособие / Е. В. Карманова. М. : ИНФРА-М, 2020. 109 с.

2. Педагогические технологии : учеб. пособие для студентов педагогических специальностей / В. С. Кукушин [и др.] ; под ред. В. С. Кукушина. М. : ИКЦ «МарТ»; Ростов н/Д : Изд. центр «МарТ», 2004. 336 с.

3. *Скакун В. А.* Основы педагогического мастерства : учеб. пособие / В. А. Скакун. 2-е изд. М. : ФОРУМ : ИНФРА-М, 2020. 208 с.

# ВНЕДРЕНИЕ ДИСТАНЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕСС ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

**И. В. Левкевич**

*Белорусский государственный университет, пр. Независимости, 4,  
220030, г. Минск, Беларусь, [inessakurshuk@mail.ru](mailto:inessakurshuk@mail.ru)*

В статье рассмотрены вопросы применения дистанционных образовательных технологий в традиционном процессе обучения иностранному языку студентов химического факультета БГУ. Представлена «копилка педагогических наработок», созданная в ходе реализации дистанционного обучения в вузе.

**Ключевые слова:** дистанционные образовательные технологии; создание собственного образовательного продукта; научная поисковая деятельность; иноязычная социокультурная компетенция.

## IMPLEMENTATION OF DISTANCE EDUCATIONAL TECHNOLOGIES INTO THE PROCESS OF TEACHING A FOREIGN LANGUAGE

**I. V. Levkevich**

*Belarusian State University, 4 Nezavisimosti Ave, 4,  
220030, Minsk, Belarus, [inessakurshuk@mail.ru](mailto:inessakurshuk@mail.ru)*

The article discusses the use of distance educational technologies in the traditional process of teaching a foreign language to students of the Chemistry Faculty of BSU. The «treasury of pedagogical developments» created during the implementation of distance learning at the university is presented.

**Keywords:** distance educational technologies; creating one's own educational product; scientific research activities; foreign language sociocultural competence.

Поскольку в условиях быстро развивающегося информационного общества организация образовательного процесса принципиально изменяется (в частности, происходит сокращение аудиторной нагрузки и замена пассивного слушания лекций), то возрастает доля самостоятельной работы студентов. При этом происходит переход от активного преподавания на самостоятельную деятельность студентов в образовании. Важно подчеркнуть, что речь идет не о самообразовании студента по собственному произволу, а о систематической, управляемой преподавателем самостоятельной деятельности, которая становится доминантной, особенно в современных условиях перехода к многоступенчатой подготовке спе-

циалистов высшего образования в БГУ и в системе высшего образования Беларуси в целом [1, с. 235].

Системное использование информационно-коммуникационных технологий лежит в основе технологий дистанционного обучения и является эффективным направлением в развитии высшего образования. Важно отметить, что дистанционное обучение (ДО) и дистанционные образовательные технологии (ДОТ) – разные понятия, которые очень часто употребляются как синонимы [2, с. 18].

Дистанционные образовательные технологии могут применяться и в традиционном процессе обучения. Они могут быть реализованы в работе со студентами при проведении тренингов, семинаров, консультирования.

Выделяют три вида технологий, применяемых в дистанционном обучении. Первый – дистанционное обучение, которое проходит на основе бумажных и аудио носителей. Сюда входят аудио- и видеодиски, учебно-методические пособия, учебники и прочее. Второй – дистанционное обучение посредством телевизора, так называемая телевизионно-спутниковая технология. Она только получает развитие, поскольку является дорогой и сложной. Третий – дистанционное обучение с помощью интернет-технологий. Интернет-обучение пользуется все большим спросом и становится все более актуальным по мере плотного и повсеместного внедрения интернета в нашу жизнь [3].

На химическом факультете БГУ применяется одна из самых популярных на сегодняшний день дистанционных платформ – Moodle. Система обладает большим количеством инструментов для работы со студентами, поэтому на данной дистанционной платформе активно применяются методические разработки преподавателей по определенным темам курса иностранного языка. Например, в рамках изучения темы «Химический факультет» студентам предлагается комплекс упражнений с использованием интернета по подтеме «Жизнь студентов-химиков в Великобритании». Целью данной методической разработки является развитие иноязычной социокультурной компетенции, познавательной активности студентов и овладение навыками самоорганизации учебной деятельности. Ожидаемым результатом представляется создание собственного образовательного продукта студентов, а именно сравнительный анализ в виде устного видеосообщения. В ходе занятия студенты просматривают видео (ссылки на видеоматериалы выложены на платформе), отвечают на предложенные вопросы, сравнивают информацию из видеороликов, анализируют ее и, как результат о проделанной работе, представляют свой доклад в виде устного видеосообщения.

Следует отметить, что в преподавании иностранного языка много внимания уделяется развитию иноязычной социокультурной компетен-

ции, а на химическом факультете немаловажное значение приобретает также формирование у студентов элементов научной поисковой деятельности – таких, как анализ, синтез, обобщение, классификация. Поэтому в рамках изучения темы «Великобритания» проводится занятие по теме «Современная британская идентичность», где студентам предлагается ряд заданий в ходе просмотра видеороликов и чтения статей по данному вопросу. Ожидаемым результатом данного сравнительного исследования является создание студентами собственного образовательного продукта – в частности, презентация и индивидуальное публичное выступление по теме.

Еще одна методическая разработка по теме «Белорусский государственный университет» с названием «Имидж БГУ» нацелена на развитие познавательной активности студентов, формирование элементов научной поисковой деятельности, овладение навыками самоорганизации учебной деятельности и работы в группах, а также на развитие навыков публичных выступлений. Здесь ожидаемым результатом исследования является создание студентами собственного образовательного продукта в виде страницы в соцсетях и презентация своих результатов деятельности. Информационная образовательная среда представлена в виде ссылок на текстовые и видеоматериалы, а также комплекса упражнений к ним. В ходе занятия студенты не просто смотрят видеоролики, а проводят поиск необходимой информации касательно истории создания университета, институтов, которые относятся к БГУ, научно-исследовательских центров. Студенты исследуют факторы, влияющие на их жизнь и учёбу в университете, анализируют традиции университета и их связь с современными технологиями. Они также изучают официальный сайт БГУ, отвечают на вопросы о том, какая информация важна для представления университета за рубежом и какой вклад вуз приносит в международное образовательное сотрудничество. Студенты также изучают страницы БГУ в Википедии и в различных соцсетях, анализируют фактическую информацию, представленную там, размышляют на тему, какую информацию они бы изменили, расширили или добавили. В группах они создают свою собственную страницу, посвященную университету, где их задачей является разрекламировать БГУ для потенциальных студентов из-за рубежа. Они продумывают не только информацию, которую необходимо включить, но и фотографии, да и саму концепцию страницы. Как результат они представляют свою страницу всей остальной группе, но здесь уже в виде группового публичного выступления, а не индивидуального.

Важно отметить, что внедрение дистанционных образовательных технологий в процесс обучения иностранному языку на химическом фа-

культете БГУ не ограничено только представленными выше материалами, ведь потенциал у данных технологий в образовательном процессе очень велик и они являются важным средством организации самостоятельной работы студентов. Поскольку любая применяемая в работе педагогическая технология направлена на решение определенных дидактических задач, необходимо обоснованно и творчески оценивать ее возможности обучения, знать сильные и слабые стороны и способы наилучшего применения, а сама система дистанционного обучения может и должна занять свое место в системе образования, так как при грамотной ее организации она может обеспечить качественное образование, соответствующее требованиям современного общества сегодня и ближайшей перспективе [4, с. 33].

### Библиографические ссылки

1. *Алтайцев А. М. Наумов В. В.* Учебно-методический комплекс как модель организации учебных материалов и средств дистанционного обучения // Университетское образование: от эффективного преподавания к эффективному учению : сб. науч. ст. / Белорусский государственный университет. Центр проблем развития образования ; редкол.: Д. И. Губаревич [и др.]. Минск : ПроPILEI. 2002. С. 229–241.

2. *Лебедева М. Б.* Образовательные технологии: терминология и содержание // Ярославский педагогический вестник. 2011. № 1. Т. II. С. 17–21.

3. *Колеснева Е. П.* О внедрении дистанционных образовательных технологий в учебный процесс [Электронный ресурс] // Вестник Белорусской государственной сельскохозяйственной академии. 2015. № Юбилейный. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-vnedrenii-distantsionnyh-obrazovatelnyh-tehnologiy-v-uchebnyu-protsess> (дата обращения: 05.01.2024).

4. *Самойлова Ю. В.* Внедрение дистанционных образовательных технологий как фактор успешности профессиональной образовательной организации [Электронный ресурс] // Образование и воспитание. 2022. № 4.1 (40.1). С. 28–33. URL: <https://moluch.ru/th/4/archive/231/7506/> (дата обращения: 06.01.2024).

## СРЕДСТВА УСТАНОВЛЕНИЯ РЕЧЕВОГО КОНТАКТА

**Ф. А. Моисеева**

*ФГБОУ ВО «Донецкий национальный университет экономики и торговли имени Михаила Туган-Барановского», ул. Щорса 3,  
283050, Донецк, ДНР, [moiseev.prof@mail.ru](mailto:moiseev.prof@mail.ru)*

В статье рассматриваются средства коммуникации между людьми и возможности реализации коммуникативной связи через речевой контакт, эмоциональное состояние. Дается иллюстрация к главной функции разговорной деятельности и определение этого феномена. Использование аутентичного материала даёт нам культурный контент в общении к тематическим подходам в коммуникативной деятельности.

**Ключевые слова:** коммуникация; речевой контакт; средства общения; эмоция.

## MEANS OF ESTABLISHING SPEECH CONTACT

**F. A. Moiseyeva**

*FSBEI HE «Donetsk National University of Economics and Trade named after Mikhail Tugan-Baranovsky», St. Shchorsa 31,  
283050, Donetsk, DPR, [moiseev.prof@mail.ru](mailto:moiseev.prof@mail.ru)*

In this article it is examined the means of communication between people, the ways of communicative realization with the help of speech contact, emotional state. It is given illustration to the main function of speech activity and determination of this phenomenon. Usage of authentic materials give us the cultural Content in communication and thematic approaches to communicative activity.

**Keywords:** communication; speech contact; means of communication; emotions.

Современная наука активно изучает языковую личность, исследует всевозможные формы проявления эгоцентризма и антропоцентризма языка, анализирует коммуникативное пространство, в котором проявляются, с одной стороны, человек как изобретатель и носитель языка, с другой стороны, язык как отражение сущности и намерений человека, его своеобразия и уникальности, ментальности и эмоциональности.

Достаточно давно языковедами названа в качестве важнейшей функции естественного языка коммуникативная, известно, что коммуникативная связь между людьми возможна лишь при наличии между ними речевого контакта, образующего коммуникативное пространство, являющегося основной формой проявления всех видов коммуникации и во многом определяющего эффективность общения.

Речевой контакт, средства его реализации, тактики и стратегии ком-

муникантов не раз становились объектом исследования функциональной, коммуникативной и когнитивной лингвистики, психолингвистики и социолингвистики, стилистики и риторики, нам представляется интересным и своевременным намеченное классической отечественной лингвистикой и получившее дальнейшее развитие в работах современных синтаксистов многоаспектное изучение языковых единиц, их коммуникативно-прагматических значений, системная организация функционирующих в речи языковых средств речевого контакта. Известно, что организация коммуникативной связи между людьми, благодаря которой сообщение получает адресованность, возможна при наличии в языке специальных средств, обеспечивающих эффективность речевого контакта. Все естественные языки имеют такие средства, однако каждый язык располагает присущим только ему репертуаром специализированных средств, по исключению в этом плане и русский язык, в котором система средств речевого контакта не является абсолютно замкнутой и статичной, в ней отражаются изменения, происходящие в обществе носителей языка. При этом она остается универсальной, обслуживающей коммуникативные нужды всех членов общества, понятной всем, принятой всеми, т. е. всеобщей.

Под речевым контактом (РК) мы понимаем деятельность, направленную на производство, интерпретацию и восприятие адресованной речи, т. е. такую деятельность, в результате которой адресантом планируется, моделируется и реализуется определенное вербальное действие, выполнение которого предстоит адресату. РК имеет свою специфику и средства реализации, выбор которых, как правило, зависит от целей коммуникации, обстановки и сферы общения, формы и стиля речи, от традиции использования речевых средств, от коммуникативной компетенции носителей языка.

Развиваясь в пространстве и во времени, РК имеет этапы реализации. Каждый из этапов (фаз) РК располагает своими специализированными средствами, занимающими ядерную позицию, и неспециализированными периферийными средствами, образующими в совокупности систему.

Первым этапом РК принято считать этап установления контакта (фактический, контактоустанавливающий), необходимость его выделения обусловлена спецификой человеческого общения: без речевого контакта коммуникация не может состояться, успешность реализации первого этапа РК во многом определяет эффективность коммуникации в целом. Этап установления РК заключается в том, что адресант, имеющий желание или необходимость вступить в РК, определяет, выделяет и называет адресата из имеющихся потенциальных коммуникантов (*вы*

*должны меня услышать*). Контакт установления (выделение адресата) сопровождается настраиванием его на определенную коммуникативную волну (адресантом планируются доверительные или отчужденные, неофициальные или официальные, фамильярные или уважительные, равные или неравные отношения), естественно, с позиций адресанта, *в его пользу*.

В целях установления РК, передачи адресату своего эмоционального состояния, вовлечения его в активную речевую деятельность, передачи ему информации и авторской оценки информации регулирования отношений между людьми, прогнозирования и провоцирования определенной реакции, поддержания его интереса к речи, апелляции к эстетическому восприятию, воображению, чувству юмора собеседника и т.п. носители языка используют общеизвестные средства, имеющиеся на всех уровнях языковой системы (лексические, грамматические, интонационные) и реализующиеся на синтаксическом уровне в высказывании.

Среди средств РК логично выделять специализированные (типовые), и неспециализированные (нетиповые). Специализированные – это такие, которые выполняют в речи исключительно или преимущественно контактоустанавливающую функцию, обычно к ним относят обращения, вводно-модальные компоненты, некоторые группы междометий и модальные частицы. Неспециализированные средства преимущественно выполняют другие функции, но при определенных условиях они самостоятельно или в сочетании со специализированными средствами участвуют в реализации контактоустанавливающей функции. К ним обычно относят глагольные формы, местоимения, междометия и частицы. Их неспециализированность весьма относительна, как относительна объективность и субъективность, исчерпаемость и необъятность, истинность и ложность в познании человека. Так, глагольные формы (специальные императивные, например) в речи при отсутствии обращений, вводно-контактных компонентов и других средств позволяют высказыванию не терять значения адресованности», обращенности к Другому (адресату, слушающему, читающему), потому что это значение заложено в самой природе личной формы глагола (2 лица).

К коммуникативно-прагматическим средствам языка традиционно относят обращение. « – Федор Петрович, – Герман включил поворотник и вырулил на шоссе, – вы, главное, мне не помогайте, хорошо?»

– *Что это значит?*

– *Я взял вас с собой, потому что вы все равно не остались бы в "Бухте", и мне пришлось бы ещё контролировать и ваше появление, если бы вы решили внезапно появиться. Чтоб не подвергать вас опасности»* [1, с. 344].

Смысл обращения – это установить речевой контакт. Современные ученые выделяют обращение в числе «фактических операторов» [2, с. 344] и доказывают, что оно – «способ моделирования коммуникативного пространства» [3, с. 124]. Обращение функционирует в разных видах коммуникации, во всех стилях и жанрах русского языка, в разных формах устной и письменной речи, наблюдения над функционированием обращений (регулятивов и апеллятивов) в устной и письменной разговорно-бытовой и художественно-беллетристической речи, в разных коммуникативных условиях, в массовой и личной коммуникации не оставляют сомнений в том, что обращение – одно из важнейших средств установления речевого контакта, форма его выражения и позиция в высказывании функционально значимы. Выбирая обращение для номинации адресата, адресант в определенной степени обеспечивает себе внимательного, доброжелательного слушателя, а в идеале – единомышленника, соучастника. Неверно выбранная форма обращения ведет к коммуникативной неудаче, ставит под угрозу РК, потому что осознается всеми носителями языка, вызывает негативную реакцию собеседника, примеры коммуникативных неудач, связанных с выбором обращений, дает нам повседневная жизнь во всех ее проявлениях и многочисленные литературные источники.

Вводно-модальные компоненты, составляющие «обширную и постоянно пополняющуюся группу ... единиц, объединенных специфической функцией выражения различных аспектов субъективного отношения говорящего к сообщаемому, а также разных видов коммуникативного контакта» [4, с. 503–504], являются, как правило, «коммуникативно-прагматическими средствами» [5, с. 3]. В этой группе средств выделяются вводно-контактные компоненты (знаете (ли), видите (ли), понимаете (ли), верите (ли), согласитесь, право (же), заметьте, короче говоря и другие), участвующие в установлении РК. По коммуникативно-прагматическим значениям они сближаются с обращениями: не называя адресата, выделяют того, к кому обращена речь.

«– Видишь ли, в чем дело, Гриша, – сказал он поручику после обычного поздравления с Новым годом. .... Одолжи мне, голубчик, на сегодняшний день твоего Станислава. Сегодня, видишь ли, я обедаю у купца Спичкина. А ...он страшно любит ордена и чуть ли не мерзавцами считает тех, у кого не болтается что-нибудь на шее иди в петлице. И к тому же у него две дочери ... Настя, знаешь, и Зина .... Говорю, как другу... Ты меня понимаешь, милый мой.» (А. П. Чехов)

Как видно из примера, нередко случаи употребления в высказывании одновременно обращения и вводно-модальных компонентов как средств установления речевого контакта.

Представляет интерес, на наш взгляд, исследование РК, коммуникативно-прагматических средств, участвующих в реализации всех этапов РК и образующих систему.

Результативность речевого контакта определяется верной интерпретацией действий участников коммуникативного процесса. В современной социогуманитарной литературе форма познания, которая включает изучение сущности объекта и представление его речи кодом, определяется как интерпретация. Особая роль в интерпретации принадлежит речи, исходящей из теории коммуникативных действий Ю. Хабермаса. Согласно ей, речь понимается как средство координации социального поведения субъектов.

Таким образом, РК является основной функцией коммуникативной связи между адресатом и адресантом.

### **Библиографические ссылки**

1. *Устинова Т. В.* Каменя из Ватикана. Каменя из Ватикана. М : Эксмо, 2021.
2. *Клобуков Е. В.* Типы фатических ситуаций // Актуальные проблемы современной русистики. М., 1996. С. 185–206.
3. *Кронгауз М. А.* Обращение как способ моделирования коммуникативного пространства // Логический анализ языка. Образ человека в культуре и языке. М., 1999.
4. Краткая русская грамматика / под ред. Н. Ю. Шведовой, В. В. Лопатина. М., 1989.
5. *Лекант П. А.* Коммуникативно-прагматическая категория водности // Вопросы лингвистики. 1998. Вып. 2, С. 3–5.

# ЧАТ-БОТЫ В ОБРАЗОВАНИИ: ИНТЕРАКТИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ И ОПТИМИЗАЦИЯ МЕТОДИКИ

**Н. А. Михайлова**

*Белорусский государственный экономический университет; пр. Партизанский, 26, 220070, г. Минск, Беларусь, [Nadya\\_130@tut.by](mailto:Nadya_130@tut.by)*

Данная статья представляет собой обзор использования чат-ботов в преподавании английского языка в высших учебных заведениях, основанный на личном опыте автора. Рассмотрены роль информационно-коммуникационных технологий в современном образовании, личный опыт создания чат-ботов и их применение на практике.

**Ключевые слова:** чат-боты; эффективность и интерактивность обучения; обратная связь.

## CHAT BOTS IN EDUCATION: INTERACTIVE TRAINING AND OPTIMIZATION TECHNIQUES

**N. A. Mikhailova**

*Belarus State Economic University, Partizansky Av., 26, 220070, Minsk, Belarus, [Nadya\\_130@tut.by](mailto:Nadya_130@tut.by)*

This article provides a comprehensive exploration of the integration of chatbots into English language education within the realm of higher academia, drawing from the author's rich personal experience. It delves into the contemporary landscape of education, emphasizing the pivotal role played by information and communication technologies.

**Keywords:** chatbots; efficiency and interactivity of learning; real-time feedback.

Современное образование подвергается значительным изменениям под воздействием информационно-коммуникационных технологий (ИКТ). В данной статье я хочу поделиться своим личным опытом создания чат-ботов и рассмотреть их применение в преподавании английского языка в высших учебных заведениях неязыковой направленности.

Современные ВУЗы стремятся интегрировать ИКТ для улучшения образовательного процесса. Мои собственные исследования [1, с. 53] показывают, что использование компьютерных технологий может повысить эффективность обучения и активизировать вовлеченность студентов в процесс обучения, поэтому в процессе моей работы я решила использовать чат-боты для обучения английскому языку, стала их применять не только в синхронном формате обучения (онлайн либо в аудитории), но и асинхронно, что позволило мне выйти на совершенно новый уровень обучения: у студентов появилась возможность самостоятельно повторять

и закреплять пройденный материал путем предложенных личных разработок: квестов, тестов и викторин с запрограммированным автоматизированным обратным ответом.

Для организации более эффективной методической и практической работы на занятиях советую дифференцировать, систематизировать, а лучше и автоматизировать доступ к учебной информации, к которой пользователь будет иметь легкий, беспрепятственный круглосуточный доступ с обратной связью. Эту задачу способна выполнить система чат-бот, где есть возможность организовать все необходимые материалы в один сервис, доступ к которому осуществляется через одну ссылку или кьюар код без регистрации [2, с. 77].

Предложенные чат-боты я создаю в кроссплатформенной системе «Telegram» не прибегая к программированию, через встроенного помощника, что позволяет избежать внедрения спам и вредоносных программ в код. Созданные чат-боты позволяют студентам получать персонализированную помощь и обратную связь в режиме реального времени. В своих разработках я всегда создаю кнопку «связь с разработчиком» для прямого взаимодействия с пользователем.

Для большего интереса студентов к использованию чат-бот разработок прибегаю к интерактивному наполнению своих заданий, где студенты осуществляют так называемый «диалог». Интерактивное обучение решает существенную задачу – снимает нервную нагрузку, переключает внимание в процессе смены форм деятельности и т. д. В таком понимании интерактивное обучение как форма образовательного процесса действительно способно оптимизировать сущность, содержание и структуру педагогических взаимодействий [3, с. 21].

В своей статье «Интерактивные методы обучения» К. Э. Казарьянц и Е. К. Кочарова подчёркивают, что интерактивное обучение – это, прежде всего, диалоговое обучение, в ходе которого осуществляется взаимодействие не только учителя и ученика, но и учеников между собой [4, с. 153]. Однако я убедилась, что система чат-бот, при создании дополнительной кнопки, также способна осуществлять диалог посредством взаимодействия с компьютером – искусственным интеллектом.

Не для кого не секрет, что современный студент использует чат GPT для многого: поиска информации, формулировки более грамотного ответа, генерации изображений, графиков, презентаций, написаний эссе и др. Однако не стоит путать предложенную систему чат-бот с GPT чатом, который обладает искусственным интеллектом. Предложенные мною чаты готовы лишь обобщить и свести в один сервис нужные программы и то, что мы задумали. Кнопку на диалог с GPT, также можно встроить в любой чат-бот при желании, она будет осуществлять диалог с искусствен-

ным интеллектом. С естественным интеллектом: студентами и разработчиком можно связаться через кнопку «контакты», «обратная связь», встроенную интерактивную доску, тем самым оправдав диалоговое взаимодействие через созданные мною чат-боты.

Преимуществами использования чат-ботов в преподавании являются: обеспечение обслуживания 24/7; помощь в автоматизации информации экономичность, эффективность взаимодействия с потребителем с возможностью обратного отзыва для коррекции и улучшения своей работы, и легкость в эксплуатации. Нынешние чат-боты способны адаптироваться к уровню знаний каждого студента, что позволяет сделать обучение индивидуальным, предоставляя персонализированный подход.

Для создания чат-бота нужно:

- ✓ тщательно продумать на получение какой именно информации будет направлен ваш бот;
- ✓ какие вопросы может задать потенциальный пользователь;
- ✓ приготовить ответы на все вопросы заранее: иметь ссылку или готовый ответ, картинку, которые появятся после нажатия на кнопку;
- ✓ программировать кнопки с кратким названием проблемы, которая хорошо умещается на ней.

С помощью несложных действий в чат-боте можно запрограммировать кнопки, которые отвечают за определенные команды:

- ✓ обычная информация простым текстом с желательными маленькими картинками около слов или смайликами (стикерами);
- ✓ обучающее или информационное видео из ютуба или вашего компьютера;
- ✓ игры-викторины, на закрепление полученных знаний, созданная в бесплатных приложениях kahoot, quizzes, wardwall и др.;
- ✓ аудио файлы;
- ✓ тесты;
- ✓ презентация информации в формах диаграммы, таблицы, фото, онлайн презентации или Power Point;
- ✓ связь с разработчиком или искусственным интеллектом.

Имею успешный опыт разработок чат-ботов, которые широко используется в практике выступления перед педагогической аудиторией: практические занятия в МГИРО, выступления на методическом объединении района. За разработку чат-бота экологической направленности @EcoWarrior\_bot (<https://clck.ru/eBia4>) я получила диплом за II место комитета по образованию Мингорисполкома в номинации «Экологический стартап «Мой проект-моей стране» экологических проектов «Зеленая школа». Два других чат-бота @Xim\_bio\_bot (<https://clck.ru/e3VdQ>) и @Gumn14\_bot (<https://clck.ru/akEhA>) я представляла на профориентаци-

онной онлайн встрече с министром образования А. И. Иванцом «Химия в мире профессий» [https://www.youtube.com/watch?v=CM\\_Jtx6fLTM](https://www.youtube.com/watch?v=CM_Jtx6fLTM).

Чат-боты @EnglishWillHelpUs\_bot (<https://clck.ru/32E7QV>) и English FOREVER! ([https://t.me/English\\_TSTbot](https://t.me/English_TSTbot)), которые обучают и помогают по образовательной программе английский язык ежедневно используются мною при обучении студентов преимущественно заочного отделения. Однако ставлю целью и уже продумываю систему чат-бота для студентов дневного отделения факультета цифровой экономики совместно с руководителем и автором учебного пособия.

С целью определения целесообразности использования предложенных чат-ботов в образовательном процессе было проведено психолого-педагогическое исследование, в сентябре 2021 и мае 2022 года, с целью выявления уровня познавательной компетентности учащихся ГУО «Гимназия №14 г. Минска», с помощью опросника, разработанного Хорешман и Черноморовой [6]. Познавательная компетентность учащихся 9-11 классов ГУО «Гимназии №14 г. Минска» изначально была следующая: низкая – 17,7%; средняя – 53% и высокая – 29,3%. К концу учебного года уровень познавательной компетентности этих учащихся стал: низкий – у 11%; средний – у 56% и высокий у 33% учащихся. На начало 2023-2024 учебного года студенты БГЭУ показали следующие результаты: низкий – у 4%, средний – у 57% и высокий у 39%.

Полученные результаты свидетельствуют о целесообразности применения чат-бота в образовательном процессе: быстрый доступ к получению обучающей информации помог развить учебно-познавательную компетентность старшеклассников «ГУО Гимназии №14 г. Минска», предложенные интерактивные задания, организованные в чат-боте, также повысили их мотивацию. Предполагаю, что использование и дополнение чат-бота активными кнопками с интерактивными заданиями, а также создание нового бота для студентов дневной формы обучения в 2023/2024 учебном году позволит повысить показатели по заданным критериям у студентов БГЭУ.

Мой опыт преподавательской деятельности [2, с. 5] показывает, что использование чат-ботов с его интерактивным наполнением способствует более глубокому усвоению материала, проявлению более высокого уровня мотивации и интереса к изучению языка, развитию познавательной компетентности.

В заключении хотелось бы отметить, что ИКТ и чат-боты предоставляют уникальные возможности для трансформации образования. Опыт последних трех лет показал, что в нынешних условиях учителям необходимо максимально быстро учиться, осваивать современные технологии, овладевать новыми инструментами обучения и взаимодействия,

а также внедрять в ежедневную работу эффективный формат обучения чат-бот в качестве педагогического потенциала. Мой опыт показывает, что интеграция этих технологий в преподавание английского языка в вузе способствует более эффективному обучению и повышению интереса студентов к предмету.

### Библиографические ссылки

1. *Михайлова Н. А.* Содержание цифровых интерактивных приемов обучения на уроках иностранного языка // Педагогическая наука – образованию будущего: актуальные вопросы, проблемы, тенденции развития : тезисы докладов открытой городской науч.-практ. конф.. Минск, 15–16 апр. 2021 г. / МГИРО : под общ. ред. Т. И. Мороз. Минск. 2021. С. 84.

2. *Михайлова Н. А.* Формирование и развитие информационно-коммуникационной компетентности через использование системы чат-бот в образовании // Педагогическая наука – школе XXI века: новые инструменты и форматы образования : тезисы докладов открытой городской науч.-практ. конф с международным участием. Минск, 20–21 апреля 2023 г. / МГИРО ; под. ред. Т. И. Мороз. Минск. 2023. С. 128.

3. *Артюхина А. И., Чумаков В. И.* Интерактивные методы обучения в медицинском вузе : учебное пособие. Волгоград : Изд-во ВолгГМУ. 2012.

4. *Казарьянц К. Э., Кочарова Е.* Интерактивные технологии обучения // Молодая наука 2009; материалы всероссийской конференции. Ч. 14 / Пятигорск. 2009. С. 153–154.

5. *Михайлова Н. А.* Цифровые компетенции современного учителя: от простого к сложному [Электронный ресурс] // Виртуальный методический вестник «Успешный учитель». URL: <https://clck.ru/V2WKv> (дата доступа: 30.05.2020).

6. *Хорешман В. С.* Измерение учебно-познавательной компетентности студентов и аспирантов неязыковых специальностей в области изучения иностранного языка [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. URL: <https://clck.ru/32FpdK> (дата доступа: 09.12.2019).

**РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНО-ЛИЧНОСТНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ  
СТУДЕНТОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ  
(НА ПРИМЕРЕ УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ  
«ПРАКТИКА УСТНОЙ И ПИСЬМЕННОЙ  
НЕМЕЦКОЙ РЕЧИ»)**

**И. И. Петрашевич<sup>1)</sup>, В. Ю. Рабцевич<sup>2)</sup>**

<sup>1)</sup> *Белорусский государственный университет имени А. С. Пушкина,  
бульвар Космонавтов, 21,  
224016, г. Брест, Беларусь, [i.i.petrashevich@gmail.com](mailto:i.i.petrashevich@gmail.com)*

<sup>2)</sup> *Белорусский государственный университет, пр. Независимости, 4,  
220030, г. Минск, Беларусь, [Rabcevi@bsu.by](mailto:Rabcevi@bsu.by)*

Представлен анализ проблемы развития социально-личностных компетенций студентов на занятиях по учебной дисциплине «Практика устной и письменной немецкой речи». Обобщен практический опыт организации образовательного процесса по немецкому языку с целью развития социально-личностных компетенций для обучающихся первой ступени высшего образования. Выделены и обоснованы условия эффективного развития социально-личностных компетенций.

**Ключевые слова:** иноязычное образование; социально-личностные компетенции; немецкий язык; практика устной и письменной немецкой речи; обучающиеся первой ступени высшего образования.

**THE DEVELOPMENT OF STUDENTS' SOCIAL AND  
PERSONAL COMPETENCIES IN GERMAN LANGUAGE CLASSES  
(USING THE EXAMPLE OF THE ACADEMIC DISCIPLINE  
«PRACTICE OF ORAL AND WRITTEN GERMAN SPEECH»)**

**I. Petrashevich<sup>1)</sup>, V. Rabzevich<sup>2)</sup>**

<sup>1)</sup> *Belarusian State University named after A.S. Pushkin, b. Kosmonavtov, 21,  
224016, Brest, Belarus, [i.i.petrashevich@gmail.com](mailto:i.i.petrashevich@gmail.com)*

<sup>2)</sup> *Belarusian State University, Nezavisimosti ave., 4,  
220030, Minsk, Belarus, [Rabcevi@bsu.by](mailto:Rabcevi@bsu.by)*

The analysis of the problem of the development of socio-personal competencies of students in the classroom on the academic discipline «Practice of oral and written German speech» is presented. The practical experience of organizing the educational process in the German language in order to develop social and personal competencies for students of the first stage of higher education is summarized. The conditions for the effective development of social and personal competencies are highlighted and justified.

**Keywords:** foreign language education; social and personal competencies; German language; practice of oral and written German speech; students of the first stage of higher education.

Важнейшей задачей иноязычного образования на первой ступени высшего образования является подготовка будущих специалистов к предстоящей профессиональной деятельности, т. е. формирование профессиональных компетенций, понимаемых как приобретаемые в процессе обучения и воспитания способности осуществлять деятельность в соответствии с полученным образованием [1]. Сущность и значимость профессиональных компетенций заключается в способности и готовности к осознанию сегодняшним студентом, а завтра – молодым специалистом, социальной значимости выполняемой деятельности, качественному выполнению должностных обязанностей, соблюдению принципов этики, морали и нравственности, уважительному отношению к праву и закону и т. д. [2, с. 86].

Компетентностный подход, в соответствии с основными положениями Концепции развития системы образования Республики Беларусь до 2030 г. (утверждена Постановлением Совета Министров Республики Беларусь 30.11.2021 г., № 683) «в образовании признается ключевым», а «повышение качества и конкурентоспособности высшего образования в соответствии с текущими и перспективными требованиями национальной экономики и социальной сферы, мировыми тенденциями экономического и научно-технического развития» определено основной целью высшего образования [3].

Образовательные стандарты и учебные программы включают перечень компетенций, необходимых будущим специалистам (академические, профессиональные, социально-личностные компетенции). Особое место занимает проблема развития социальных и личностных качеств, что диктуется повышенными требованиями к личностному развитию обучающихся, формированию их готовности к решению вопросов, связанных не только с профессиональной деятельностью, но и с личностной сферой.

Учебная дисциплина «Практика устной и письменной немецкой речи» обладает бесспорным потенциалом в формировании социально-личностных компетенций обучающихся первой ступени высшего образования, таких, как умение работать в коллективе и ориентироваться в системе общечеловеческих ценностей, учитывать особенности ценностно-смысловых ориентаций разных социальных, национальных, религиозных и профессиональных общностей и групп в обществе; стремление к совершенствованию и повышению профессионального уровня; соблюдение норм здорового образа жизни; способность к социальному взаимодействию и межличностным коммуникациям и др.

Рассмотрим в качестве примера возможные формы организации образовательного процесса с целью формирования социально-личностных

компетенций на примере учебной дисциплины «Практика устной и письменной немецкой речи» для студентов, обучающихся по специальности 1-21 06 01-01 Современные иностранные (английский, немецкий) языки (преподавание) со специализацией 1-21 06 01-01 03 Компьютерная лингвистика.

Так, в соответствии с учебной программой, деятельность преподавателя должна быть направлена на развитие следующих социально-личностных компетенций:

СЛК-2. Быть способным к социальному взаимодействию.

СЛК-6. Уметь работать в команде.

СЛК-7. Уметь ориентироваться в системе общечеловеческих ценностей и учитывать особенности ценностно-смысловых ориентаций различных социальных, национальных, религиозных и профессиональных общностей и групп в определённом социуме.

Конечно, развитие представленного в учебной программе комплекса социально-личностных компетенций в процессе обучения иностранному языку возможно только благодаря внедрению в учебную деятельность разнообразных эффективных форм и методов организации образовательного процесса. Важно применение таких форм, которые активизируют мыслительную деятельность обучающихся, а также способствуют развитию следующих умений и способностей:

- работать в команде;
- взаимодействовать с учебным коллективом и с социумом в целом;
- ориентироваться в системе общечеловеческих ценностей;
- различать и учитывать особенности ценностно-смысловых ориентаций различных профессиональных общностей и групп;
- применять приобретенные умения в образовательном процессе и в социальном взаимодействии.

Представим анализ рабочего планирования занятий, нацеленных на формирование комплекса социально-личностных компетенций у студентов, осваивающих учебную программу «Практика устной и письменной немецкой речи» по специальности 1-21 06 01-01 Современные иностранные (английский, немецкий) языки (преподавание) со специализацией 1-21 06 01-01 03 Компьютерная лингвистика.

Следует отметить, что представленные формы организации занятий по представленному тематическому полю способствуют развитию максимальной активности обучающихся, нацелены в равной степени на развитие не только социально-личностных, но и коммуникативных и профессиональных компетенций.

Фрагмент рассматриваемого нами рабочего планирования занятий разработан для студентов IV курса (весенний семестр) (представлен в

Таблице – Фрагмент рабочего планирования занятий по дисциплине «Практика устной и письменной немецкой речи») и лишь частично демонстрирует выбранные формы организации образовательного процесса.

**Фрагмент рабочего планирования занятий по дисциплине  
«Практика устной и письменной немецкой речи»**

Тема занятия	Изучаемый вопрос темы	Кол-во часов	Форма организации образовательного процесса
Sport	Ich treibe Sport, um ... .	6	Технологии перевернутого обучения
	Die Bedeutung des Sports für die Jugendlichen	6	Технология обучения в сотрудничестве
	Sind alle Sportarten interessant und beliebt?	4	Технология «Дебаты»
	Sind alle Sportarten interessant und beliebt?	4	Презентация проектных работ
Das Äußere und der Charakter eines Menschen	Das Äußere. Die Personen stellen sich vor	4	Технологии перевернутого обучения
	Der Charakter eines Menschen. Personenbeschreibungen	6	Технология обучения в сотрудничестве
	Kann man positive Eigenschaften erwerben und negative – loswerden?	4	Технология «Дебаты»
	Mein Traumfreund	6	Презентация проектных работ
Deutschland	Deutschland	6	Технологии перевернутого обучения
	Von Berliner Sehenswürdigkeiten	6	Мозговой штурм
	Bundesländer	6	Технология обучения в сотрудничестве
	Das schönste Bundesland	6	Технология «Дебаты»
	Die Sehenswürdigkeiten der deutschen Städte	4	Мини-конференция

Представленные в Таблице формы организации образовательного процесса по дисциплине «Практика устной и письменной немецкой речи» предполагают разработку соответствующих компетентностно ориентированных заданий, подбор материала и источников для оптимальной реализации форм проведения занятий. Используемые нами образовательные технологии в наибольшей степени оправдывают себя в развитии социально-личностных компетенций студентов. Конечно, временные рамки учебных занятий не всегда позволяют в полной мере их реализовать. В определенных случаях мы вынуждены использовать данные об-

разовательные технологии фрагментарно. Но повторяемость данных технологий при изучении различных тем дает возможность нашим студентам сформировать представление о самих образовательных технологиях, их воспитательном потенциале и педагогических возможностях.

Развитие социально-личностных компетенций студентов на занятиях по немецкому языку в процессе освоения учебной программы по учебной дисциплине «Практика устной и письменной немецкой речи», таким образом, всецело зависит от «умелой организации образовательного процесса, выбора оптимальных форм, методов и средств для достижения главной цели» – подготовки специалистов, обладающих готовностью жить, работать, успешно конкурировать и совершенствоваться в актуальных условиях общественного развития, в быстро изменяющемся поликультурном мире [2, с. 92]. Организация образовательного процесса на соответствующем методическом уровне обеспечивает высокий уровень развитости социально-личностных компетенций способен обеспечить и в конечном итоге – эффективное применение знаний молодыми специалистами не только в профессиональной, но и в личной сферах.

### Библиографические ссылки

1. Кодекс Республики Беларусь об образовании [Электронный ресурс]. URL: : <https://pravo.by/document/?guid=12551&p0=H12200154&p1=1> (дата обращения: 06.02.2024).

2. *Петрашевич И. И., Вайтехович Т. Г., Цикото Н. П.* Развитие универсальных компетенций студентов педагогического вуза в процессе обучения английскому языку на примере учебных дисциплин «Иностранный язык (общее владение)», «Иностранный язык (профессиональный)» // Веснік Брэсцкага ўніверсітэта. Серыя 3. Філалогія. Педагогіка. Псіхалогія. 2023. № 2. С. 84–94.

3. Концепция развития системы образования Республики Беларусь до 2030 года [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://edu.gov.by/kontseptsiya-do-2030-goda/%D0%BA%D0%BE%D0%BD%D1%86%D0%B5%D0%BF%D1%86%D0%B8%D1%8F.pdf>. – Дата доступа: 06.02.2024.

# АЛГОРИТМ ОБУЧЕНИЯ ПОНИМАНИЮ И ПРОДУЦИРОВАНИЮ ИНОЯЗЫЧНОГО ТЕКСТА В УСЛОВИЯХ ИНФОРМАЦИОННОГО ОБЩЕСТВА

**Н. П. Пешкова**

*Уфимский университет науки и технологий, ул. Заки Валиди, 32,  
450076, г. Уфа, Россия, [peshkovanp@rambler.ru](mailto:peshkovanp@rambler.ru)*

В статье обсуждаются проблемы обучения межкультурной коммуникации в условиях информационного общества. Предлагается алгоритм обучения пониманию и продуцированию иноязычного текста как составная часть общей модели обучения профессиональной и научной иноязычной коммуникации, разработанный автором с опорой на психолингвистические и коммуникационные технологии.

**Ключевые слова:** информационное общество; межкультурная коммуникация; понимание / продуцирование иноязычного текста; алгоритм обучения.

## TRAINING ALGORITHM FOR COMPREHENDING AND PRODUCING FOREIGN LANGUAGE TEXTS UNDER CONDITIONS OF INFORMATION SOCIETY

**N. P. Peshkova**

*Ufa University of Science and Technology, st. Zaki Validi, 32,  
450076, Ufa, Russia, [peshkovanp@rambler.ru](mailto:peshkovanp@rambler.ru)*

The article considers some problems of cross-cultural communication under conditions of information society. A training algorithm for comprehending and producing foreign language texts is proposed as a constituent of the general educational model for professional and scientific communication developed by the author based on psycholinguistic and communication technologies.

**Keywords:** information society; cross-cultural communication; comprehendin / producing foreign language texts; training algorithm.

Как известно, одну из главных характеристик современного общества составляет его информатизация, и очень часто в научной литературе при обсуждении особенностей современной коммуникации мы встречаем термин «информационное общество». Невозможно отрицать тот факт, что информация всегда имела свою ценность в жизни социума. Однако информатизация современного общества не просто возрастает, но и приобретает особый статус, вследствие постоянного присутствия в жизни всех и каждого из его членов глобальных и локальных компьютерных сетей, и средств сотовой связи, с сохранением при этом старых медийных средств телевидения и радиовещания. Все это, безусловно, способ-

ствуется усилению воздействия потоков информации на современный социум, изменяя условия коммуникации и порождая ее новые формы.

В связи со всеми изменениями меняется и специфика образовательной деятельности, связанная с тем, что образовательное пространство является составной частью общего информационного пространства научной деятельности и, одновременно, входит в ту или иную область определенной профессиональной деятельности. Безусловно, использование новых технологий для решения прикладных задач в системе образования не может обойтись без информационных технологий, независимо от того, является ли область образования технической или гуманитарной. Нельзя не отметить при этом, что любая информация образовательного пространства, как профессиональная, так и научная, по-прежнему производится и функционирует в форме письменных и устных учебных и научных текстов различных видов, являющихся важнейшей составляющей учебного дискурса. Иными словами, основной формой хранения и передачи информации в любых видах коммуникации, остаются вербальные и невербальные тексты, в том числе и их новые типы, среди которых особую роль играет интернет-текст.

Занимаясь исследованием новых условий и форм учебной коммуникации с целью разработки современных образовательных технологий, следует принимать во внимание не только разнообразные формы производства, хранения, переработки и передачи информации, но и фактор участников глобальных и локальных информационных процессов, а именно активную роль индивидуума как генератора, потребителя и интерпретатора информации, в нашем случае учебной.

Напомним, что в информационных процессах особое значение имеет понятие информационной сферы, или «инфосферы». Последнюю часто трактуют как результат деятельности человека в профессиональной области или в процессе коммуникации, требующей целенаправленного и активного использования разнообразной информации, в условиях постоянного увеличения зон ее производства, передачи и восприятия.

Принимая во внимание характер взаимодействия участников сфер обучения и науки, информационную активность можно представить, как концентрированное пересечение языковых личностей, носителей общего национального языкового сознания, языкового сознания различных социумов, а также индивидуального сознания. Таким образом, инфосфера образовательного пространства обусловлена как личностными знаниями его субъектов, так и общим знанием отдельного социума и общества в целом. Без учета специфики такой инфосферы успешная реализация образовательного процесса в современных условиях не представляется возможной.

Ранее нами была предложена общая теоретическая модель учебного дискурса с опорой на современную дискурсивную теорию [1, с. 79–80], [2, с. 106–107]. На сегодняшний день актуальность сохраняют следующие ее компоненты: языковая личность как субъект и объект дискурсивной образовательной, научной и профессиональной деятельности; экстралингвистические и лингвистические условия понимания, осмысления и усвоения энциклопедических, научных и предметных, профессиональных знаний; экстралингвистические и лингвистические условия реализации усвоенных знаний и продуцирования новых знаний в определенной предметной, профессиональной и научной области; инфосфера как продукт и процесс дискурсивной деятельности языковой личности, обусловленная такими основными составляющими, как когнитивный, текстовый и методологический. Когнитивный компонент или концептосферу можно представить, как совокупность концептов и их различных соединений. Текстовый – представляет собой корпус письменных и устных текстов, охватывающий их разнообразные типы, функционирующие на данный момент развития этнокультурного сообщества. Методологический компонент включает в себя систему общих научно-образовательных методов и частных методик обучения, как классических, проверенных временем, так и инновационных.

Остановимся на последнем компоненте нашей интегративной модели, рассмотрев используемую нами методику работы с информацией, а именно алгоритм обучения пониманию и продуцированию иноязычного текста.

Отметим, что предлагаемая модель сочетает в себе методические принципы компетентностного подхода, проблемно-ориентированного обучения, а также денотативного метода работы с информацией в форме текста, разработанного А. И. Новиковым [3, с. 127–146], адаптированного нами к условиям современного учебного процесса. Мы полагаем, что подобный подход в образовательной практике позволяет сформировать и закрепить компетенции, необходимые современному специалисту для работы с информацией с целью решения задач профессиональной и научной коммуникации в современных условиях.

Одной из важных задач научной и профессиональной деятельности в условиях современной коммуникации остается работа с информацией на иностранном языке. Решение этой задачи невозможно без сформированных навыков восприятия, понимания и осмысления содержания иноязычного текста. Используемый в нашей модели метод денотативного анализа текста можно рассматривать как инструмент понимания иноязычного текста, поскольку она отражает естественный процесс осмысления текстовой информации на любом языке [4, с. 71]. Данный метод

дает возможность предложить трехкомпонентный алгоритм поиска и извлечения информации из иноязычного текста.

Первая ступень нашего алгоритма предполагает выполнение заданий “scim and scan”, способствующих сознательному извлечению из памяти адресата уже известной ему информации по проблеме. При понимании текста на родном языке данный процесс, как правило, протекает на уровне фонового автоматизма. Понимание иноязычной информации предполагает подключение языкового сознания коммуниканта. Опора на известную информацию, говоря научным языком на пресуппозицию, обеспечивает выход за пределы узкого содержания текста в более широкую предметную область, одну из проблем которой описывает текст.

Обращение к пресуппозиции, т. е. к предварительным знаниям по той или иной проблеме, помогает адресату информации вычлени из содержания опорные понятия, представленные во внешней форме текста ключевыми словами, имеющими отношение к понятийному аппарату предметной области в целом. Выполнение заданий по извлечению ключевых слов обеспечивает переход ко второй ступени нашего алгоритма, включающей выявление ключевых слов, обозначающих: (1) главную тему текста, (2) ее подтемы, (3) суб-подтемы, (4) микро-темы, на основе формального количественного параметра.

Содержание текста может быть представлено в форме денотатного графа, соотносимого с когнитивными структурами и эксплицирующего такую содержательно-смысловую иерархию информации, внутри которой каждый денотат, т.е. предмет или понятие реального мира, отображенный нашим языковым сознанием и выраженный средствами языка, занимает свое определенное место, обусловленное логикой предметных отношений [3, с. 111], [5, с. 58].

Определение места каждого денотата в общей иерархии предметных отношений предполагает выявление его связей и отношений с другими денотатами, что составляет третью ступень нашего алгоритма.

Как мы предлагали ранее, процессы как порождения текста, так и его понимания, извлечения из него определенной информации, представляющей интерес для ее адресата, можно передать в терминах математической задачи – «дано» и «найти» [6, с. 67–69]. Дано: текст на естественном языке, включающий вербальную информацию, возможно, в сочетании с информацией в невербальной форме. Найти: предметную ситуацию, представляющую собой фрагмент содержания текста, т. е. информацию, нужную адресату.

Обучение еще одному виду иноязычной коммуникации, продуцированию собственного высказывания на иностранном языке, устного и письменного, также опирается на использование определенных меха-

низмов и стратегий понимания информации. Процесс порождения высказывания можно моделировать с использованием тех же математических терминов. Дано: программа-план высказывания в форме набора ключевых слов или непосредственно денотатного графа. И то, и другое можно рассматривать в качестве модели содержания будущего текста. Найти: лексический и грамматический инструмент, обеспечивающий развертывание программы в языковую форму.

Мы полагаем, что модель продуцирования письменного текста в упрощенном виде состоит из операций отбора единиц разного порядка. Эти операции включают: (1) отбор единиц содержания, т.е. денотатов; (2) отбор слов, обозначающих выбранные единицы содержания, с использованием специальных и общих словарей; (3) отбор грамматических правил сочетания слов с целью построения предложений; (4) соединение предложений абзацы, и в более широкие смысловые тематические блоки, составляющие целый текст [6, с. 71–72].

Как показывает практика, денотатный граф, полный или упрощенный, успешно выполняет роль программы продуцирования как письменного, так и устного планируемого высказывания на иностранном языке. Все названные выше операции генерирования письменного текста могут использоваться как инструмент порождения планируемого устного сообщения, например, доклада или презентации [6, с. 74–75].

В заключение отметим, что обсуждаемая в статье общая теоретическая модель обучения образовательной, профессиональной и научной коммуникации успешно реализуется в конкретном алгоритме обучения речевой практике, способствуя решению прикладных задач, направленных на понимание информации и ее продуцирование в условиях современного информационного общества.

### **Библиографические ссылки**

1. *Пешкова Н. П.* Учебный дискурс и его инфосфера: роль и место в образовательном процессе // Проблемы качества образования: материалы 17 Всероссийской науч.-метод. конф. / Уфимск. гос. авиац. техническ. ун-т. Уфа-Москва, 2007. С. 78–81.

2. *Пешкова Н. П.* Интерактивная модель обучения межкультурной профессиональной коммуникации как реализация инновационных образовательных технологий // Модернизация высшего образования в России: опыт истории и векторы развития: материалы Междунар. науч.-практ. конф., посвященной 100-летию со дня рождения первого ректора Башкирского Государственного Университета Чанбарисова Шайхуллы Хабибулловича / Башкирский. гос. ун-т. Уфа, 2016. С. 104–110.

3. *Новиков А. И.* Семантика текста и ее формализация. Москва : Наука, 1983.
4. *Курушин Д. С.* «Семантика текста»: от формализованного представления содержания текста к его автоматическому выделению // С любовью к тексту : коллективная монография. Уфа : Изд-во «Восточный университет», 2006. С. 69–74.
5. *Новиков А. И.* Текст и его смысловые доминанты. М. : Институт языкознания РАН, 2007.
6. *Пешкова Н. П.* Английский язык в профессиональной и научной коммуникации : учебное пособие по английскому языку для магистрантов и аспирантов неязыковых специальностей. Уфа : РИЦ БашГУ, 2019.

# ALLGEMEINE METHODEN IM UNTERRICHT VOM RUSSISCHEN ALS FREMDSPRACHE AUFGRUND DER LEHRTEXTE

N. N. Taletskaja<sup>1)</sup>, I. F. Mischkin<sup>2)</sup>

<sup>1)</sup> Internationales Staatliches Ökologisches Institut von A. D. Sacharov der Belarusischen Staatlichen Universität, Dolgobrodskaya, St., 23/1, 220070, Minsk, Belarus, [taletskaya\\_16@rambler.ru](mailto:taletskaya_16@rambler.ru)

<sup>2)</sup> Internationales Staatliches Ökologisches Institut von A. D. Sacharov der Belarusischen Staatlichen Universität, Dolgobrodskaya, St., 23/1, 220070, Minsk, Belarus, [mishkininga@mail.ru](mailto:mishkininga@mail.ru)

Diese Arbeit behandelt allgemeine und bereits anerkannte Methoden im Unterricht vom Russischen als Fremdsprache (RaF). Der Fokus wird auf interaktive, innovative Unterrichtstechnologien vom RaF gelegt. Es wurde das Interesse verschiedener Völker in der Welt am Erlernen der Fremdsprache untersucht.

**Schlüsselwörter:** Projektmethode; innovative Inhalte; persönliche Interessen; Lernmittel; Bildungsumfeld; Anpassungswerkzeug.

# ОБЩИЕ МЕТОДЫ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО НА ОСНОВЕ УЧЕБНЫХ ТЕКСТОВ

Н. Н. Талецкая<sup>1)</sup>, И. Ф. Мишкин<sup>2)</sup>

<sup>1)</sup> Международный государственный экологический институт имени А. Д. Сахарова Белорусского государственного университета, ул. Долгобродская, 23/1, 220070, г. Минск, Беларусь, [taletskaya\\_16@rambler.ru](mailto:taletskaya_16@rambler.ru)

<sup>2)</sup> Международный государственный экологический институт имени А. Д. Сахарова Белорусского государственного университета, ул. Долгобродская, 23/1, 220070, г. Минск, Беларусь, [mishkininga@mail.ru](mailto:mishkininga@mail.ru)

В данной работе рассматриваются общие и уже признанные методы преподавания русского языка как иностранного (РКИ). Особое внимание уделяется интерактивным, инновационным технологиям преподавания РКИ. Рассмотрена заинтересованность разных народов мира в изучении иностранного языка.

**Ключевые слова:** метод проектов; инновационные контентты; личностные интересы; средства обучения; образовательная среда; средство адаптации.

# GENERAL METHODS OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE BASED ON EDUCATIONAL TEXTS

N. N. Taletskaya<sup>1)</sup>, I. F. Mishkin<sup>2)</sup>

<sup>1)</sup> *International State Environmental Institute A. D. Sakharov Belarusian State University, Dolgobrodskaya, St., 23/1, 220070, Minsk, Belarus, [taletskaya\\_16@rambler.ru](mailto:taletskaya_16@rambler.ru)*

<sup>2)</sup> *International State Environmental Institute A. D. Sakharov Belarusian State University, Dolgobrodskaya, St., 23/1, 220070, Minsk, Belarus, [mishkininga@mail.ru](mailto:mishkininga@mail.ru)*

This paper examines the general and already recognized methods of teaching Russian as a foreign language (RFL). Special attention is paid to interactive, innovative technologies of teaching RFL interest of different peoples of the world in learning a foreign language is considered.

**Keywords:** project method; innovative content; personal interests; learning tools; educational environment; adaptation tool.

Der Erwerb einer Fremdsprache war schon immer der wichtigste und interessanteste Lebensmoment für alle Völker der Welt. Die Kenntnisse einer anderen Sprache, ihr Verständnis profitierte von den persönlichen Interessen der Menschen, erleichterte das Verständnis unter den Völkern der Welt und spielte bei der Lösung zwischenstaatlicher Fragen eine wesentliche Rolle.

Es sei betont, dass Russisch als Fremdsprache (RaF) eine unabhängige und nachhaltige pädagogische Disziplin ist, die die Lernaktivitäten auf das Verständnis und die Beherrschung der russischen Sprache setzt. Trotz der vielen wissenschaftlichen Gemeinschaften, der Arten der elektronischen Bildung, der IT-Technologie in der modernen Bildung, des Online-Lernens nimmt die kommunikative Methode die Hauptform in der Bildung ein und behält weiterhin eine aktive Position beim Lernen.

Die Methode der Sprachwissenschaft ermöglicht Studenten anderer Länder, die nationalen Besonderheiten und Traditionen des Landes der zu lernenden Sprache besser zu verstehen. Die Sprachwissenschaft gibt Möglichkeit, grundlegende Kenntnisse der Linguistik zu beherrschen, einen praktischen Ansatz von Kompetenzen der Muttersprache in der Fremdsprache zu verwenden.

Man muss hinzufügen, dass die Anwendung von Sprachkompetenzen das Wissen in der Praxis erhöht. IT-Technologien fördern, schnell und effizient die richtigen und aktuellen Informationen auf Russisch zu finden, das notwendige und nötige Kommunikationsmaterial auszuwählen, eigene Informationsplattform aufzubauen entweder in einer kompetenten Rede oder in einer offiziellen und korrekten Kommunikation zu verwenden.

In modernen Lehrmethoden wird die Fallmethode erfolgreich angewendet, bei der eine spezielle Situation geschaffen wird, in der der Lehrer das Thema des Falles speziell bearbeitet, die gewünschten Ziele und Aufgaben setzt und der Lerner muss selbst Lösungsmöglichkeiten finden. Diese interaktive Methode erhöht das Interesse beim Schüler an der Lösung der Aufgabe, erhöht die Motivation und entwickelt Intelligenz. Der Fall zwingt, verschiedene Quellen auf der Suche nach einer Antwort zu verwenden, hat die Form der Team- oder Zusammenarbeit, schafft eine professionelle oder eine allgemeine Diskussion [1, c. 350].

Es ist notwendig zu erwähnen, dass es heutzutage viele Unterrichtsmethoden für RaF gibt. Das Internet entwickelt sich von Tag zu Tag. Immer mehr Informationen werden beim Lernen von Fremdsprachen verfügbar. Aber die traditionellen Methoden und Techniken im RaF-Unterricht bleiben in den meisten Fällen in Lehrtexten unverändert und gefragt.

Die Lehrtexte spielen weiterhin beim Lernen vom RaF eine wichtige Rolle. Sie sind die Grundlage beim Erwerb der russischen Sprache für Ausländer und bilden die Fähigkeiten zum Lesen, Verstehen, Hören und Schreiben. Diskussionen und Dialoge tragen informative, semantische Vollständigkeit, die Verbindung zwischen dem gelesenen Text und der Realität. Die Texte erzählen vom Leben, von der Geschichte der gelernten Sprache, von Problemen, von Erfolgen und vielen anderen Formaten in der Kommunikation. Der Lehrtext hilft nicht nur die Grundlagen von Informationen übertragen, sondern ist der Hauptpunkt für die Lösung von versteckten Informationen, auch lehrt versteckte Subtextaufgaben und Grundlagen für das Verständnis der Handlung extrahieren. Er erklärt die Bedeutung einzelner Wörter in Phrasen in der jeweiligen Situation [2, c. 41].

Man muss nicht vergessen, in der Regel sind Lehrtexte miteinander verbunden. Wenn dem Text die Semantik der eigenen Namen zugrunde liegt, kann der nachfolgende Text mit der Semantik eines Verbs verknüpft werden, das als Prädikat fungiert. Der folgende Text kann verwendet werden, um sowohl die lexikalische als auch die grammatische Bedeutung seines Inhalts zu konstruieren und zu verstehen.

Der nächste Schritt kann eine Aufgabe sein:

- Wörter oder Ausdrücke nach Bedeutung ergänzen,
- einen Dialog nach dem Inhalt des Textes machen,
- eine Nacherzählung zu einem gegebenen Thema schreiben,
- eine Textvorstellung oder Buchvorstellung präsentieren [3, c. 160].

Langjährige Erfahrungen haben gezeigt, dass ausländische Studierende den Lehrtext am besten verstehen, wenn sie als Teilnehmer an diesem Thema gelten. Sie nehmen aktiv an der Handlung teil, äußern gerne Meinungen und

Ansichten, spielen Dialoge vor und verbessern die Kommunikationsfähigkeiten im Denkprozess.

Außerdem kann man ein Präsentationsvideo mit der etwa 12 Minuten Dauer vorbereiten. Während der Arbeit an dem Video sammeln die Lerner selbst Video- und Audiomaterial, integrieren sich schneller in die Sprachumgebung.

Es sei betont, dass die oben genannten Beispiele der Arbeit mit Lehrtexten für ausländische Studenten, die Russisch lernen, können in der Anfangsphase des Russischlernens eingeführt werden. Die Basis und die zugänglichste Methode ist also weiterhin das Projekt zur Anwendung der Methode des Lehrtextes.

Die Vorteile der Projektarbeit beim Russischlernen sind die Aussicht auf die Entwicklung kommunikativer Fähigkeiten, der Videoeinsatz, die Textvorstellung oder Nacherzählung, auch Diskussionen zu einem bestimmten Thema [4, с. 23].

Die Ergebnisse zahlreicher Analysen zeigen, dass es immer mehr Nachfragen gibt, russische Sprache sowohl in mündlicher als auch in schriftlicher Form zu lernen. Der Bedarf an hochqualifizierten Fachkräften, an beruflicher Kompetenz und an Intellektualität der denkenden Persönlichkeit fördert einen unbegrenzten Zugang zu Ausbildung und Selbstlernen. Unternehmen, Firmen, Gesellschaften usw. bilden zunehmend Fremdsprachenkompetenzen aus.

Zusammenfassend lässt sich sagen, die Aufgabe, in kurzer und schneller Zeit eine Fremdsprache zu lernen, hat angepasste Lernziele umgesetzt. Aber für die moderne Welt und die Dynamik der Lebensentwicklung wird notwendig, weiterhin neue Ideen in die Lernprozesse einzuführen. Und jeder Lernende hat gute Möglichkeit, eine geeignete und notwendige Lehralternative zu wählen.

### **Библиографические ссылки**

1. Андриенко Н. И., Абдурахманова Э. Ю. Методика преподавания иностранного языка в неязыковом вузе // Развитие и достижения в учебно-методическом обеспечении образовательной деятельности: материалы 69-ой региональной учебно-методической конференции. Пятигорск. 2015. С. 350–353.

2. Земская Е. А. Русский язык как иностранный. Русская разговорная речь. Лингвистический анализ и проблемы обучения. М. : Альянс, 2016.

3. Грекова О. К., Кузьминова Е. А. Русский язык как иностранный. Обсуждаем, пишем диссертацию и автореферат: учебное пособие. М. : Флинта, 2016.

4. Культура русской речи: учебное пособие для изучающих русский язык как иностранный / М. Б. Будильцева, Н. С. Новикова [и др.]. М. : Рус. яз. курсы, 2012.

# ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ ИСПАНСКОМУ ЯЗЫКУ: ПЕРСПЕКТИВЫ И ВЫЗОВЫ

**А. А. Ткачёва**

*Самаркандский государственный институт иностранных языков,  
ул. Бустонсарой, 93,  
140104, Самарканд, Узбекистан, [anastasi72@yandex.ru](mailto:anastasi72@yandex.ru)*

В данной статье рассматривается использование технологий в обучении испанскому языку и выявляются перспективы и вызовы данного подхода. Автор анализирует различные технологические инструменты, такие, как интерактивные онлайн-платформы, виртуальная реальность, интеллектуальные ассистенты и чат-боты, которые могут быть использованы для обучения испанскому языку.

**Ключевые слова:** инновационные технологии; интерактивные онлайн-платформы; виртуальная реальность; интеллектуальные ассистенты; чат-боты.

## THE USE OF TECHNOLOGY IN TEACHING SPANISH: PROSPECTS AND CHALLENGES

**A. A. Tkacheva**

*Samarkand State Institute of Foreign Languages, st. Bustonsaroy, 93,  
140104, Samarkand, Uzbekistan, [anastasi72@yandex.ru](mailto:anastasi72@yandex.ru)*

This article examines the use of technology in teaching Spanish and identifies the prospects and challenges of this approach. The author analyzes various technological tools, such as interactive online platforms, virtual reality, intelligent assistants and chatbots, that can be used to teach Spanish.

**Keywords:** innovative technologies; interactive online platforms; virtual reality; intelligent assistants; chatbots.

В современном мире использование технологий проникает во все сферы нашей жизни, и образование не стало исключением. Технологии играют ключевую роль в улучшении и совершенствовании процесса обучения, особенно в изучении иностранных языков. Испанский язык, будучи вторым по распространенности языком в мире, все больше привлекает внимание учащихся по всему миру. В этой связи, использование современных технологий в обучении испанскому языку открывает новые перспективы для эффективного овладения им.

Цель данной статьи – рассмотреть преимущества и возможности использования технологий в обучении испанскому языку, а также выявить вызовы и проблемы, с которыми сталкиваются учителя и студенты при их внедрении.

Поставленная проблема актуальна, ибо она напрямую связана с качеством образования и возможностью эффективного освоения испанского языка. В свете этого, статья основывается на предшествующих исследованиях и опыте практикующих преподавателей, которые подтверждают эффективность использования технологий в обучении иностранным языкам.

Далее в статье будут рассматриваться основные перспективы, которые открывает использование технологий в изучении испанского языка, включая интерактивные онлайн-платформы, виртуальную реальность, интеллектуальные ассистенты и чат-боты. В последующих разделах будут рассмотрены вызовы и препятствия, связанные с использованием технологий, а также предложены рекомендации для преподавателей и студентов.

Исследования на тему использования технологий в обучении испанскому языку имеют особую важность, так как они позволяют более ярко проследить возможности современных средств обучения и оптимизировать процесс освоения языка. Сочетание этих технологий с образовательной средой позволяет стимулировать учеников и повышать их мотивацию к изучению испанского языка, перекрывая вызовы, с которыми они могут столкнуться в процессе обучения.

Таким образом, изучение перспектив и вызовов использования технологий в обучении испанскому языку важно для академической и практической сферы, а также может служить отправной точкой для дальнейших исследований и улучшения методологии обучения.

### **Обзор научной литературы**

В исследовании R. Smiderle, S. J. Rigo, L. B. Marques, et al. [1] изучается влияние геймификации на мотивацию и вовлеченность студентов в изучение иностранного языка. Авторы утверждают, что использование технологий и элементов игрового дизайна может значительно повысить мотивацию студентов и активизировать их участие в обучении, особенно в контексте обучения языкам.

В исследовании S. Habib, A. Haider, S. S. M. Suleman, S. Akmal, M. A. Khan [2] авторы разрабатывают и оценивают мобильную образовательную среду для изучения испанского языка. Результаты показывают, что такие средства могут быть полезными для начинающих студентов, предоставляя им доступ к разнообразным материалам и заданиям, что позволяет им обучаться в любое удобное время и темпе.

В исследовании M. Guarda [3] автор рассматривает использование синхронной компьютерно-ориентированной коммуникации в обучении иностранному языку. Синхронные средства общения, такие как видеочаты или онлайн-конференции, позволяют студентам практиковать разго-

ворные навыки в реальном времени. Результаты исследования показывают, что такой подход может быть эффективным для развития коммуникативных компетенций студентов.

В статье A. Psychogiou, & A. Karasimos [4] рассматривается использование популярного приложения Duolingo в контексте обучения второму языку. Авторы анализируют, насколько приложение позволяет студентам развивать навыки реальной разговорной практики и какую роль оно играет в мотивации и уверенности студентов. Результаты показывают, что с помощью данного приложения студенты могут развивать свои языковые навыки и уверенность в разговоре на иностранном языке.

В исследовании N. Gamlo [5] рассматривается использование мобильных игр в контексте обучения языку. Авторы исследуют, как игровой контекст может помочь студентам в освоении иностранного языка в неформальных ситуациях. Результаты подтверждают эффективность такого подхода и позитивное влияние игровых элементов на мотивацию и результаты обучения.

**Использование технологий в обучении испанскому языку: основные перспективы.** Современные технологии открывают широкие возможности для эффективного обучения испанскому языку. Использование интерактивных онлайн-платформ, мобильных приложений и виртуальной реальности оказывает значительное влияние на процесс освоения языка и позволяет учащимся получить более глубокие знания и навыки. В данном разделе рассмотрим основные перспективы использования технологий в обучении испанскому языку.

#### **Интерактивные онлайн-платформы для обучения испанскому языку**

Использование интерактивных онлайн-платформ является одним из самых популярных и эффективных способов обучения испанскому языку. Такие платформы предлагают учащимся широкий выбор обучающих материалов, заданий и возможностей коммуникации, что позволяет им развивать навыки чтения, письма, говорения и понимания на испанском языке.

Преимущества использования интерактивных онлайн-платформ:

а) Гибкость и доступность: Учащиеся могут учиться в любое удобное для них время и место, имея доступ к платформе через Интернет. Это особенно полезно для тех, кто имеет ограниченное время или нуждается в гибком расписании обучения.

б) Разнообразие обучающих материалов: Интерактивные онлайн-платформы предлагают учащимся широкий выбор различных материалов для изучения испанского языка, таких как тексты, аудио- и видеоматериалы, упражнения на практику грамматики и словарного запаса. Это

позволяет учащимся получать разнообразную информацию и развивать разные языковые навыки.

в) Индивидуализированное обучение: Многие интерактивные онлайн-платформы предлагают возможность настроить курс обучения в соответствии с индивидуальными потребностями и уровнем каждого учащегося. Они могут адаптировать задания и контент в зависимости от успехов и слабых мест каждого студента, что помогает им прогрессировать в изучении языка.

г) Возможность общения: Многие платформы предоставляют возможность общения с носителями языка или другими учащимися посредством чатов, форумов, групп или вебинаров. Это позволяет учащимся практиковать устную речь, читать и писать сообщения на испанском языке, а также обмениваться опытом и идеями с другими студентами.

Примеры популярных интерактивных онлайн-платформ:

а) Duolingo: Это одна из самых популярных платформ для изучения языков. Duolingo предлагает учащимся игровой подход к обучению, включая упражнения на словарный запас, грамматику, аудирование и говорение. Она также предоставляет возможность общаться с другими студентами и проходить тесты для оценки своего прогресса.

б) Babbel: Babbel предлагает учащимся возможность изучать испанский язык через интерактивные уроки, включающие различные типы заданий и диалоги на испанском языке. Все упражнения адаптированы к уровню знаний каждого студента, и платформа предлагает регулярную обратную связь по результатам выполнения заданий.

в) RosettaStone: Эта платформа использует метод обучения на основе языковой иммерсии, что означает, что студенты изучают язык путем прослушивания и повторения аутентичных аудио- и видеоматериалов. RosettaStone также предоставляет возможность общаться с носителями языка и прослушивать их речь для развития своего произношения и аудирования.

г) Memrise: Memrise помогает учащимся запоминать новые слова и фразы на испанском языке через интерактивные карточки с изображениями и аудиоматериалами. Она также предоставляет упражнения на воспроизведение и письменную практику. Мемриз также обладает большой библиотекой обучающих курсов, созданных сообществом пользователей.

### **Виртуальная реальность в обучении испанскому языку**

Виртуальная реальность (VirtualReality, VR) – это технология, которая позволяет создавать иммерсивные и интерактивные среды, искусственно симулируя реальные места или создавая виртуальные миры. Применение виртуальной реальности в обучении испанскому языку

представляет собой инновационный подход, который открывает широкие перспективы для эффективного и увлекательного обучения.

Возможности использования виртуальной реальности в обучении испанскому языку:

а) Практика разговорной речи: VR-приложения позволяют учащимся взаимодействовать с виртуальными персонажами на испанском языке и симулировать реальные ситуации коммуникации. Это позволяет студентам тренироваться в устной речи, развивать свои навыки говорения и улучшать произношение.

б) Погружение в культуру: VR-среда позволяет учащимся погрузиться в испанскую культуру и оказаться в аутентичной атмосфере страны, где испанский язык является официальным. Они могут посещать виртуальные места, музеи, путешествовать по городам и погружаться в историю, традиции и обычаи испаноязычных стран.

в) Мотивация и вовлеченность: Виртуальная реальность предлагает студентам уникальную и захватывающую среду обучения. Они могут стать частью виртуальной истории, где каждое действие имеет последствия, их решения влияют на исход событий. Это помогает поддерживать мотивацию студентов и привлекать их внимание к изучению испанского языка.

Примеры популярных VR-приложений для обучения испанскому языку:

а) VR Spanish – VR-приложение, разработанное специально для изучения испанского языка. Оно позволяет учащимся погрузиться в виртуальную среду, где они могут общаться с виртуальными персонажами на испанском языке и тренировать свои коммуникативные навыки.

б) HouseofLanguages VR – VR-приложение, которое предлагает учащимся экскурсии по испанским городам, позволяя им познакомиться с достопримечательностями и историей, а также практиковать языковые навыки в аутентичной обстановке.

в) ImmerseMe – VR-платформа, которая предлагает учащимся пережить виртуальные путешествия в испаноязычные страны и ситуации, где они должны использовать испанский язык для решения задач и преодоления препятствий.

г) MondlyVR – VR-приложение, которое предоставляет учащимся возможность общаться с виртуальными персонажами на испанском языке и практиковать разговорную речь. Оно также предлагает упражнения на аудирование, чтение и письмо.

### **Интеллектуальные ассистенты и чат-боты**

С развитием и прогрессом искусственного интеллекта, интеллектуальные ассистенты и чат-боты становятся все более популярными и по-

лезными в области обучения испанскому языку. Эти технологии предоставляют возможность учащимся взаимодействовать с компьютерными программами, используя голосовые или текстовые команды, и получать непосредственные ответы и помощь.

Преимущества использования интеллектуальных ассистентов и чат-ботов:

а) Мгновенные ответы: Учащиеся могут получать мгновенные ответы на свои вопросы и сомнения по испанскому языку. Это особенно полезно в ситуациях, когда нет доступа к преподавателю или ресурсам.

б) Индивидуализированная помощь: Интеллектуальные ассистенты и чат-боты могут быть настроены для адаптации к индивидуальным потребностям учащихся. Они могут предоставлять учебный материал, задания или дополнительные объяснения в соответствии с уровнем знаний и интересами каждого студента.

в) Практика разговорной речи: Чат-боты на испанском языке предлагают возможность учащимся практиковать разговорную речь. Учащиеся могут задавать вопросы, формулировать предложения и вести имитационные диалоги с чат-ботами, что помогает развивать лексику и грамматику.

г) Мотивация и удовлетворение: Взаимодействие с интеллектуальными ассистентами и чат-ботами может быть увлекательным и мотивирующим для учащихся. Они часто используют игровую механику, стилизацию и дополнительные вознаграждения, чтобы поддерживать интерес и участие студентов.

Примеры использования интеллектуальных ассистентов и чат-ботов в обучении испанскому языку:

а) Siri, GoogleAssistant, AmazonAlexa: Эти интеллектуальные ассистенты с голосовым управлением могут помочь учащимся определить правильное произношение испанских слов или фраз, перевести слова или предложения, найти информацию об испанском языке и испанской культуре, а также предлагать короткие уроки на испанском языке.

б) Чат-боты для изучения испанского языка: Существуют различные чат-боты, которые предлагают учащимся практиковать испанский язык. Они могут предоставлять упражнения на грамматику, словарный запас, аутентичные разговорные диалоги и проверку правильности ответов.

### **Вызовы в использовании технологий в обучении испанскому языку**

Внедрение технологий в обучение испанскому языку приносит с собой ряд вызовов и препятствий, которые следует учитывать. Несмотря на все преимущества, существуют определенные ограничения, связанные с доступностью и стоимостью технологий, качеством контента и пробле-

мами мотивации студентов. В данном разделе рассмотрим основные вызовы и предлагаемые решения для их преодоления.

Одним из основных вызовов является доступность и стоимость использования технологий. Не все учебные учреждения или студенты имеют доступ к необходимому оборудованию или высокоскоростному интернет-соединению, чтобы использовать интерактивные платформы или виртуальную реальность. Кроме того, некоторые технологии могут быть достаточно дорогостоящими для внедрения в учебные программы.

Для преодоления этого вызова необходимо сосредоточить усилия на обеспечении доступности и инклюзивности технологий в образовании. Это может включать предоставление субсидий или финансовой поддержки для закупки оборудования, установку бесплатного Wi-Fi в учебных заведениях или использование мобильных приложений, которые могут работать в автономном режиме без необходимости высокоскоростного интернета.

#### Качество контента и проблемы управления

Еще одним вызовом является обеспечение качества образовательного контента и его соответствия педагогическим целям и учебным программам. Неконтролируемое использование разных онлайн-ресурсов и приложений может приводить к фрагментации и несвязности обучения. Кроме того, учителя и администраторы могут столкнуться с проблемой управления различными технологическими инструментами и платформами.

Для преодоления этого вызова необходимо разработать обучающие программы и ресурсы, которые соответствуют учебным целям и стандартам. Также важно предоставить учителям поддержку и профессиональное развитие в области использования технологий в образовании, чтобы они могли эффективно использовать доступные инструменты. Кроме того, совместное использование опыта и лучших практик между учителями и администраторами может помочь в управлении технологическими ресурсами в учебных заведениях.

#### Мотивация и самостоятельность студентов в использовании технологий

Еще одним вызовом является поддержание мотивации и самостоятельности студентов в использовании технологий в обучении испанскому языку. Некоторым студентам может не хватать мотивации и саморегуляции для самостоятельного освоения материала, особенно при работе с онлайн-платформами или мобильными приложениями.

Для преодоления этого вызова важно разработать стимулирующую и интересную обучающую среду с использованием технологий. Это может включать интеграцию игровых элементов, наград, достижений и со-

ревнований. Также важно поддерживать мотивацию студентов через регулярную обратную связь и поддержку преподавателей, а также создание коллаборативной обучающей среды, где студенты могут сотрудничать и обмениваться опытом.

Внедрение технологий в обучение испанскому языку стало значительным прорывом, однако существуют вызовы, которые могут замедлить процесс внедрения и эффективного использования. Понимание и преодоление этих вызовов является важной задачей для образовательных учреждений и преподавателей, чтобы обеспечить максимальную выгоду и качество обучения для студентов.

### **Выводы и рекомендации**

Внедрение технологий в обучение испанскому языку, таких как интерактивные онлайн-платформы, мобильные приложения, виртуальная реальность и интеллектуальные ассистенты, предлагает широкий спектр возможностей и перспектив для эффективного и интерактивного обучения. Однако, при использовании этих технологий стоит учитывать ряд вызовов и проблем, с которыми могут столкнуться учителя и студенты.

#### **Выводы:**

1. Технологии значительно обогащают процесс обучения испанскому языку, предоставляя доступ к разнообразным материалам, упражнениям и активно вовлекая студентов в процесс обучения.

2. Интерактивные онлайн-платформы, мобильные приложения, виртуальная реальность и интеллектуальные ассистенты предоставляют возможности для практики, аутентичного взаимодействия и совместного обучения на испанском языке.

3. Доступность технологий остается одним из основных вызовов, поскольку не все учащиеся имеют доступ к необходимому оборудованию и высокоскоростному интернет-соединению.

#### **Рекомендации:**

1. Способствовать доступности: Образовательные учреждения, правительства и общественные организации должны предпринять меры для обеспечения доступности технологий всем учащимся, в том числе оптимизацию структур и финансирование для покупки необходимого оборудования.

2. Разрабатывать качественные обучающие материалы: Разработчики образовательного контента должны создавать качественные и связанные с учебными программами материалы, чтобы поддерживать целостность обучения и достижение учебных целей.

3. Обеспечивать профессиональное развитие учителей: Поддержка и обучение учителей в использовании технологий является основным фактором успеха. Преподаватели должны получать регулярную поддержку и

профессиональное развитие в области интеграции технологий в образовательные программы.

4. Поддерживать мотивацию студентов: создание интерактивной, увлекательной и стимулирующей обучающей среды помогает поддерживать мотивацию студентов и их вовлеченность в учебный процесс.

5. Использовать смешанную модель обучения: Комбинирование традиционных методов обучения с использованием технологий позволяет сочетать преимущества и обеспечивать разнообразие в обучении испанскому языку.

### **Библиографические ссылки**

1. The impact of gamification on students 'learning, engagement and behavior based on their personality traits. Smart Learn. Environ [Electronic resource]. URL: <https://doi.org/10.1186/s40561-019-0098-x> (date of access: 10.02.2024).

2. Mobile Assisted Language Learning: Evaluation of Accessibility, Adoption, and Perceived Outcome among Students of Higher Education. Electronics [Electronic resource]. URL: <https://doi.org/10.3390/electronics11071113> (date of access: 11.02.2024).

3. *Guarda M.* Computer-Mediated-Communication and Foreign Language Education // Journal of e-Learning and Knowledge Society, 2012, V.8, N. 3. P. 15–27.

4. *Psychogiou A., Karasimos A.* The effectiveness of learning a foreign language via a distance learning tool: testing the Duolingo application // Selected papers of ISTAL 23, 2019. P. 364–380.

5. *Gamlo N.* The Impact of Mobile Game-Based Language Learning App son EFL Learners' Motivation [Electronic resource] // English Language Teaching, 2019 №12.49. URL: <https://doi.org/10.5539/elt.v12n4p49> (date of access: 10.02.2024).

# МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ АРАБСКОГО ЯЗЫКА В РУССКОЙ АУДИТОРИИ

**И. А. Т. С. Хемеда**

*Белорусский государственный университет, пр. Независимости, 4,  
220030, г. Минск, Беларусь, [eslamashry2231@gmail.com](mailto:eslamashry2231@gmail.com)*

В своей статье автор подробно анализирует методику преподавания арабского языка в русской аудитории. Арабский язык один из самых древних языков в мире. Арабский язык считается государственным языком для 23 государств. Также является одним из официальных языков ООН. В статье названы три периода в истории развития арабского языка.

**Ключевые слова:** арабский язык; методы обучения; русская аудитория; особенности арабского языка.

## METHODS OF TEACHING ARABIC IN THE RUSSIAN AUDIENCE

**E. A. T. S. Hameda**

*Belarusian State University, Nezavisimosti Av.,  
220030 Minsk, Belarus, [eslamashry2231@gmail.com](mailto:eslamashry2231@gmail.com)*

In his article, the author analyzes in detail the methodology of teaching Arabic in the Russian audience. Arabic is one of the most ancient languages in the world. Arabic is considered the official language for 23 States. It is also one of the official languages of the United Nations. The article identifies three periods in the history of the development of the Arabic language.

**Keywords:** arabic language; teaching methods; Russian audience; features of the Arabic language.

Язык – это не только инструмент общения и взаимопонимания между членами нации, но и хранилище ее культуры, ее рупор и один из главных компонентов, составляющих менталитет, мышление, личность нации и ее индивидуальность, достигающих ее единства и передающих информацию о ее особенностях, чувства, характеристики, цивилизация, условия, секреты, способы сосуществования и путь к прогрессу и процветанию. Немецкий мыслитель И. Фихте отметил, что «Язык – это реальное связующее устройство между миром тел и миром умов» [1, с. 30].

Арабский язык уникальный. Он считается одним из самых древних языков в мире, поскольку его письменным текстам исполнилось уже 15 веков, а английскому или французскому языкам исполнили лишь 8 ве-

ков. Была найдена самая древняя летопись написана на арабском языке в 460 году до н. э. [2].

В истории развития арабского языка различают три периода:

1) древний 2) классический 3) современный литературный язык. В качестве основных форм учебной деятельности на практических занятиях по изучению арабского языка используются различные методы: объяснение материала, опрос, выполнение упражнений, беседа, обсуждение, дискуссии и др. [3, с. 123]. Одной из ведущих форм обучения арабскому языку является самостоятельная работа: 1) самостоятельная работа во время аудиторных занятий. 2) самостоятельная работа вне учебного заведения. Преподаватель организует самостоятельную работу в аудитории таким образом, что на определенный отрезок времени отдельный студент, несколько обучающихся или вся группа выполняют какие-либо задания, причем присутствие преподавателя дает им возможность получить от него любую необходимую справку по ходу его выполнения, а преподаватель может в любой момент проконтролировать ход работы студентов. Самостоятельная работа в аудитории должна опираться на развитые умения и навыки чтения с непосредственным пониманием и аудированием с целью организации беседы или дискуссии с участием преподавателя. Вне учебного заведения студенты работают индивидуально, преподаватель должен объяснить им, как работать с учебниками, учебными пособиями и справочной литературой. Задания могут планироваться на неделю, месяц и семестр и должны соответствовать учебно-методическому комплексу дисциплины.

Особенности арабского языка: В арабском языке 28 букв, которые имеют разную форму в зависимости от того, стоят ли они в начале, в середине или в конце слова, или написаны отдельно. Можно понять арабский алфавит только после того, как изучить каждую его букву и звук. Устойчивость звуковой и грамматической системы. Именно, эта его особенность позволяет арабам практически свободно читать древние тексты, которым уже больше тысячи лет. Из особенностей арабской фонетики, можно отметить стабильность звуков языка на протяжении многих эпох и поколений – вот уже четырнадцать веков. Такой стабильности мы не увидим ни в одном другом языке мира. Для арабского языка характерно большое разнообразие мест артикуляции звуков – от губ до нижней части гортани.

Кроме того, арабы уделяют особое внимание сочетанию звуков в одном слове, что придает их речи гармонию и музыкальность. Например, буква зайн ز никогда не встретится в одном слове с буквой за ظ, синس س – с дадض ض и зальذ ذ. Точно так же буква джимج ج не может сочетаться в одном слове с каф ق, за ظ, та ط, гайнغ غ и сад ص, а ха ح – с ha°; буква ha° не может

стоять перед айнغ, ха خ – перед ha°, лам ل – перед шин ش. Еще из особенностей арабского языка можно отметить, что каждой букве здесь соответствует определенный звук, в то время как в английском, например, одной букве могут соответствовать два звука (letter x), либо двум буквам – один звук (сочетание sh). В арабском языке такого не бывает [4].

Арабский язык, как русский гибкий язык. В том смысле, что нет жёстко регламентированного порядка слов. Это значит, что структура предложений не столь жесткая, как, например, в английском языке. Можно сказать, «Приехал Мухаммад в Каир» (وَصَلَ مُحَمَّدٌ إِلَى الْقَاهِرَةِ) или «Мухаммед приехал в Каир» (مُحَمَّدٌ وَصَلَ إِلَى الْقَاهِرَةِ). Оба варианта правильны.

Арабский язык – это математический язык (по классификации ученых-лингвистов): это значит, что слова и предложения строятся по строго определенным формулам. Это некая матрица, на которую накладываются буквы, звуки и смыслы по строго определённым алгоритмам. Из одного слова зачастую можно составить свыше десятка производных слов, используя модели производных частей речи от глаголов. Например, от глагола يَكْتُبُ («яктуб» – писать) формируются такие слова как كَاتِبٌ («катиб» – писатель) – كِتَابٌ («китаб» – книга) – مَكْتَبٌ («мактаб» – офис, письменный стол) – مَكْتَبَةٌ («мактаба» – библиотека) – مَكْتُوبٌ («мактуб» – написанный, сакральное значение – судьба) и т. д. Один из особенностей арабского языка заключаются в том, что в арабском языке пишут справа налево и слова читаются так же, как пишутся.

Сравниваю по своему опыту изучения английского языка, где есть масса правил чтения, но зачастую они бесполезны из-за огромного количества исключений, которые нужно только запоминать. Это сугубо личное понимание, но все же можно отметить, что арабский язык по своей логике во многом схож с русским языком. Например, чтобы составить фразу на английском языке, нужно учесть массу факторов: время и временную зависимость относительно оговариваемого события. Например, словосочетание «Я не хочу идти» переводится на английском языке I shall not go, а в арабском языке переводится لن أذهب «лназхаб». А словосочетание «Я не хочу есть» I don't want to eat, а в арабском языке لن أكل «лнакол» И. т. д. В английском языке есть много артиклей, а в арабском языке есть один артикль ال «Алиф-Лям». В арабском языке есть два рода. Мужской и женский. Это позволяет русским студентам легче запомнить слова. Следует отметить, что в начале изучения арабского языка уделить внимание произношению звуков. Это позволит в дальнейшем легче запоминать слова и понимать на слух [5].

Для изучения любого языка нужна практика. Автор полагает, что если студенты смогли выучить произношения арабских букв правильно,

то смогут правильно читать любое арабское слово, не зная значение этого слова.

### Библиографические ссылки

1. *Алнаджи М.* Особенности арабского языка и почему его следует изучать. [Электронный ресурс]. URL: <file:///C:/Users/Lenovo/Downloads/arabicpdfs.com-Arabi20916-%D8%AE%D8%B5%D8%A7%D8%A6%D8%B5-%D8%A7%D9%84%D9%84%D8%BA%D8%A9%D8%A7%D9%84%D8%B9%D8%B1%D8%A8%D9%8A%D8%A9%D9%88%D9%84%D9%85%D8%A7%D8%B0%D8%A7%D9%8A%D8%AC%D8%A8-%D8%AA%D8%B9%D9%84%D9%85%D9%87%D8%A7-111154.pdf>. (дата обращения: 25.02.2024).

2. *Ад-дин А.* "Археологическая рукопись Гиппократата" была найдена в монастыре Святой Екатерины на Южном Синае. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.bbc.com/arabic/art-and-culture-41529245> (дата обращения: 06.10.2017).

3. *Каримова З. Р.* Языковая политика – как предмет изучения взаимосвязи общества и языка : материалы научно-практического семинара, 5 декабря 2018 г. Т. IV. С. 120–125.

4. Арабский язык, его общая характеристика и отличительные черты. [Электронный ресурс]. URL: <https://centersalam.com/ru/blog/%D0%B1%D0%BB%D0%BE%D0%B3-1/> (дата обращения: 25.02.2024).

5. Сложно ли учить арабский? [Электронный ресурс]. URL: <https://po-arabski.ru/arabicblog/slozhno-li-uchit-arabskij/#comment-1539> (дата обращения: 24.02.2024).

# ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВЕБ-КВЕСТОВ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

М. А. Шалова<sup>1)</sup>, Н. А. Швец<sup>2)</sup>

<sup>1)</sup> ФГБОУ ВО «Алтайский государственный гуманитарно-педагогический университет им. В. М. Шукина», ул. Короленко, 53, 659333, г. Бийск, Россия, [maria.swiridowa@yandex.ru](mailto:maria.swiridowa@yandex.ru)

<sup>2)</sup> ФГБОУ ВО «Алтайский государственный гуманитарно-педагогический университет им. В. М. Шукина», ул. Короленко, 53, 659333, г. Бийск, Россия, [shvets-07@mail.ru](mailto:shvets-07@mail.ru)

В статье рассматриваются возможности использования веб-квест технологий при формировании иноязычной коммуникативной компетенции учащихся. Выделяют основные методы, используемые при работе с данной технологией; определяют условия применения данной технологии на занятиях по иностранному языку; выделяют принципы классификации веб-квестов. Авторами представлена также структура веб-квеста.

**Ключевые слова:** иностранный язык; современные технологии; веб-квест технология; интернет; образование.

## USING WEB-QUESTS TO DEVELOP STUDENTS' CREATIVE ABILITIES AT FOREIGN LANGUAGE LESSONS

М. А. Shalova<sup>1)</sup>, N. A. Shvets<sup>2)</sup>

<sup>1)</sup> «Shukshin Altay State University for Humanities and Pedagogy», st. Korolenko, 53, 659333 Biysk, Russia, [maria.swiridowa@yandex.ru](mailto:maria.swiridowa@yandex.ru)

<sup>2)</sup> «Shukshin Altay State University for Humanities and Pedagogy», st. Korolenko, 53, 659333, Biysk, Russia, [shvets-07@mail.ru](mailto:shvets-07@mail.ru)

The article deals with the possibilities of using web-quest technologies in the formation of foreign language communicative competence of students. The main methods used when working with this technology are singled out; the conditions of application of this technology in foreign language classes are defined; the principles of classification of web quests are highlighted. The authors also present the structure of the web-quest.

**Keywords:** foreign language; modern technologies; web quest technology; Internet; education.

В условиях реализации Федеральных государственных образовательных стандартов основного общего образования Российской Федерации [1, 2] требуется использование педагогических средств, методов и инструментов, направленных на формирование культуры использования информационных технологий, формирование и развитие компетенций в

области ИКТ. Данные средства и инструменты позволяют создать новую обучающую среду, в которой обучающиеся являются активными участниками образовательного процесса, принимают самостоятельные решения, несут ответственность за свой выбор, обучение и конструирование их собственного знания. Это предполагает внедрение интерактивных форм в организацию обучения любых предметов. Одной из таких интерактивных форм является веб-квест технология [3, с. 226]. В данной статье мы рассмотрим веб-квесты как современную педагогическую технологию и ее преимущества по сравнению с традиционными методами обучения.

В современном образовательном процессе все большую популярность приобретают новые формы обучения, которые позволяют стимулировать творческое мышление учеников. Веб-квесты – один из таких инструментов, который активно используется на уроках иностранного языка. Они представляют собой интерактивные онлайн-игры, в которых участники решают различные задачи и головоломки, осваивая при этом новый материал и развивая свою креативность.

Целью данной статьи является исследование и обоснование использования веб-квестов в процессе изучения иностранного языка с целью развития творческих способностей учеников.

Использование веб-квестов на уроках иностранного языка открывает широкие возможности для развития творческих способностей обучающихся. Вместо традиционных упражнений по запоминанию слов и фраз, студентам предлагается активное взаимодействие с материалом через выполнение заданий в игровой форме. Это позволяет им не только лучше запоминать новый лексический материал, но и применять его в контексте реальных ситуаций. Кроме того, веб-квесты способствуют развитию логического мышления, критического мышления и коммуникативных навыков учеников. Все это является важными компонентами успешного изучения иностранного языка.

Введение в веб-квесты как инструмент развития творческих способностей представляет собой одну из ключевых составляющих успешного использования данного метода на уроках иностранного языка. Веб-квесты – это интерактивные образовательные игры, которые позволяют учащимся активно взаимодействовать с материалом, применять полученные знания и навыки для решения задач и достижения поставленных целей [4, с. 34].

Актуальность образовательных квестов обусловлена также тем, что сегодня в образовательном процессе необходимо сочетать активные, интерактивные методы и технологии обучения с элементами информационно-коммуникационных технологий. Веб-квесты позволяют специаль-

ным образом организовать познавательную деятельность обучающихся в условиях непрерывно растущего количества информации и появления различных обучающих Интернет-ресурсов, они могут использоваться как на уроках, так и во внеурочное время по различным учебным предметам.

Преимущества использования веб-квестов для развития творческих способностей заключаются в их способности стимулировать креативное мышление обучающихся. При работе с веб-квестами ученики вынуждены проявлять свою фантазию, находить нестандартные решения задач, разрабатывать собственные стратегии действий. Это помогает им разрабатывать навыки гибкого мышления, аналитического мышления, а также способность к самостоятельной работе и принятию решений.

Кроме того, использование веб-квестов на уроках иностранного языка позволяет активно вовлекать обучающихся в процесс изучения языка. Они становятся не только получателями информации, но и активными участниками образовательного процесса.

Планирование и создание веб-квестов является ключевым этапом при использовании их для развития творческих способностей, обучающихся на уроках иностранного языка. Начиная с планирования, учителя должны определить цели и задачи, которые они хотят достичь с помощью данного квеста. Это может быть развитие лексического запаса, грамматических навыков или умения применять полученные знания на практике.

Далее необходимо выбрать подходящую тему для квеста, которая будет заинтересовывать обучающихся и стимулировать их творческое мышление. Тематика может быть связана с культурой страны изучаемого языка или с актуальными социальными вопросами.

Создание веб-квестов требует определенных навыков работы с онлайн-платформами или специализированными программами. Учителя могут использовать готовые шаблоны или создавать кастомные задания, которые будут адаптированы под конкретные потребности класса.

Важно также организовать работу обучающихся в команды или индивидуально, чтобы стимулировать их творчество и способствовать взаимодействию друг с другом. Кроме того, необходимо предоставить достаточное количество времени для выполнения заданий и возможность обратной связи.

Применение веб-квестов на уроках иностранного языка может значительно способствовать развитию творческих способностей обучающихся. Веб-квесты предлагают ученикам интерактивные задания, которые требуют нестандартного мышления и креативности. Они могут включать решение головоломок, поиск информации, создание собствен-

ных проектов и прочие активности, которые стимулируют творческий потенциал учащихся.

Веб-квесты предоставляют возможность обучающимся самостоятельно исследовать новый материал, а также применять полученные знания на практике. Это помогает развить навыки самоорганизации, критического мышления и проблемного анализа. Ученики вынуждены думать логически, находить нестандартные подходы к решению задач, что способствует развитию творческого потенциала.

Кроме того, использование веб-квестов позволяет ученикам работать в команде или индивидуально над заданиями. Это развивает навыки сотрудничества, коммуникации и лидерства. Обучающиеся могут обмениваться идеями, дополнять друг друга, что способствует появлению новых творческих решений

Оценка эффективности использования веб-квестов в обучении иностранному языку является неотъемлемой частью процесса обучения. Веб-квесты предоставляют возможность развивать творческие способности обучающихся, поскольку они требуют активного мышления, проблемного решения, сотрудничества и самостоятельности.

Для оценки эффективности использования веб-квестов можно использовать различные методы. Один из них – это анализ результатов тестирования после прохождения квеста. Сравнивая результаты до и после использования квеста, можно определить уровень усвоения материала и степень его понимания обучающимися.

Кроме того, можно проводить анкетирование или интервьюирование обучающихся для выяснения их мнений о процессе обучения с помощью веб-квестов. Это позволит получить информацию о степени заинтересованности, мотивации и удовлетворенности участниками.

Также имеет значение наблюдение за поведением обучающихся во время работы с веб-квестом. Наблюдение позволяет выявить уровень активности, самостоятельности и сотрудничества обучающихся, а также их способность к творческому решению задач.

Все оценочные методы должны быть объективными и надежными.

Для успешного внедрения веб-квестов в учебный процесс и развития творческих способностей, обучающихся на уроках иностранного языка следует придерживаться нескольких практических рекомендаций:

1) необходимо определить цели и задачи, которые должны быть достигнуты с помощью веб-квестов. Это может быть развитие коммуникативных навыков, расширение словарного запаса или повышение мотивации к изучению языка;

2) следует выбрать подходящую платформу для создания и проведения веб-квестов (существует множество онлайн-инструментов, кото-

рые предоставляют возможность создания интерактивных заданий, таких как Google Forms или Kahoot);

3) при разработке веб-квеста необходимо учесть интересы и потребности обучающихся (задания должны быть структурированы таким образом, чтобы они стали вызовом для мышления и требовали применения творческих подходов к решению проблем);

4) важно заботиться о мотивации обучающихся и предоставлять им возможность выбора (веб-квесты могут быть организованы в форме соревнования или игры, где ученики могут зарабатывать баллы или достижения);

5) после завершения веб-квеста необходимо провести анализ результатов и получить обратную связь от обучающихся.

Использование веб-квестов на уроках иностранного языка предоставляет обучающимся возможность развивать свои творческие способности. Исследование эффективности такого подхода показывает положительные результаты, что подтверждает перспективность данного метода обучения. Однако необходимо продолжать исследования в этой области, чтобы уточнить и расширить понимание влияния веб-квестов на развитие творческого мышления обучающихся на уроках иностранного языка.

### **Библиографические ссылки**

1. Приказ Министерства просвещения РФ от 31 мая 2021 г. № 287 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования [Электронный ресурс]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/401333920/> (дата обращения: 10.10.2023).

2. Приказ Министерства просвещения РФ от 12 августа 2022 г. № 732 «О внесении изменений в федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования, утвержденный приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 мая 2012 г. № 413» [Электронный ресурс]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/405172211/> (дата обращения: 10.10.2023).

3. *Ивлева Н. В.* Образовательный веб-квест как инновационная образовательная технология при обучении иностранному языку // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2010. № 6. С. 225–228.

4. *Азимов Э. Г.* Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М., 2009.

## СТРЕСС КАК ФАКТОР ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

**И. Н. Чугай**

*Белорусский государственный экономический университет,  
пр. Партизанский, 26,  
220070 г. Минск, Беларусь, [Iryna76minsk@gmail.com](mailto:Iryna76minsk@gmail.com)*

Стресс может влиять на обучение, но его воздействие зависит от множества факторов, таких как интенсивность стресса, индивидуальные особенности личности, длительность воздействия и поддержка окружающей среды. Данная статья объясняет, как стресс влияет на внимание, память и эффективность обучения.

**Ключевые слова:** стресс; обучение; студенты; внимание; поддержка; эффективность.

## STRESS AND ITS IMPACT ON LEARNING FOREIGN LANGUAGES

**I. N. Chuchai**

*Belarus State Economic University, Partizansky Av., 26  
220070 Minsk, Belarus, [Iryna76minsk@gmail.com](mailto:Iryna76minsk@gmail.com)*

Stress can influence learning, but its effects depend on various factors, including the intensity of stress, individual personality traits, duration of exposure, and the support of the surrounding environment. This article explores how stress affects attention, memory, and overall learning efficiency.

**Keywords:** stress; learning; students; attention; support; efficiency.

Обучение иностранным языкам в высших учебных заведениях Беларуси является обязательным элементом современной образовательной программы, но, ещё со времени средней школы, заучивание новых иностранных слов и текстов больших объёмов, а затем строгая их проверка, связаны со стрессом для большинства учеников.

Стресс в той или иной степени постоянно преследует нас каждый день и становится причиной многих поведенческих, эмоциональных, когнитивных и мотивационных нарушений учебной деятельности. По данным Всемирной организации здравоохранения, более 45 % всех заболеваний у людей возникают вследствие стрессовых ситуаций, что заставляет нас считать данную проблему всё ещё актуальной [1].

В данной статье мы рассмотрим каким образом стресс может повлиять на обучение иностранным языкам в неязыковом вузе. Основной зада-

чей считаем описание методов, инструментов и примеров, которые позволят избежать негативных последствий проявления стресса на занятиях и использование фактора стресса для оптимизации процесса образования.

Основоположником концепции стресса в литературе принято считать канадского ученого Ганса Селье. Стрессом (от англ. stress — давление, нажим, напряжение) он назвал неспецифическую реакцию организма на разнообразные повреждающие воздействия [1].

Стресс также описан Краткой медицинской энциклопедией как совокупность неспецифических адаптационных (нормальных) реакций организма на воздействие различных неблагоприятных факторов-стрессоров (физических или психологических), нарушающее его гомеостаз, а также соответствующее состояние нервной системы организма (или организма в целом). Стресс направлен на развитие в ответ на стрессорное воздействие защитно-приспособительных реакций организма.

Следует отличать собственно стресс как общую биологическую и физиологическую реакцию живого организма, присущую не только человеку, от психологического (эмоционального) стресса, связанного с высшей нервной деятельностью человека.

В медицине, физиологии, психологии выделяют положительную и отрицательную формы стресса. Каким бы ни был стресс, «хорошим» или «плохим», эмоциональным или физическим (или тем и другим одновременно), воздействие его на организм имеет общие неспецифические черты [2, с. 343].

Результатом единичной или повторяющихся стрессовых, психотравмирующих ситуаций может возникнуть посттравматическое стрессовое расстройство, представляющее собой тяжёлое психическое состояние, требующее медикаментозного вмешательства.

Учебно-профессиональная деятельность студентов при изучении иностранных языков в вузе включает массу стрессовых нагрузок. В силу различных культурных и исторических традиций учебные занятия становятся очень значимыми или даже решающими для студентов, что и является общей предпосылкой для возникновения стресса [1].

На первом курсе обучения неязыкового вуза, когда и изучаются общие дисциплины, включая иностранный язык, существенной причиной стресса становятся кардинальные перемены в жизни, большие трудности, так как студенту необходимо адаптироваться к новой среде, новым порядкам и незнакомым людям. Факторами стресса выступают: недостаток сна, неумение рационально распределить свое рабочее время и время на отдых, большая учебная нагрузка, боязнь получить плохую оценку, неуспеваемость по трудным дисциплинам, невыполненные или выпол-

ненные неверно задания, пропуски занятий из-за болезни или по неуважительной причине, несданные в срок практические или контрольные задания, написание теста, курсовой, научного студенческого проекта, отсутствие интереса к изучению иностранного языка в целом, различные конфликтные ситуации с друзьями и преподавателями, неблагоприятные физические условия в университете либо общежитии, отсутствие материальных средств, разочарование выбранной профессией и многие другие.

Зачеты и экзамены, ликвидация задолженностей могут повлиять на настроение, самочувствие, психику и психоэмоциональное состояние студентов. Снижение аппетита, тревожные мысли, дрожь в конечностях, учащенный пульс, бессонные ночи — это всё и есть характерные физиологические проявления стресса в период зачетов и экзаменов, которые хорошо известны и неприятны всем студентам, но от которых очень трудно избавиться.

В настоящее время многими учеными получены убедительные доказательства, что учебный стресс может негативно воздействовать на нервную, иммунную, сердечно-сосудистую систему и эмоциональное состояние студентов [3, с. 4], которое они пытаются стабилизировать, прибегая к употреблению табака, алкогольных напитков и наркотиков. В самых сложных случаях долговременный или остро возникший стресс может даже спровоцировать суицид.

Чтобы предотвратить или избежать последствий «плохого» стресса у студентов, т.е. ощущений общего недомогания, раздражительности, тревоги, паники, растерянности, неуверенности, подавленности, головных болей, перепадов артериального давления, мышечного напряжения, учащенного пульса, тошноты, ухудшения памяти, рассеянности, ослабления концентрации внимания, кошмарных сновидений, ухудшения аппетита и сна, преподавателю иностранного языка следует сначала адекватно оценить сложившуюся обстановку. А лишь затем, при подтверждении догадок, приложить максимальные усилия для релаксации, поддержки и переключения вида деятельности, чтобы провести не травмирующее занятие, либо вызвать «хороший» стресс, который мотивирует к новым достижениям и победам. Задачей преподавателя иностранного языка становится выполнение функций куратора и психолога-воспитателя применительно к проведению собственных занятий.

Существует огромное количество социальных технологий, позволяющих минимизировать возникновение стрессовых ситуаций на занятии. Многие из них современные и подходят для использования при обучении иностранным языкам: 1) коллективное обучение: групповая работа в больших и малых группах и совместные проекты могут способствовать

снижению стресса, так как студенты могут чувствовать поддержку и сотрудничество со своими товарищами; 2) онлайн-платформы для совместной работы, такие как Google Документы или Microsoft Teams, обеспечивают удобные инструменты для коллективного обучения даже во время пандемии или плохих погодных условиях; 3) форумы и обсуждения: создание виртуальных форумов или чатов, где студенты могут обсуждать учебные вопросы прямо на занятии, делиться идеями и поддерживать друг друга, что может помочь снять стресс и повысить уровень комфорта на уроках; 4) онлайн-менторство и тьюторство: предоставление возможности для студентов получать помощь и поддержку во внеучебное время от опытных преподавателей или старших товарищей через онлайн-платформы может быть эффективным способом снижения стресса и повышения уровня самооверенности; 5) использование социальных медиа: создание групп в социальных сетях, посвященных изучению конкретного предмета или языка, позволяет студентам общаться, задавать вопросы и обмениваться полезной информацией в неформальной обстановке; 6) виртуальные мероприятия и мастер-классы: посещение онлайн-мероприятий, таких как вебинары или виртуальные мастер-классы, организованные носителями языка, могут помочь студентам чувствовать себя более связанными с учебным процессом других учебных заведений и глобальным сообществом, что в свою очередь способствует снижению стресса.

Эти социальные технологии не только помогают снизить стрессовую нагрузку на студентов, но также создают более поддерживающую и вовлекающую обучающую среду, способствуя их успехам и улучшению обучения.

Для повышения стрессоустойчивости необходимо рекомендовать обучающимся такие общеукрепляющие средства, как оптимизация режима дня, правильное питание и систематическое пребывание на свежем воздухе, отказ от вредных привычек. Но, к сожалению, в нашей учебной системе данные советы можно применять только вне занятий.

Конечно, следует учитывать, что интенсивность развивающейся негативной реакции на учебные задания и программу курса иностранного языка зависит не столько от характеристик стрессора, сколько от личностной значимости воздействующего фактора. В связи с этим возникающая в процессе обучения она и та же ситуация приводит у каждого студента к различным последствиям и проявлениям. Кроме того, для каждого человека характерен свой определенный уровень волнения и страха, который позволяет показать наилучшие результаты.

Следовательно, чтобы мобилизовать свои силы и удачно сдать зачеты и экзамены, одним студентам необходимо снизить уровень стресса,

другим нужно как следует «испугаться» [1]. Для диагностики уровня стресса и его качества в многочисленной группе студентов преподавателю зачастую требуется достаточно много времени и профессиональных усилий.

Некоторый уровень мотивирующего, позитивного стресса может активировать нервную систему и повысить уровень внимания. Это может помочь в более эффективном усвоении информации, так как стресс мобилизует ресурсы организма для быстрого реагирования. Так, мы считаем уместным использовать соревновательный стресс при разгадывании иноязычных кроссвордов, ребусов, загадок на время или малыми группами (при низкой успеваемости) вместо написания обычных диктантов и тестов (что особенно травмирует впечатлительных учеников) для проверки домашних заданий. Также считается, что групповая работа позволяет добиться положительного настроения и вывести из ступора тех учеников, которые уже страдают от долгого временного стресса, вызванного внешними неурядицами.

Одним из эффективных для применения на занятиях, считается метод, направленный на совершенствование поведенческих навыков: общения, позитивного мышления, уверенности в себе. На занятиях по иностранному языку нужно проводить подготовку к неопределенным и экстремальным ситуациям в учебной и профессиональной деятельности, знакомить со способами преодоления учебного стресса, а также формировать навыки их применения в жизни, например, перед экзаменационной сессией играть в командные деловые игры, во время сдачи экзаменов разыгрывать сцены из студенческой жизни, для восстановления психического здоровья после экзаменационной сессии путешествовать или же общаться в чатах с иностранцами.

На практических занятиях преподавателям и студентам также следует изучить и использовать дыхательные техники, рефлексии, различные приемы мышечной релаксации (физкультминутки) и визуализации позитивных ситуаций (например, описать путешествие по стране изучаемого языка по реальной карте, осуществить знакомство в иноязычном чате, разместить заказ еды в ресторане на изучаемом языке и др., которые точно не приведут к провалу).

Положительный стресс может повлиять и на формирование памяти. Иногда стрессовые ситуации могут привести к лучшему запоминанию информации, связанной с этими событиями, благодаря эмоциональной насыщенности. Например, просмотренный фильм на иностранном языке запомнится на долгие годы, если диалоги из него переводились спонтанно и всеми участниками группы сообща. Этому же способствует изобилие юмора, быстрый темп и неформальная атмосфера.

Чтобы уйти от индивидуальных трудностей студентов преподавателям иностранных языков следует переключиться в пользу кооперативных ситуаций. Тут нам следует включать в процесс такие инструменты как групповые презентации с использованием ИКТ, а также коучинг и тьюторство.

Неизменно помогут избежать нежелательного стресса и намеренно создаваемая среда принятия и проявления, поддержка студентов в высказывании своих мыслей, позиций. Инструменты, которые могут использоваться — это проведение дебатов и личные кейсы («вечер неудач»). При этом важно убрать излишнюю шаблонизацию и не загонять студента в строгие рамки, дать достаточно пространства для творчества.

К сожалению, зачастую преподавателями вуза недооценивается опасность перегрузки: при чрезмерном стрессе или длительном его воздействии, возникает риск перегрузки мозга, что может привести к ухудшению памяти, концентрации и ухудшению общей учебной эффективности. Задания повышенной сложности, с преобладанием автономной научной студенческой работы могут привести к выгоранию вместо дополнительной стимуляции молодых ученых. Существуют значительные индивидуальные различия уровня стресса, при котором человек может эффективно учиться. Некоторые студенты лучше справляются со стрессом и используют его как стимул для обучения, в то время как у других это может вызвать негативные последствия. Например, могут возникнуть сложности при самообучении, когда студент изолирован и одинок. При переоценке собственной жизни и смысла учиться в одиночку сложнее, чем в поддерживающем сообществе.

Таким образом, в данной статье мы определили факторы и основные причины стресса студентов в процессе учебно-профессиональной подготовки по иностранному языку, определили повышенный уровень стресса в период экзаменационной сессии, выявили, в чем проявляется стресс и основные способы его снятия. Особое внимание уделили использованию методов, вызывающих позитивный стресс для оптимизации образовательного процесса по предмету «Иностранный язык» в неязыковом вузе.

Отметим, что преподавателю вместе со студентами важно стремиться к здоровым стратегиям управления стрессом на занятиях, таким как доступная физическая активность, совершенствование поведенческих навыков: общения, позитивного мышления, уверенности в себе, позитивных социальных взаимодействий и практики рефлексии и релаксации, чтобы обеспечить более благоприятные условия для обучения.

Следует помнить, что долгосрочный стресс может оказать негативное воздействие на психологическое благополучие как студента, так и преподавателя, что в свою очередь может затруднить учебный процесс.

Поддержка со стороны окружающих, кооперация среди коллег, адекватные стратегии управления стрессом и психологическая безопасность могут стать решающими факторами борьбы за улучшение качества обучения иностранным языкам в вузе.

### **Библиографические ссылки**

1. *Киселева Е. В.* Стресс у студентов в процессе учебно-профессиональной подготовки: причины и последствия / Е. В. Киселева, С. П. Акутина. Текст : непосредственный // Молодой ученый. 2017. № 6 (140). С. 417–419. URL: <https://moluch.ru/archive/140/39480/> (дата обращения: 29.01.2024).

2. Краткая медицинская энциклопедия. В 2-х томах / Под ред. В. И. Покровского, изд. 3-е, испр. и доп. // М. : НПО «Мед. энцикл.», 1994. Т. II. Миазы Ящур. 544 с.

3. *Суворова В. В.* Психофизиология стресса / В. В. Суворова. М. : Педагогика, 1975. 208 с.

## РАЗДЕЛ 4

# ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

## БРИТАНСКИЙ СЛЕНГ: ИЗ ГЛУБИНЫ ПРОШЛОГО К СОВРЕМЕННОМУ АНГЛИЙСКОМУ

**А. К. Атабекова<sup>1)</sup>, И. В. Атабеков<sup>2)</sup>, Ф. А. Моисеева<sup>3)</sup>**

<sup>1)</sup> Федеральное государственное образовательное учреждение высшего образования «Донецкий национальный университет экономики и торговли имени Михаила Туган-Барановского», ул. Щорса, 31, 283050, г. Донецк, Россия, [alkimchik@yandex.ru](mailto:alkimchik@yandex.ru)

<sup>2)</sup> Федеральное государственное образовательное учреждение высшего образования «Донецкий национальный университет экономики и торговли имени Михаила Туган-Барановского», ул. Щорса, 31, 283050, г. Донецк, Россия

<sup>3)</sup> Федеральное государственное образовательное учреждение высшего образования «Донецкий национальный университет экономики и торговли имени Михаила Туган-Барановского», ул. Щорса, 31, 283050, г. Донецк, Россия

В данной статье рассматривается понятие сленга как неотъемлемой части языка, описаны различные подходы в определении понятия сленга, выделены характеристики и черты сленга, рассмотрены особенности различных этапов истории сленга и его эволюционирование с течением времени.

**Ключевые слова:** сленг; неформальная лексика; жаргонные слова; Кокни; региональный сленг; воровской жаргон; военный сленг.

## BRITISH SLANG: FROM THE DEPTHS OF THE PAST TOWARDS MODERN ENGLISH

**A. K. Atabyekova<sup>1)</sup>, I. V. Atabyekov<sup>2)</sup>, F. A. Moiseeva<sup>3)</sup>**

<sup>1)</sup> Federal State Educational Institution of Higher Education «Donetsk National University of Commerce and Trade named after M. Tugan-Baranovsky», st. Shchorsa, 31, 283050, Donetsk, Russia, [alkimchik@yandex.ru](mailto:alkimchik@yandex.ru)

<sup>2)</sup> Federal State Educational Institution of Higher Education «Donetsk National University of Commerce and Trade named after M. Tugan-Baranovsky», st. Shchorsa, 31, 283050, Donetsk, Russia

<sup>3)</sup> Federal State Educational Institution of Higher Education «Donetsk National University of Commerce and Trade named after M. Tugan-Baranovsky», st. Shchorsa, 31, 283050, Donetsk, Russia

This article examines the concept of slang as an integral part of the language, describes various approaches to defining the concept of slang, highlights the characteristics

and features of slang, examines the features of various stages of the history of slang and its evolution over time.

**Keywords:** slang; informal vocabulary; slang words; Cockney; regional slang; thieves' slang; military slang.

Сленг играет важную роль в любом языке, способствуя богатству, гибкости и культурной динамичности общения.

Вместе с тем, не существует единой трактовки сленга. В литературе, затрагивающей данную тему, преобладает социологический подход в определении понятия сленга. Ряд исследователей рассматривают сленг как социальное средство идентификации и сплоченности внутри группы.

Второй фундаментальный подход – стилистический. В соответствии с ним, сленг рассматривается как лексика, находящаяся ниже уровня стилистически нейтрального языка.

Третий подход подчеркивает аспекты новизны и свежести сленга и характеризует его как разновидность языка, которая демонстрирует склонность к лексическим инновациям.

В лексикографии большинство словарей сходятся во мнении, что слово 'сленг' может быть определено по крайней мере в двух значениях. Во-первых, сленг – это ограниченная речь маргинальных или отдельных подгрупп общества, и, во-вторых, это довольно временная, нетрадиционная лексика, характеризующаяся в первую очередь коннотациями неформальности и новизны. В Оксфордском словаре, например, сленг описывается как “специальная лексика или фразеология определенного звания или профессии” и как “язык сугубо разговорного типа, рассматриваемый как находящийся ниже уровня стандартной образованной речи и состоящий либо из новых слов, либо из слов современного разговорного языка, используемых в каких-то специальных смыслах”» [1, с. 34].

Таким образом, с одной стороны, сленг – это социокультурная практика, которой пользуются носители языка для таких социальных целей, как нахождение на одном речевом уровне со своей аудиторией, облегчение социального общения и стимулирование дружелюбия или более тесных дружеских отношений.

С другой стороны, сленг рассматривается как внутригрупповая лексика, которую культивируют определенные подклассы общества (например, преступники или наркоманы), чтобы сохранить содержание своих разговоров в тайне, или которую перенимают такие специфические подгруппы, как подростки или студенты колледжей, чтобы держать старшее поколение на расстоянии: [...] сленг свидетельствует не только о приземленности человека, но и о его неукротимом духе: он ставит его на подобающее место: связывает человека с его собратьями, с его миром, с

окружающим миром и со Вселенной [5, с. 291].

1. Можно выделить следующие характеристики Британского сленга:

1.1. **Выразительность:** Сленг позволяет человеку выражать свои мысли более тонко и ярко. Он часто отражает эмоции, отношение и опыт, которые не могут быть адекватно переданы с помощью формального или стандартного языка. Некоторые исследователи утверждают, что «смысл жаргонных слов часто заключается в том, чтобы быть поразительными, забавными или шокирующими» [4, с. 78].

Такой «поражающий или шокирующий эффект» сленга, очевидно, связан с экстравагантностью и табуированностью некоторых его элементов: *fart* ‘пронизывающий ветер’, ‘презренный человек’, и – ‘женские наружные половые органы’ – вульгарное ругательство в отношении женщины.

1.2. **Красочность:** сленг имеет тенденцию быть красочным, помогает «сделать вашу речь яркой, красочной и интересной» [4, с. 16]: *biff* ‘удар, вжик’, *flabbergast* ‘напыщенность’ и *flummox* ‘неудача’. Примерами звукоподражательной окраски сленга являются глаголы, обозначающие ‘занятие сексом’, например, *boff*, *bonk*, *pork* и т. д.

1.3. **Культурная идентичность:** Сленг глубоко укоренился в культурном и социальном контекстах. Он отражает идентичность, ценности и общий опыт определенного сообщества, подгруппы или поколения. Использование сленга может быть способом установления связей с различными культурными группами и понимания их: *dream-boat* ‘лодка мечты’ – ‘исключительно привлекательный или приятный человек или вещь’, *gen* ‘информация, факты’ (*Сленг спецслужб*).

1.4. **Динамическая эволюция:** Язык динамичен и постоянно развивается, и сленг является движущей силой этой эволюции. Благодаря своей высокой адаптивности и гибкости словарный запас британского сленга находится в состоянии постоянного изменения, слова и выражения регулярно входят в лексикон и выходят из него. Эта адаптивность гарантирует то, что язык остается актуальным для современного общества, отражая его меняющуюся природу, изменения в технологиях и популярной культуре: *Merc* ‘автомобиль марки Mercedes-Benz’, *meth head* ‘потребитель метамфетамина’, *Off One's Trolley* ‘сумасшедший, спятивший, свихнувшийся’, *Plonker* ‘идиот, придурок, болван’, *Rubbish* ‘деньги’, *Sixes and sevens* ‘кто в лес, кто по дрова, куча мала, беспорядок’.

1.5. **Неформальность и креативность:** Сленг по своей сути неформален, обеспечивая непринужденное и творческое пространство для языкового самовыражения. Он позволяет говорящим играть со словами, создавать новые значения и вносить свой вклад в динамичный характер языка: *easy-peasy* ‘чрезвычайно легко, очень просто’ (детский сленг), *freebie* (*freebee*, *freeby*) ‘халява, т. е. что-то, что предоставляется бесплат-

но', *glad hand* 'приветственная рука', т. е. сердечное рукопожатие или приветствие.

#### 1.6. Эффективность коммуникации:

Сленг может способствовать эффективному и лаконичному общению между теми, кто разделяет общее понимание терминов. Он позволяет людям кратко передавать сложные идеи или эмоции. Сленг эффективен в том смысле, что такие термины могут быть гораздо более прямолинейными, чем их стандартные соответствующие описания. Одной из причин использования сленга является его свойство «быть кратким, сжатой формулировкой» [5, с. 288]: *Abyssinia!* 'Увидимся!', *acid head* – 'человек, постоянно сидящий на ЛСД', *Knees Up* 'веселая вечеринка, попойка' *Nosh*, – 'перекусить, наскоро поест, перехватить кусочек'.

На самом деле, такие термины не всегда лаконичны, но, как правило, они являются непосредственными и недвусмысленными для тех, кто использует один и тот же жаргонный словарь, поскольку они способствуют эффективности. В качестве доказательства сравните жаргонное словосочетание *outside job* и его стандартное английское эквивалентное объяснение: 'преступление, совершенное лицом, не связанным с местом преступления, организацией и т.д., в которых оно было совершено', или *know your onions* 'знать назубок, рубить фишку', *put a sock in it* 'замолчать, закрыть рот, закрыть варежку'.

1.8. **Отражение реальности:** Сленг часто отражает реальный жизненный опыт, борьбу и триумфы сообщества. Он отражает суть повседневной жизни и конкретные проблемы, с которыми сталкиваются отдельные люди, делая язык более аутентичным и понятным: *garbo* 'мусорщик', *gobby* 'человек, который слишком много болтает', *all to pot* 'пойти насмарку, пойти к чертям собачьим', *off one's trolley* 'спятивший, свихнувшийся', *on the piss* 'быть в запое'.

1.9. **Юмор** как характерная черта сленга наглядно иллюстрируется выражениями *to dance one's ass/tits off* 'выплясывать до упаду', *to work one's brains off/out* 'напрягать мозги', *to work one's guts out* 'напрягать кишки' – выражения, которые являются преувеличениями эффектов, производимых чрезмерными танцами, учебой или работой.

Разнообразие и уникальность британского сленга являются важными аспектами, которые вносят вклад в богатую палитру английского языка:

#### 1. Региональные различия:

• Рифмованный сленг кокни: зародившись в лондонском Ист-Энде, эта форма сленга предполагает замену слова или фразы рифмующимся словосочетанием: *apple – om apple(s) and pears* – рифмованный сленг от 'stairs' – 'лестница', *apple* – от *apples and rice* (или *spice*) от 'nice' 'хоро-

ший', *Bristols* от *Bristol Cities*, рифмованный сленг от *titties* 'женские груди', *dog and bone* – рифмованный сленг от 'telephone' 'телефон', *dog's meat* – рифмованный сленг от 'feet' 'ноги'.

• Северные и южные диалекты: в разных регионах Великобритании есть свои собственные жаргонные выражения, отражающие местную историю, культуру и влияние. Например, *хлебная булочка* на Севере называется *barmcake*, на юге же – *cob* или *roll*.

Несмотря на местные особенности, сленг не обязательно ассоциируется с одним регионом или социальным классом. Некоторые жаргонные слова имеют более широкое употребление или их понимает практически любой член языкового сообщества: например, это относится к таким словам, как *perd* 'незначительный или социально-никчемный человек' или *crackers* 'сумасшедшие', *matlow* 'моряк', хотя эти слова могут и не восприниматься как общеразговорные в Британском или американском английском.

2. Традиционный и современный сленг: Старшее поколение часто использует традиционный сленг, в то время как молодое поколение вводит современные выражения под влиянием глобальных тенденций, социальных сетей и популярной культуры. Этот разрыв между поколениями увеличивает разнообразие британского сленга.

Такие слова, как *chick* 'девушка; молодая женщина', *cool* 'все в порядке, о'кей', *dude* 'парень', *bedder* 'спальня' и *brekker* 'завтрак' можно считать специфическими жаргонными словами, поскольку они относятся к молодежному сленгу и с трудом понятны взрослым.

### 3. Социально-классовые различия:

• Классовые выражения: сленг в Великобритании исторически связан с социально-классовыми различиями. Определенные фразы или выражения могут ассоциироваться с определенными социальными группами, способствуя детальному пониманию классовой динамики: *bunch of fives* 'кулак, рука', *birrie* 'член социально-экономической группы, состоящей из молодых квалифицированных чернокожих людей, работающих в городах' (*от black and yurpie*), *butter-and-egg man* 'богатый человек, свободно тратящий деньги', *pinch* 'украсть что-то/отщипнуть, отцапать'.

4. Влияние иммигрантских сообществ или мультикультурный вклад: британский сленг обогатился за счет вклада различных иммигрантских сообществ. Слова и выражения из разных языков и культур вошли в повседневный язык, создав плавильный котел языкового разнообразия: *Babe* 'девушка или женщина' (обычно в качестве обращения – США), *beauty* 'красивый или выдающийся человек или вещь' (США, Австралия и Новая Зеландия), *B-girl* 'барменша, женщина, нанятая для поощрения клиентов покупать напитки в баре' (США), *biggie/biggy* 'важная персона,

что-либо впечатляюще крупное или влиятельное’.

**5. Поп-культура и влияние СМИ:** Британские СМИ, включая телевидение, кино и музыку, сильно влияют на сленг. Иконы популярной культуры, знаменитости и тенденции способствуют постоянной эволюции языка, вводя новые выражения, которые находят отклик у публики: *Beeb* – сокращение от Британской радиовещательной корпорации (В.В.С.), *glitterati* ‘знаменитости или ‘блестящие’ звезды модного общества, мира литературы и шоу-бизнеса’, *argy-bargy* ‘спорный вопрос’, *glitzy* характеризующийся блеском или экстравагантным шоу’.

**6. Интернет и социальные сети – цифровой сленг:** Эпоха цифровых технологий вызвала новую волну сленга с появлением социальных сетей и онлайн-коммуникаций. Сокращения, аббревиатуры и выражения, уникальные для онлайн-среды, стали неотъемлемой частью британского сленга: *goggle-box* ‘телевизор’, *cert om certainty* ‘лошадь, считающаяся явным фаворитом на скачках’, *doozer* ‘что-то замечательное, выдающееся’, *flannel-mouth* ‘болтун, пустобрех’.

**2. Эволюция британского сленга:** его историю можно условно разделить на несколько этапов, причем это понятие приобретало разные значения в разные периоды времени. Именно поэтому в словарях нет однозначного определения сленга, а большинство из них дают несколько определений этого понятия, показывающих его эволюцию.

Имеются письменные свидетельства существования сленга, начиная еще со средних веков, когда он являлся исключительно языком различных групп, представляющих низы общества, например, воров, нищих и бродячих артистов, которые разрабатывали секретные языки для скрытого общения внутри своих сообществ.

В словаре Вебстера, например, в отношении данного периода времени, дается следующее определение сленга, утверждающее, что до середины восемнадцатого века сленг обозначал «специальную лексику и идиомы преступников, бродяг и т.д., целью которого было скрыть от посторонних смысл сказанного» [2, с. 1337].

Но уже в восемнадцатом веке термин ‘сленг’ постепенно «расширялся», включая в себя лексику других подгрупп, не обязательно самых низших, часто криминальных слоев общества, но скорее связанных какой-либо профессией. Это были «очень неформальные слова и выражения, которые более распространены в разговорной речи, особенно используемые определенной группой людей, например, дети, преступники, солдаты и т. д.» [3, с. 1209].

Аналогично, словарь Вебстера определяет сленг этого периода как язык, охватывающий «тех, кто занимается той же работой, образом жизни и т. д.» [2, с. 1337]. В этом смысле термин стал более специализиро-

ваным и почти синонимичным жаргону.

Наконец, с начала девятнадцатого века сленг приобрел еще более общее значение разговорной или неформальной лексики, которая находится за пределами обычного или стандартного употребления и которая относится скорее к знакомой беседе, чем к письменному языку и определяется как язык «состоящий из новых слов и новых или расширенных значений и развивающийся в результате попыток найти свежие, энергичные, красочные, едкие или юмористические выражения, и который с течением времени, как правило, либо выходит из употребления, либо приобретает более официальный статус» [2, с. 1337].

1. Итак, в 16-м и 17-м веках стало широко распространенным использование ‘языка жестов’ или ‘воровского жаргона’. Эта форма сленга использовалась преступниками и маргинализированными группами, чтобы скрыть свои дискуссии от властей: такие жаргонные названия, как *Charley/-ie, rock, skag, skunk and speed* использовались для обозначения наркотрафика, *bill, filth, fuzz, heat, pigs* – для обозначения полиции, *rock* ‘кристаллизованная форма кокаина’, *smack* ‘героин’, *smoke* ‘опиум, марихуана’. Существовали в сленге и многозначные слова. Например, слово *ice* обозначало одновременно: ‘бриллианты и другие ювелирные изделия, прибыль от незаконной продажи билетов в театр, кино и т. д., оплата крышевания бизнеса, кристаллическая форма наркотика метамфетамина’. Понятно, что в стандартном языке все эти слова имеют другие значения.

2. Промышленная революция и урбанизация в 18 и 19 веках привели к значительным социальным изменениям. Сленг стал инструментом выражения идентичности, духа товарищества и сопротивления среди различных социальных классов и сообществ. Примерами сленга этого периода являются: *Jack* ‘полицейский или детектив’, *idiot stick* ‘лопата’, *mouthpiece* ‘юрист, особенно тот, кто выступает в качестве защитника в уголовных процессах’ (криминальный сленг).

Кроме того, урбанизация и рост городов привели к развитию специфического городского сленга, особенно в Лондоне. Такие публикации, как «Классический словарь вульгарного языка Гроуза» (1785), являются документальным подтверждением широкого распространения этого типа сленга: *garn* вариант произношения *go on* ‘продолжать’ на кокни, часто используемое для выражения недоверия или насмешки, *Adam-and-Eve* ритмический сленг на ‘believe’ ‘верить’, *abso-bloody-lutely/ abso-fuckin(g)-lutely* – эмоциональное от *absolutely* ‘безусловно, абсолютно, полностью’.

3. Период мировых войн и их влияние. Две мировые войны способствовали внедрению определенных терминов военного сленга в основ-

ной британский английский. Солдаты привезли выражения с различных театров военных действий, обогатив лингвистический ландшафт: *chiefy* ‘начальник или вышестоящий офицер’, *eyewash/eye-wash* ‘ненужные рутинные задачи или церемонии, либо вздор, болтовня’; *Groupie/groupy* ‘командир группы/авиационного звена’ (сленг ВВС), *kriegie* ‘военнопленный сил союзников в Германии во время войны 1939-1945 годов’, *Minnie* ‘немецкий траншейный миномет’, *ammo* ‘боеприпасы’.

4. Послевоенная эпоха и появление контркультурных движений в 1950-х и 1960-х годах также оказали влияние на эволюцию сленга. Музыка, мода и бунтарский дух молодежи сформировали новые выражения и способствовали более свободному использованию языка: *grass* ‘зеленые овощи, марихуана, используемая в качестве наркотика, полицейский информатор’, *happy dust* ‘кокаин’, *hippie/hippy* ‘человек, обычно экзотически одетый, склонный к употреблению галлюциногенных препаратов, битник’.

5. Конец 20-го века и по настоящее время – период, ознаменовавшийся всплеском глобализации и появлением Интернета. Британский сленг стал более доступным во всем мире под влиянием американского английского, мультикультурализма и эпохи цифровых технологий, формирующих современные выражения: *hipster* ‘любитель джаза, свинга и т. д.’, *hophead* ‘курильщик опиума, пьяница, любитель выпить’, *phishing* ‘мошенничество, совершаемое в Интернете’ (компьютерный сленг).

Подводя итог, можно сделать вывод, что сленг – это не просто отклонение от формального языка; это жизненно важный компонент, который придает общению людей глубину, культурный контекст и динамизм. Использование сленга позволяет людям более полно взаимодействовать с языком и получать более глубокое понимание общества в целом и составляющих его сообществ, которые сленг используют.

Разнообразие и уникальность британского сленга проистекают из сочетания исторических влияний, региональных различий, смены поколений, социальной динамики и постоянного притока новых выражений из различных источников. Это разнообразие делает британский сленг увлекательным и постоянно развивающимся аспектом английского языка.

### Библиографические ссылки

1. *Mattiello E.* An Introduction to English Slang. A Description of its Morphology, Semantics and Sociology / E. Mattiello. London : Polimetrica International Scientific Publisher, 2008. 315 p.
2. Webster's New World Dictionary / ed. David B. Guralnik. London : William Collins Publishers, 1980. 1692 p.

3. *Hornby A. S.* Oxford advanced Learner's Dictionary of Current English / ed. S. Wehmeier. Oxford : Oxford University Press, 2000. 1540 p.

4. *Andersson L. G. & P. Trudgill* Bad language / Blackwell. Oxford : Blackwell Publishers, 1990. 202 p.

5. *Partridge E.* Usage and abuse: A guide to good English / E. Partridge. London : Hamish Hamilton, 1947. 400 p.

# ВЛИЯНИЕ АНГЛИЦИЗМОВ В СОВРЕМЕННОМ НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ НА ЛИНГВИСТИЧЕСКУЮ КУЛЬТУРУ БЕЛОРУССКИХ СТУДЕНТОВ

М. А. Бабаян

*Белорусский государственный университет, пр. Независимости, 4,  
220030, г. Минск, Беларусь, [maritaschulz@yandex.by](mailto:maritaschulz@yandex.by)*

В данной статье рассмотрены причины появления английских заимствований в немецком языке, в том числе на основе социологического опроса среди студентов и выпускников белорусских вузов; проведен анализ статистической информации, полученной в результате анкетирования; составлен рейтинг частотности приведенных респондентами примеров употребляемой лексики.

**Ключевые слова:** лексическое заимствование; англицизм; анкетирование; частотность; лингвистическая культура.

## THE IMPACT OF ANGLICISMS IN MODERN GERMAN ON THE LINGUISTIC CULTURE OF BELARUSIAN STUDENTS

M. A. Babayan

*Belarusian State University, Nesavisimostypr., 4,  
220030, Minsk, Belarus, [maritaschulz@yandex.by](mailto:maritaschulz@yandex.by)*

The article deals with the reasons of English loanwords appearance in German, including on the basis of a sociological survey among students and graduates of Belarusian universities; the statistical information obtained from the conducted questionnaire was analyzed; the frequency distribution of vocabulary examples given by respondents was made.

**Keywords:** lexical borrowing; anglicism; questionnaire; frequency; linguistic culture.

На сегодняшний день количество языков во всем мире превышает девять тысяч. Все они делятся на *искусственные* – созданные людьми для различных целей, например, язык программирования *Python*, и *естественные* – привычные для нас, так называемые *человеческие* языки, которые возникают стихийно и исторически развиваются. Но среди всех этих языков есть один особенный, который после Второй мировой войны стал наиболее распространенным международным языком – английский [1].

Согласно статистике, сегодня на этом языке разговаривает более полутора миллиарда человек – и лишь для четверти из них английский является родным [2]. Благодаря такому широкому распространению ан-

глийского языка среди народов других стран происходит языковое смешение – в нашем случае – использование английских слов в неанглийской речи. И явление это в лингвистике называется *заимствованием*, или «переходом элементов одного языка в другой как результата взаимодействия языков» [3].

Английские заимствования, или англицизмы, присутствуют практически в каждом языке. К примеру, русскоговорящая молодежь зачастую использует такие слова, как *мессенджер*, *скриншот*, *селфи*, *пости* др. Подобных слов в русском языке более трех тысяч [4]. В немецком – более ста тысяч. Но в связи с чем возникло такое количество англоязычных?

Помимо ранее упомянутого широкого распространения языка, существует ряд других причин, объясняющих феномен языкового заимствования, среди которых:

- культурное влияние одного языка на другой;
- наличие устных или письменных контактов стран с разными языками;
- повышение интереса к изучению того или иного языка;
- авторитетность языка-источника [5].

В немецком языке существуют различные виды английских заимствований, однако в общем и целом их можно разделить на три категории:

- слова, которые были полностью перенесены из английского языка в немецкий, или прямо заимствованные (например, *der CD-Player*, *der Job*, *das Team*, *das Hobby*, *die Yellow Press*, *das Meeting*, *die Party*, *die City*, *das Hockey*, *der Sport*, *der Laptop*, *der Trash*, *das Interview*, *das Band*, *das Tattoo*, *das Internet*, *die E-mail*, *die Website*);
- самостоятельно пришедшие в немецкий язык слова ввиду отсутствия подходящих аналогов (*das Skateboard*, *das T-Shirt*, *das Training*, *die Jeans*);
- скалькированные, или скопированные слова – происходящие от английских слов, но переведенные на немецкий язык (*das Dampfschiff* от англ. *Steamship* 'пароход'; *der Fußball* от англ. *Football* 'футбол').

С целью выявления причин использования англицизмов в немецкой речи студентов и выпускников белорусских университетов, а также определения списка наиболее употребляемых языковых заимствований, было проведено онлайн-анкетирование.

В самом начале респондентам было предложено указать свою специальность, длительность изучения немецкого языка, а также ответить на такие вопросы, как «Знали ли Вы ранее, что такое *англицизм*?», «Употребляете ли Вы англицизмы, общаясь на немецком языке?» и «Как ча-

сто Вы употребляете англицизмы во время общения на немецком языке?»

В основной же части эксперимента мы попросили участников опроса указать причину употребления англицизмов в своей речи во время общения на немецком языке и привести примеры заимствований.

В опросе приняло участие 58 человек (100%), среди которых 17 (29,3%) – студенты факультета социокультурных коммуникаций (далее – ФСК), обучающиеся по специальности «Современные иностранные языки (преподавание)», 15 (25,9%) – студенты специальности «Современные иностранные языки (перевод)», 1 студент (1,7%) специальности «Культурология», 1 студент (1,7%) специальности «Дизайн (по направлениям)», 7 (12,1%) – студенты факультета международных отношений (далее – ФМО), специальности «Мировая экономика», 2 (3,4%) – студенты специальности «Международные отношения», 1 студент (1,7%) специальности «Менеджмент (в сфере международного туризма)», 1 студент (1,7%) специальности «Международное право» и 3 студента (5,2%) факультета международных отношений без указания специальности. Среди испытуемых мы также выявили 5 студентов (8,6%) филологического факультета (далее – ФФ), специальности «Романо-германская филология (немецкая)», 2 студента (3,4%) механико-математического факультета (далее – ММФ), специальностей «Математика (научно-педагогическая деятельность)» и «Механика и математическое моделирование», 1 студента (1,7%) исторического факультета (далее – ИФ), специальности «Музейное дело и историко-культурное наследие», 1 студента (1,7%) биологического факультета (далее – БФ) без указания специальности, а также 1 студента (1,7%) Барановичского государственного университета, лингвистического факультета, специальности «Современные иностранные языки (преподавание)» (далее – БарГУ). Распределив студентов по факультетам, мы получаем следующие данные:

- Факультет социокультурных коммуникаций: 34 человека (58,6%);
- Факультет международных отношений: 14 человек (24,1%);
- Филологический факультет: 5 человек (8,6%);
- Механико-математический факультет: 2 человека (3,4%);
- Исторический факультет: 1 человек (1,7%);
- Биологический факультет: 1 человек (1,7%);
- Барановичский государственный университет, лингвистический факультет: 1 человек (1,7%).

Количество изучающих немецкий язык по длительности периода изучения мы разделили на 4 категории:

- меньше года: 15 человек (25,9% от 58), среди которых 11 человек

(73,3% от 15, или 19% от 58) – студенты ФСК; 4 человека (26,7% от 15, или 6,9% от 58) относят себя к студентам ФМО;

- 1-2 года: 21 человек (36,2% от 58), среди которых 13 человек (61,9% от 21, или 22,4% от 58) – студенты ФСК; 8 человек (38,1% от 21, или 13,8% от 58) – студенты ФМО.

- 3-4 года: 8 человек (13,8% от 58), среди которых 7 человек (87,5% от 8, или 13,8% от 58) – студенты ФСК; 1 человек (12,5% от 8, или 1,7% от 58) – студент БарГУ;

- больше 5-ти лет: 14 человек (24,1%), среди которых 5 человек (35,7% от 14, или 8,6% от 58) – студенты ФФ; 3 человека (21,4% от 14, или 5,2% от 58) – студенты ФСК; 2 человека (14,3% от 14, или 3,4% от 58) – студенты ФМО; 2 человека (14,3% от 14, или 3,4% от 58) – студенты ММФ; 1 человек (7,1% от 14, или 1,7% от 58) – студент БФ; 1 человек (7,1% от 14, или 1,7% от 58) – студент ИФ;

Среди 58 человек до прохождения опроса о термине *англицизм* знало 53 человека (91,4%), в то время как 5 респондентов (8,6%) показали противоположный результат, из которых 3 человека (60%) относятся к языковым специальностям факультета социокультурных коммуникаций, 1 человек (20%) – к механико-математическому факультету и 1 человек (20%) к историческому факультету. Исходя из общей статистики по трем перечисленным выше факультетам, можно вычислить точное процентное соотношение знающих и не знающих о термине *англицизм* до прохождения опроса:

- Факультет социокультурных коммуникаций: 31 человек (91,2%) – 3 человека (8,8%), или 5,2% от 58 человек;

- Механико-математический факультет: 1 человек (50%) – 1 человек (50%), или 1,7% от 58 человек;

- Исторический факультет: 1 человек (100%), или 1,7% от 58 человек.

Доля знающих о термине *англицизм* студентов на других ранее упомянутых факультетах среди опрошенных составляет 100%. Стоит также отметить, что чем больше выборка – тем выше вариабельность ответов. Поэтому неудивительно, что среди ответов студентов факультета социокультурных коммуникаций мы заметили наибольшее количество негативных, по сравнению с другими.

На вопрос «Употребляете ли Вы англицизмы, общаясь на немецком языке?», мы получили 47 ответов (81%) положительных и 11 (19%) отрицательных, среди которых вариант «Нет» выбрали 9 студентов (81,8% от 11, 26,5% от 34, или 15,5% от 58) ФСК, 1 студент (9,1% от 11, 100% от 1, или 1,7% от 58) ИФ и 1 студент (9,1% от 11, 20% от 5, или 1,7% от 58) ФФ. А для определения частоты использования английских заимствова-

ний в немецкой речи мы предложили три варианта ответа со следующими результатами:

- иногда употребляют англицизмы в своей речи: 32 проголосовавших (55,2%), среди которых 19 человек (59,4% от 32, 55,9% от 34, или 32,8% от 58) – студенты ФСК; 8 человек – студенты ФМО (25% от 32, 57,1% от 14, или 13,8% от 58); 2 человека – студенты ФФ (6,3% от 32, 40% от 5, или 3,2% от 58); 2 человека (6,3% от 32, 100% от 2, или 3,2% от 58) – студенты ММФ; 1 человек (3,1% от 32, 100% от 1, или 1,7% от 58) – студент БарГУ;

- часто: 16 проголосовавших (27,6%), среди которых 8 человек (50% от 16, 23,5% от 34, или 13,8% от 58) – студенты ФСК; 6 человек (37,5% от 16, 42,9% от 14, или 10,3% от 58) – студенты ФМО и 2 человека (12,5% от 16, 40% от 5, или 3,4% от 58) – студенты ФФ;

- никогда: 10 проголосовавших (17,2%), среди которых 7 человек (70% от 10, 20,6% от 34, или 12,1% от 58) – студенты ФСК, 1 человек (10% от 10, 100% от 1, или 1,7% от 58) – студент ИФ, 1 человек (10% от 10, 100% от 1, или 1,7% от 58) – студент БФ, 1 человек (10% от 10, 20% от 5, или 1,7% от 58) – студент ФФ.

Из представленных выше данных можно заметить, что количество респондентов, выбравших вариант ответа «Нет» (11) в предыдущем вопросе, не сходится с количеством выбравших вариант ответа «Никогда» (10), что может говорить о невнимательности студента или недобросовестном выполнении задания – прохождения опроса. Несмотря на это, мы продолжили составление дальнейшей статистики.

Среди ответивших «Иногда» на вопрос немецкий язык изучают:

- меньше года: 7 человек (46,7% от 15, 21,9% от 32, или 12,1% от 58);
- 1-2 года: 13 человек (61,9% от 21, 40,6% от 32, или 22,4% от 58);
- 3-4 года: 4 человека (50% от 8, 12,5% от 32, или 6,9% от 58);
- больше 5-ти лет: 8 человек (57,1% от 14, 25% от 32, или 13,8% от 58).

Среди ответивших «Часто» на вопрос немецкий язык изучают:

- меньше года: 5 человек (33,3% от 15, 31,3% от 16, или 8,6% от 58);
- 1-2 года: 5 человек (23,8% от 21, 31,3% от 16, или 8,6% от 58);
- 3-4 года: 3 человека (37,5% от 8, 18,8% от 16, или 5,2% от 58);
- больше 5-ти лет: 3 человека (21,4% от 14, 18,8% от 16, или 5,2% от 58).

Среди ответивших «Никогда» на вопрос немецкий язык изучают:

- меньше года: 3 человека (20% от 15, 30% от 10, или 5,2% от 58);
- 1-2 года: 4 человека (19% от 21, 40% от 10, или 6,9% от 58);
- 3-4 года: 1 человек (12,5% от 8, 10% от 10, или 1,7% от 58);

- больше 5-ти лет: 2 человека (14,3% от 14, 20% от 10, или 3,4% от 58).

В предпоследнем пункте анкеты респонденты постарались максимально точно выразить причины использования лексики, произошедшей от английского языка, в своей речи на немецком языке. Обобщая все ответы, можно составить своего рода классификацию причин употребления англицизмов в немецкой речи:

- простота использования и экономия времени (громоздкие немецкие глаголы очень удобно заменять короткими англицизмами);
- активное употребление англицизмов представителями молодого поколения (блогеры, журналисты и др.);
- изучение немецкого языка как второго иностранного на базе английского;
- отсутствие аналогов в немецком языке (особенно в сфере информационных технологий).

В завершение, проанализировав примеры англицизмов, которые современные студенты используют в своей немецкой речи, мы составили таблицу частотности, отражающую количество повторений тех или иных слов (см. Таблица частотности англицизмов в немецком языке). Данные представлены в исходном виде без употребления артиклей.

**Таблица частотности англицизмов в немецком языке**

Слово	Частота употребления
Hobby	11
Job	9
Handy	7
Computer	6
Party	6
E-mail	4
Checken	4
Team	4
Okay	4
Jogging	4
Joggen	3
Meeting	3
Internet	2
Sport	2
Online	2
Chillen	2
Cool	2
Training	2
Partner	2

Date	2
Laptop	2
Hall	1
Fitness	1
Chat	1
Explosiv	1
Benzin	1
Gasoline	1
Manager*in	1
Chef*in	1
Dog	1
Wednesday	1
Surfen	1
Band	1
Couch	1
Messenger	1
Import	1
Prozent	1
Pullover	1
Bar	1
Film	1
Babysitter	1
Sound	1
Crowdfunding	1
Beautiful	1
Slogan	1
Traden	1
Marketing	1
Baby	1
Song	1
Zoomen	1
Bloggen	1
Downloaden	1
App	1
Attitude	1
Lunchen	1
CancelIn	1
Information	1
Generation	1
Diskutieren	1
Engagieren	1
Skypen	1
Googlen	1
Chatten	1
Reservieren	1
Magazine	1

To manage	1
Accessories	1
For example	1
Green	1
Likes	1
Fast food	1
Follower	1
Jeans	1
Hoodie	1
Modern	1
Problem	1
Public	1
Smartphone	1
Motto	1
Musik	1
T-shirt	1
Crush	1
Mainstream	1
Workshop	1
Creme	1
Walking	1
Center	1
Итого: 87 слов.	Итого: 149 употреблений.

В ходе проделанной работы мы пришли к следующим выводам:

1. Наибольшее количество респондентов составляет группа студентов факультета социокультурных коммуникаций – 58,6% от общего количества.

2. 8,6% испытуемых до прохождения опроса не знали о понятии *англицизм*, из которых 5,2% ввиду самой большой выборки составляют студенты факультета социокультурных коммуникаций.

3. Длительность изучения немецкого языка у опрошенных студентов в основном составляет 1-2 года (36,2%), в связи с чем параметры по такому показателю, как *частота употребления англицизмов в речи на немецком языке*, преобладают в большей степени над другими.

4. Согласно полученным в результате опроса данным, представленным в таблице, наибольшую частоту употребления в немецкой речи студентов и выпускников белорусских университетов имеют такие заимствованные из английского языка слова, как *Hobby* (11), *Job* (9), *Handy* (7), *Computer* (6) и *Party* (6).

5. Наиболее распространенными причинами употребления англицизмов белорусскими студентами можно назвать *простоту использования, активное употребление англицизмов представителями молодого поколения, изучение немецкого языка как второго иностранного на базе*

английского, а также отсутствие аналогов в немецком языке.

С каждым годом количество заимствованных слов из английского языка становится всё больше – это неизбежный процесс. Одной из важнейших причин такого внедрения англицизмов является стремительное развитие инновационных технологий. Англицизмы преобразуют речь любого человека, способствуют самовыражению в сети Интернет и не только. Однако чрезмерное употребление таких слов вредит уникальности немецкого языка.

### Библиографические ссылки

1. XXI Международный конкурс научно-исследовательских и творческих работ учащихся «Старт в науке» [Электронный ресурс]. URL: <https://school-science.ru/2/3/30868> (дата обращения: 03.01.2024).

2. Школа английского языка онлайн – изучение английского языка [Электронный ресурс]. URL: <https://magazine.skyeng.ru/history-of-english/> (дата обращения: 03.01.2024).

3. Словари, энциклопедии и справочники [Электронный ресурс]. URL: <https://slovar.cc/enc/bolshoy/2085457.html> (дата обращения: 03.01.2024).

4. Проза.ру [Электронный ресурс]. URL: <https://proza.ru/2020/01/03/1763> (дата обращения: 03.01.2024).

5. *Застровский С. А.* Англицизмы и причины их заимствования в современном немецком языке // Науч. журнал. Сер. Филология. Социальные коммуникации. 2012. № 4. Ч. 2. С. 258–264.

## ИЗУЧЕНИЕ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ПЕСЕН

**В. П. Буко**

*Белорусский государственный университет, пр. Независимости, 4,  
220030 г. Минск, Беларусь, [Buiko@bsu.by](mailto:Buiko@bsu.by)*

Статья посвящена проблеме изучения немецкого языка в неязыковом вузе с использованием песен. Данная проблема рассматривается в контексте формирования у обучаемых социокультурной компетенции как необходимого условия эффективности межкультурной коммуникации.

**Ключевые слова:** высшее образование; немецкий язык; песня; музыкальная композиция; музыкальная культура; лексика; грамматика; аудирование; практическое занятие; викторина; преподаватель; обучаемые; социокультурная компетенция; межкультурная коммуникация.

## LEARNING GERMAN WITH SONGS

**V. P. Buko**

*Belarusian State University, pr. Nesavisimostypr., 4,  
220030 Minsk, Belarus, [Buiko@bsu.by](mailto:Buiko@bsu.by)*

The article is devoted to the issue of learning German in a non-linguistic university using songs. This problem is considered in the context of developing sociocultural competence in students as a necessary condition for the effectiveness of intercultural communication.

**Keywords:** higher education; German; song; musical composition; musical culture; vocabulary; grammar; listening; practical lesson; quiz; teacher; trainees; sociocultural competence; intercultural communication.

В процессе изучения иностранного языка в вузе сегодня основное внимание уделяется формированию у обучаемых социокультурной компетенции, которая представляет собой комплекс лингвострановедческих, культурологических, социолингвистических и социально-психологических знаний. В современных условиях эффективность реальной межкультурной коммуникации в первую очередь зависит от уровня социокультурной компетенции специалистов с высшим образованием. А это предполагает не только овладение всеми видами речевой деятельности при изучении, например, немецкого языка, но и знание истории и культуры Германии, Австрии и Швейцарии. В этой связи следует отметить, что при издании учебников, учебно-методических пособий и электронных учебно-методических комплексов преподаватели кафедры

немецкого языка факультета социокультурных коммуникаций БГУ используют актуальный аутентичный языковой материал, содержащий в том числе и обширную страноведческую информацию.

Как показывает практика изучения немецкого языка в Белорусском государственном университете, определенное место здесь отводится и знакомству студентов с музыкальной культурой Германии, Австрии и Швейцарии. «Погружение в музыку позволяет быстро запоминать новые слова и грамматические явления, так как знакомство с ними сопровождается эмоциональным участием студентов и происходит в естественном языковом контексте. Концентрация на языковом материале достигается при прослушивании музыки без особых усилий и приносит удовольствие от изучения иностранного языка» [1, с. 4]. На примере текстов песен проводится работа по формированию и закреплению лексико-грамматических навыков и навыков аудирования. Кроме того, песни в музыкальном исполнении представляют собой образцовый материал для отработки навыков правильного произношения в немецком языке. Наряду с этим обучаемые расширяют свой музыкальный кругозор и тем самым проявляют повышенный интерес к изучению немецкого языка. Здесь следует отметить, что некоторые студенты факультета социокультурных коммуникаций выбирают немецкий в качестве второго иностранного языка, исходя из своих музыкальных предпочтений.

Использование музыкальной композиции на практических занятиях по немецкому языку требует от студентов выполнения комплекса заданий и упражнений, что определяется целями конкретного занятия. Так, при закреплении лексико-грамматического материала модуля №4, включающего темы *Reisen, Tagesablauf, Feste*, студентам специальности «Современные иностранные языки (преподавание)» предлагается поработать с использованием песенного материала. Для снятия языковых трудностей во время прослушивания и психологической подготовки к последующему восприятию музыкальной композиции студенты под руководством преподавателя выполняют в аудитории следующие задания.

Aufgabe 1. Lesen Sie den Liedtext „Party Max“ und ergänzen Sie mit den passenden Präfixen *ein-(6x), auf-(2x), ab-(4x), mit-(3x)*.

Die Woche ist mal wieder nicht so toll gewesen:

Von morgens bis abends nur Arbeit und Stress.

Doch jetzt ist Freitag und wir wissen:

Heute Abend haben wir die Woche schon vergessen.

**Refrain**

Wir steigen \_\_\_\_\_ .

Wir fahren \_\_\_\_\_ .

Und dann feiern wir zusammen

Die ganze Nacht.  
Wir steigen \_\_\_\_\_ .  
Wir fahren \_\_\_\_\_ .  
Wir hören nicht mehr \_\_\_\_\_  
Bis morgen früh um acht.  
Tschüs, bis heute Abend. Wir machen wieder \_\_\_\_\_ .  
Und DJ Party Max bringt seine Hits \_\_\_\_\_ .  
Er nimmt uns alle auf, er lädt uns alle \_\_\_\_\_ und alle  
Sagen: „Danke Max“ und steigen wieder \_\_\_\_\_ .

### **Refrain**

Wir steigen \_\_\_\_\_ .  
Wir fliegen \_\_\_\_\_ .  
Und dann feiern wir zusammen  
Die ganze Nacht.  
Wir steigen \_\_\_\_\_ .  
Wir fliegen \_\_\_\_\_ .  
Wir hören nicht mehr \_\_\_\_\_  
Bis morgen früh um acht.

Aufgabe 2. Hören Sie jetzt das Lied und vergleichen Sie.

Aufgabe 3. Hören Sie das Lied noch einmal und singen Sie mit.

Aufgabe 4. Arbeiten Sie zu zweit. Zu welcher Musik tanzen Sie gern? (zu Rockmusik, zu Popmusik, zu Techno, zu House, zu Reggae, zu Punk, zu Ska, zu Swing, zu Salsa,...).

Aufgabe 5. Sprechen Sie über Ihre Musik.

- Wo tanzen Sie?
- Wann und wie oft tanzen Sie?
- Wie heißt Ihre Lieblingsband? [2, с. 72].

Таким образом, использование песни „Party Max“ на практическом занятии по немецкому языку способствует не только закреплению лексико-грамматических навыков и навыков аудирования по соответствующему модулю, но и создает благоприятную психологическую обстановку для закрепления навыков диалогической и монологической речи. А все вышеприведенные задания позволяют студентам постепенно переходить от одного этапа работы к другому и в итоге подвести их к организации дискуссии по проблеме музыкального искусства в целом.

Процесс изучения немецкого языка с использованием песен дополняется и внеаудиторными формами работы. Так, например, на факультете радиофизики и компьютерных технологий, факультете социокультурных коммуникаций БГУ в рамках Недели немецкого языка традиционно проводится викторина по современной музыкальной культуре Германии. На первом этапе студентам предлагается посмотреть видеосюжет на те-

му «Was ist Ihre Lieblingsband aus Deutschland» [3]. Затем с помощью жеребьевки академическая группа делится на две команды. На следующем этапе участники викторины слушают музыкальные композиции таких немецких групп как *Die Prinzen*, *Faun*, *Rammstein*, *Unheilig*, *Eisbrecher*, *Dschinghis Khan*, *VoXXclub*. Участники викторины должны определить название музыкальной группы и песни, получая за правильные ответы соответствующие баллы. В заключение определяется победитель викторины, а затем все студенты путем голосования выбирают лучшую, по их мнению, музыкальную композицию и исполняют ее.

Таким образом, изучение немецкого языка с использованием песен содействует формированию лексических, грамматических навыков, а также навыков аудирования. Кроме того, студенты более глубоко знакомятся с музыкальной культурой Германии, Австрии и Швейцарии, получая тем самым дополнительный стимул к изучению немецкого языка. В итоге это способствует дальнейшему формированию у обучаемых социокультурной компетенции, что и является неременным условием эффективности межкультурной коммуникации.

### Библиографические ссылки

1. Аухадиева Ф. С. [и др.]. Песни на занятиях по немецкому языку: учеб.-метод. пособие по нем. яз. для студентов и преподавателей / Ф. С. Аухадиева [и др.]. – Ижевск: Удм. ун-т, 2011. – 61 с.
2. Evans S., Pude A., Specht F. Menschen A 1.1. Kursbuch / S. Evans, A. Pude, F. Specht. – München: Hueber Verlag, 2018. – 108 S.
3. Your favourite German music? / Easy German 259. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.youtube.com/watch?v=cq6kOT> – Дата доступа: 15.01.2024.

# ДИРЕКТИВНЫЕ КОМПЛЕКСЫ В РУССКОМ РАЗГОВОРНОМ ДИАЛОГЕ

Л. В. Витченко

*Белорусский государственный университет, пр. Независимости, 4,  
220030, г. Минск, Беларусь, [vitchenko\\_LV@tut.by](mailto:vitchenko_LV@tut.by)*

В работе выявляются типы семантико-синтаксических отношений, связывающих компоненты директивных комплексов, представленных в русскоязычном разговорном диалоге. Показано, что доминирующим типом являются соединительные отношения между компонентами как гомогенных, так и гетерогенных в семантическом отношении комплексов.

**Ключевые слова:** директивный речевой акт; директивные комплексы; сферы адресата; соединительные, сопоставительные и разделительные отношения.

## DIRECTIVE COMPLEXES IN A RUSSIAN SPOKEN DIALOGUE L. V. VITCHENKO

*Belarusian State University, Nesavisimostypr., 4,  
220030, Minsk, Belarus, [vitchenko\\_LV@tut.by](mailto:vitchenko_LV@tut.by)*

In this work the types of semantic-syntactical relations which connect the components of directive complexes represented in a Russian spoken dialogue are identified. It has been shown that the dominant type is constituted by copulative (connective) relations between the components of either homogeneous or heterogeneous in the semantic relations complexes.

**Keywords:** directive speech act; directive complexes; spheres of addressee; copulative (connective), disjunctive and adversative relations.

Как известно, в обыденно-разговорном общении представлен широкий спектр директивных речевых актов (далее ДРА), выступающих в качестве важнейшего средства регулирования поведения коммуникантов, их межличностных взаимоотношений, ситуативных параметров их практического взаимодействия и т. д. (подробнее см., например, работы [1], [2]). Подобная полифункциональность позволяет дифференцировать ДРА, ориентированные на различные сферы адресата: так, с помощью ДРА типа *открой дверь, вынеси мусор, веди себя прилично* и др. адресант оказывает воздействие на **акционально-поведенческую**: *говори скорее, не кричи на меня, не ври* и др. на **коммуникативную**: *не сердись, не волнуйся, радуйся* и др. на **эмоциональную**: *подумай, поверь, вспомни* и др. на **ментальную**: *посмотри, послушай* и др. – **перцептивную** сферы адресата (подробнее о выделении сфер адресата см. [3]).

При этом директивы могут выступать как в качестве самостоятельного, автономного речевого действия, так и вступать в сложные речеактовые комплексы. В частности, анализируя реплики, в состав которых наряду с ДРА входят речевые акты иных типов, А. В. Разгуляева отмечает, что директивы «принадлежат к сильному типу, в то время как все остальные РА, сопровождающие их в одной реплике, служат для усиления, смягчения или конкретизации их значения» [4, с. 13]. Не меньший интерес, на наш взгляд, представляют и собственно **директивные комплексы** – коммуникативные ходы говорящего, в состав которых входит более одного ДРА.

Комплексы такого типа интересны с различных точек зрения. Они могут дифференцироваться в зависимости от количества составляющих их компонентов: в нашей выборке, включающей свыше 1600 диалогических контекстов, отобранных из произведений современных русскоязычных авторов, помимо наиболее употребительных двухкомпонентных (см. ниже (1) и (2)) встречаются трех-, четырех-, и даже семикомпонентные (3) комплексы:

(1) – *Ты Бунина вроде хотел, десятитомник? Тут продает один старичок, я договорился. Только прямо завтра звякни, **выкупи**, ему деньги срочно нужны;*

(2) *Вадим. Ты шутишь... Постой, да ты смеёшься надо мной?!*

*Ольга. Нет. Сядь, **успокойся**...* (Е. Венедиктова. Заявление об уходе);

(3) – *Ты минуту назад зашел – и уже лезешь самое одеяло, какие-то просьбы сразу, с кем-то перетереть... **Остынь. Успокойся. Хочешь переговорить с людьми – иди в хату и переговори, познакомься, пообщайся, приди в себя**...* (А. Рубанов. Сажайте и вырастет).

Такие комплексы весьма вариативны и с точки зрения представленности в них ДРА, ориентированных на ту или иную сферу адресата: если двухкомпонентные комплексы могут носить как гомогенный характер, т. е. состоять из ДРА одного и того же семантического типа (ср. контекст (1), где представлены два акционально-поведенческих ДРА), так и гетерогенный, т. е. включать разнотипные с этой точки зрения директивы (ср. контекст (2), объединяющий ДРА акционально-поведенческого и эмоционального типа), то многокомпонентные комплексы демонстрируют выраженную тенденцию к гетерогенности: например, контекст (3) включает эмоциональные, акционально-поведенческие и коммуникативные ДРА.

Наконец, отдельного рассмотрения заслуживают и семантико-синтаксические отношения, возникающие между компонентами рассматриваемых комбинаций, которые мы проанализируем на материале двухкомпонентных комплексов.

Доминирующим типом в рассматриваемых комплексах являются соединительные отношения, которые могут оформляться как при помощи сочинительных союзов (как правило, союза *и*), так и бессоюзным образом. Соединительные отношения могут связывать ДРА как одного и того же, так и разных семантических типов, ср. следующие контексты, где наблюдаются все возможные варианты, а именно бессоюзное оформление соединительных отношений в гомогенном (4) и гетерогенном (5) комплексе, оформление при помощи союза в гомогенном (6) и гетерогенном (7) комплексе:

(4) – *Ударилась?* – *спросил Юра, помогая ей подняться. – Что ударила, Женечка, скажи, не молчи!* (А. Берсенева. Возраст третьей любви);

(5) *Дима. А у тебя? У тебя все есть что ли, великий учитель... Квартиру снимаешь, ездишь на метро, Ритка на тебя даже не смотрит, Офелия вот-вот выгонит. Ты-то, за что держишься?*

*Офелия. Не грубите, Димитрий, не решайте за меня.* (Е. Венедиктова. Здравствуй, дорогой);

(6) *Ольга. Ключи!*

*Светлана. (отдает ключи). На, возьми – и убирайся!* (Ю. Поляков Одноклассники);

(7) *Он. Ты...не видела мою записную книжку? Где она?*

*Она. Которая? У тебя их много.*

*Он. У меня их две. Синяя.*

*Она. На месте.*

*Он. Вот я и спрашиваю, где это место.*

*Она. Там, где всегда. И прежде, чем звать – надрываться, вспомни и сам возьми* (Е. Гришковец. Город).

Гораздо реже ДРА образуют комплексы, компоненты которых связаны сопоставительными и разделительными отношениями, причем такие комплексы носят, как правило, гомогенный характер.

Сопоставительные отношения представлены как собственно сопоставительной (8), так и противительной (9) разновидностями, оформляемыми соответственно союзами: *а* и *но*:

(8) *Эсфирь. Это надо все распороть, доченька. Перетянула.*

*Сонечка. Да я уже два раза порола. По-моему, ничего.*

*Эсфирь. Тогда возьми в работу что-нибудь другое, а это оставь, я сама сделаю* (Л. Улицкая. Мой внук Вениамин);

(9) *Ну что же, – без твоя улыбки произнес мой собеседник, – мы и товарища Жюля Верна привлекли бы к ответу, попади он к нам. В общем, так. Решено в отношении вас ограничиться пока профилактической беседой. А вы идите, но впредь на скользкие и опасные темы стихи не пишите* (А. Городницкий. И жить еще надежде).

Разделительные отношения оформляются при помощи союза *или*:  
(10) *Отец: Не трепыхайся, ты чего подсакиваешь? Садись и не подпрыгивай, если хочешь посоветоваться... Садись, садись. Или давай, уходи* (Е. Гришковец. Разговор с отцом).

В единичных случаях противительные и разделительные отношения могут связывать и компоненты гетерогенных комплексов (контексты (11) и (12) соответственно), но, повторим, в целом для директивных комплексов такие варианты нехарактерны (в частности, для собственно сопоставительных отношений таких случаев в нашей выборке не выявлено):

(11) *Игорь. Отдай им немедленно.*

*Оля. Не буду.*

*Игорь. Нет, будешь. Скажи, разумеется, спасибо и так далее, но отдай. У меня ещё какая-то совесть есть* (Е. Гришковец. Дом);

(12) *«Отвечай или убирайся вон!»* – я крикнула и не узнала скверного голоса (Е. Чижова. Лавра).

Таким образом, директивные комплексы демонстрируют высокую степень вариативности как в структурном отношении, так и с точки зрения семантико-синтаксических отношений, связывающих их компоненты. При этом доминирующей разновидностью таких отношений являются соединительные, которые связывают компоненты как гомогенных, так и гетерогенных с семантической точки зрения комплексов.

### Библиографические ссылки

1. *Беляева Е. И.* Грамматика и прагматика побуждения: английский язык / Е. И. Беляева. Воронеж : Изд-во ВГУ, 1992. 168 с.

2. *Храковский В. С., Володин А. П.* Семантика и типология императива. Русский императив / В. С. Храковский, А. П. Володин. М : Едиториал УРСС, 2002. 272 с.

3. *Витченко Л. В.* Сферы адресата, задействованные говорящим в побудительной коммуникативной ситуации / Л.В. Витченко // Trends in the development of modern linguistics in the age of globalization: materials of the International scientific conference, Prague, October 17-18, 2019. Prague : Vědeckovydavatelství centrum "Sociosfèra-CZ", 2019. P. 77–82.

4. *Разгуляева А. В.* Функционирование директивов в диалогических единствах : автореф. дис... канд. филол. наук: 10.02.05 / А. В. Разгуляева ; Моск. ордена Дружбы народов гос. лингв. ун-т. М., 2000. 21 с.

## ERFOLGE DES ZIELES FÜR NACHHALTIGE ENTWICKLUNG IN BELARUS UND IN DEUTSCHLAND

**M. A. Voronova<sup>1)</sup>, A. N. Vorobeva<sup>2)</sup>**

<sup>1), 2)</sup> *Belarussische Staatliche Universität, Prosp. Nezavisimosti, 4 ,  
220030, Minsk, Belarus, [millsmarinka@gmail.com](mailto:millsmarinka@gmail.com)*

SDGs ist eine Strategie der gesamten Menschheit, um den Planeten in einem guten Zustand an die kommende Generation weiterzugeben und die Voraussetzungen für die Entwicklung des menschlichen Potenzials und der Wirtschaft zu schaffen. Dies ist ein integrierter Ansatz, der sowohl auf die Entwicklung des Systems als Ganzes als auch auf die Entwicklung jedes der Subsysteme abzielt — ökonomisch, ökologisch, sozial.

**Stichwörter:** Entwicklung; Zukunft; Agenda; Hunger; Essen.

## SUCCESSES OF THE GOAL FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT IN BELARUS AND GERMANY

**M. A. Voronova<sup>1)</sup>, A. N. Vorobeva<sup>2)</sup>**

<sup>1), 2)</sup> *Belarusian State University, Nezavisimosty Avenue, 4 ,  
220030, Minsk, Belarus, [millsmarinka@gmail.com](mailto:millsmarinka@gmail.com)*

SDGs is a strategy of all mankind to pass on the planet to the coming generation in a good condition and to create the conditions for the development of human potential and the economy. This is an integrated approach aimed at both the development of the system as a whole and the development of each of the subsystems — economic, ecological, social.

**Keywords:** Development; Future; Agenda; Hunger; Food.

“AGENDA 2030” bildet globale Grenzen für die Umwelt- und Entwicklungspolitik der kommenden 15 Jahre. Kernstück der Agenda sind die 17 Ziele für nachhaltige Entwicklung, offiziell abgekürzt SDGs, mit ihren 169 Zielvorgaben. Sie berühren alle Politikbereiche, von der Wirtschafts-, Sozial-, Umwelt- und Finanzpolitik über die Agrar- und Verbraucherpolitik bis hin zu Bereichen wie Verkehr, Städtebau, Bildung und Gesundheit. Diese Ziele wurden in “AGENDA 2030” formuliert, was 2015 von allen Mitgliedsstaaten unterzeichnet wurde.

Eine ganzheitliche Perspektive ist erforderlich, um Fortschritte zu erzielen und damit der Transformationsbereich der nachhaltiger Agrar- und Ernährungssysteme, der an die SDGs 2, 3, 12 und 15 anknüpft. “Lebensmittelsysteme” beschreiben die komplexen Zusammenhänge und Abhängigkeiten zwischen der Art und Weise, wie landwirtschaftliche Rohstoffe produziert, verarbeitet und transportiert werden, und wie

Lebensmittel konsumiert und gehandhabt werden. Die Bundesregierung unterstützt den integrierten Ansatz, der auch von der Ernährungs- und Landwirtschaftsorganisation der Vereinten Nationen (FAO) verfolgt wird und arbeitet daran, damit die Ernährungssysteme in Deutschland und in der EU die SDGs stärker reflektieren sollten.

In der Praxis bedeutet dies die gemeinsame Formulierung nationaler, europäischer und internationaler Agrar-, Ernährungs-, Gesundheits- und Umwelt- und Klimapolitik und ebenso die Gestaltung von Strategien und Maßnahmen. Ziel ist es hier, eine ausreichende Versorgung mit einer Vielzahl sicherer, erschwinglicher Lebensmittel sowie eine gesunde Ernährung für alle in der Umgebung Welt. Gleichzeitig müssen Umwelt- und Klimaschutz gewährleistet sein, Bedingungen für die Landwirtschaft Tieren verbessert, die Rechte der Erzeuger respektiert und ihre Verbesserung der Arbeits- und Lebensbedingungen und ländliche Gebiete als attraktive Orte zum Leben und Arbeiten erhalten sein.

Mit der Agenda 2030 hat sich die internationale Staatengemeinschaft das ambitionierte Ziel gesetzt, den Hunger und alle Formen der Fehlernährung vollständig zu beenden. Neben der Erhöhung der Produktivität und Gewährleistung eines gesicherten gleichberechtigten Zugangs zu Land und anderen produktiven Ressourcen, sollen die Nachhaltigkeit der Ernährungssysteme sichergestellt sowie nachhaltige und widerstandsfähige landwirtschaftliche Methoden angewandt werden, welche Ökosysteme erhalten, Klimaänderungen standhalten, die Bodenqualität verbessern sowie die genetische Vielfalt bewahren. Fortschritte bei diesem Entwicklungsziel tragen wesentlich dazu bei, das Menschenrecht auf angemessene Nahrung zu gewährleisten und umzusetzen. Zudem besteht eine enge Verknüpfung zu anderen Zielen, wie Ziel 1 (Armutsbekämpfung), Ziel 5 (Gleichstellung), Ziel 6 (Zugang zu Wasser) oder Ziel 15 (Leben an Land). Für die Erreichung von Ziel 2 stehen die Ernährungs-, Land-, Forst- und Fischereiwirtschaft sowie die globale als auch nationale Agrar- und Ernährungspolitik weltweit vor erheblichen Herausforderungen [2].

SDG 2 bedeutet, dass man den Hunger beenden, Ernährungssicherheit und eine bessere Ernährung erreichen und eine nachhaltige Landwirtschaft fördern sollte. Das Ziel enthält 8 Unterziele und 14 Indikatoren. Lassen Sie uns einige Indikatoren für Unterziele in Belarus und Deutschland analysieren.

### **Unterziele 2.2**

Bis 2030 sollten alle Formen der Fehlernährung beenden, einschließlich durch Erreichung der international vereinbarten Zielvorgaben in Bezug auf Wachstumshemmung und Auszehrung bei Kindern unter 5 Jahren bis 2025, und den Ernährungsbedürfnissen von heranwachsenden Mädchen, schwangeren und stillenden Frauen und älteren Menschen Rechnung tragen.

### **Indikatoren 2.2.1**

Prävalenz von Wachstumshemmung (Körpergröße bis zum 2. Lebensalter - Standardabweichung vom Median gemäß den Standards der Weltgesundheitsorganisation (WHO) für das Wachstum von Kindern) bei Kindern unter 5 Jahren.

In Belarus beträgt diese Zahl in den letzten 3 Jahren 1,2%, in Deutschland 1,7% [3] [4]. Das heißt, in Ländern haben etwa 2% der Kinder unter 5 Jahren eine Wachstumshemmung. Die Zahl ist viel besser als in Ländern der Dritten Welt, weil zum Beispiel in Libyen 52,2% solcher Kinder sind [5].

### **Indikatoren 2.2.2**

Prävalenz von Fehlernährung (Gewicht zur Körpergröße  $>+2$  oder  $<-2$  Standardabweichung vom Median gemäß den Standards der WHO für das Wachstum von Kindern) bei Kindern unter 5 Jahren, nach Art der Fehlernährung (Auszehrung und Übergewicht).

Betrachtet man die Daten über Übergewicht, so sind es in Belarus 3,1% der Kinder und in Deutschland 3,2% [3] [4]. Der Unterschied ist gering. Wenn wir diesen Indikator in der Welt analysieren, erreicht er den höchsten Wert in Libyen - 28,7%, auch in Australien - 21,8% [6]. In Libyen ist dies auf die sitzende Lebensweise von Kindern sowie auf die Ernährung zurückzuführen, deren Energiewert die Bedürfnisse des Organismus des Kindes übersteigt. Kleinkinder erhalten Lebensmittel, die reich an Fett und Zucker sind und praktisch keine Vitamine enthalten. In Australien tritt dieses Problem auf, weil sowohl Erwachsene als auch Kinder sehr viel Essen konsumieren. Australier essen fettiges und nicht das gesündeste Lebensmittel.

Die Prävalenz von Auszehrung bei Kindern in beiden Ländern ist erfreulich. In Belarus - 1,2%, in Deutschland - 0,3% [3] [4]. Den Grund für einen so kleinen Prozentsatz in Deutschland erkläre ich damit, dass das Land einen höheren Lebensstandard hat. Leider liegt dieser Indikator in vielen afrikanischen Ländern über 13%. Ich glaube, dass Länder, die kein Problem der Erschöpfung haben, Ländern wie dem Tschad, dem Niger, Mauretanien und anderen, die sich in einer schiefen Situation befinden, helfen sollten [7].

### **Unterziele 2.a**

Die Investitionen in die ländliche Infrastruktur, die Agrarforschung und landwirtschaftliche Beratungsdienste, die Technologieentwicklung sowie Genbanken für Pflanzen und Nutztiere erhöhen, unter anderem durch verstärkte internationale Zusammenarbeit, um die landwirtschaftliche Produktionskapazität in den Entwicklungsländern und insbesondere den am wenigsten entwickelten Ländern zu verbessern.

#### **Indikatoren 2.a.1**

Agrarorientierungs-Index für Staatsausgaben (AOI)

$$AOI = \frac{\text{AnteilderLandwirtschaftandenStaatsausgaben}}{\text{AnteilderWertschöpfungderLandwirtschaftamGDP}}$$

*Bild.* Agrarorientierungs-Index für Staatsausgaben (AOI)

In Belarus beträgt der Orientierungsindex für die Staatsausgaben für die Landwirtschaft 0,8 - 0,9 und in Deutschland 0,6 [3] [4]. Man kann daraus schließen, dass sich Belarus stärker auf den Agrarsektor konzentriert als Deutschland, da der Index in Belarus näher an 1 liegt und in Deutschland fast 2-mal kleiner ist.

Belarus, Deutschland und viele Länder der Welt haben im Rahmen von SDG 2 gute Ergebnisse erzielt, aber es gibt immer noch Länder auf der Welt, in denen es Probleme gibt, den Hunger zu beenden.

Der Erfolg der Agenda 2030 hängt davon ab, dass alle mitmachen – nicht nur Staaten und Organisationen, sondern jede und jeder Einzelne. Alle können einen Beitrag leisten. Je mehr Menschen mitmachen, desto eher gelingt es, eine internationale Partnerschaft für nachhaltige Entwicklung aufzubauen. Denn nur gemeinsam werden wir eine bessere, gerechtere und nachhaltigere Welt gestalten.

## Bibliographie

1. SDGs: Ziele für Nachhaltige Entwicklung. [Electronic resource]. URL: <https://www.oekom.de/themen/ziele-fuer-nachhaltige-entwicklung/c-538> (date of access: 25.01.2024).

2. Deutsche Nachhaltigkeitsstrategie. [Electronic resource]. URL: <https://www.bundesregierung.de/resource/blob/992814/1875184/f2fbcd22ecdb457339bd90f9b06e4b0d/deutsche-nachhaltigkeitsstrategie-2021-kurzfassung-bf-download-bpa-data.pdf> (date of access: 25.01.2024).

3. SDG 2 – Kein Hunger – Deutschlands Indikatoren der VN Sustainable Development Goals. [Electronic resource]. URL: <https://sdg-indikatoren.de/2/> (date of access: 25.01.2024).

4. Цель 2: Ликвидация голода, обеспечение продовольственной безопасности и улучшение питания и содействие устойчивому развитию сельского хозяйства. [Electronic resource]. URL: <https://www.belstat.gov.by/ofitsialnaya-statistika/makroekonomika-i-okruzhayushchaya-sreda/pokazateli-dostizheniya-tseley-ustoychivogo-razvitiya/natsionalnyy-perechen-pokazateley-tseley-ustoychivogo-razvitiya/tsele-2-likvidatsiya-goloda-obespechenie-prodovolstvennoy-bezopasnosti-i-uluchshenie-pitaniya-i-sozey/> (date of access: 25.01.2024).

5. Распространенность задержки роста у детей в возрасте до 5 лет (%). [Electronic resource]. URL: <https://data.who.int/ru/indicators/i/5F8A486> (date of access: 25.01.2024).

6. Распространенность избыточной массы тела у детей в возрасте до 5 лет (%). [Electronic resource]. URL: <https://data.who.int/ru/indicators/i/64E2430> (date of access: 25.01.2024).

7. Распространенность истощения у детей в возрасте до 5 лет (%). [Electronic resource]. URL: <https://data.who.int/ru/indicators/i/FC5231F> (date of access: 25.01.2024).

## СПОСОБЫ ИНТЕРПРЕТАЦИИ ПРЕЦЕДЕНТНЫХ ИМЕН В РЕКЛАМНЫХ ТЕКСТАХ

**Н. П. Грицкевич**

*Минский государственный лингвистический университет, ул. Захарова, 21,  
220034, г. Минск, Беларусь, [gritskevich7@gmail.com](mailto:gritskevich7@gmail.com)*

В статье были рассмотрены лингвокультурологические характеристики и способы перевода прецедентных имен в англоязычной рекламе. Была определена их роль в создании образа рекламируемого товара, а также исследованы основные сферы-источники прецедентных единиц.

**Ключевые слова:** прецедентные имена; лингвокультурологические характеристики; рекламные тексты; источники прецедентных единиц; способы перевода.

## WAYS OF INTERPRETING PRECEDENT NAMES IN ADVERTISING TEXTS

**N. P. Gritskevich**

*Minsk State Linguistic University, Zakharova St., 21,  
220034, Minsk, Belarus, [gritskevich7@gmail.com](mailto:gritskevich7@gmail.com)*

The article examined linguistic and cultural characteristics and methods of translating precedent names in English-language advertising. Their role in creating the image of the advertised product was determined, and the main source areas of precedent units were explored.

**Keywords:** precedent names; linguistic and cultural characteristics; advertising texts; sources of precedent units; translation methods.

Возросшая значимость рекламы в жизни современного общества, способы ее передачи и распространения стали объектами пристального внимания со стороны специалистов различных областей науки: экономистов, психологов, социологов, культурологов и лингвистов.

Значение понятия «реклама» видоизменялось и расширялось по мере развития общества и экономики, поэтому к настоящему моменту не выработано ее общепринятого определения.

В данном исследовании мы будем рассматривать рекламу как сообщение о товарах и услугах, распространённое любым способом, направленное на привлечение внимания к объекту рекламирования, воздействие на потребителей, формирование или поддержание интереса к нему и его продвижение на рынке.

Исследователь лингвокультурологических аспектов интерпретации рекламного дискурса Е. П. Гаран отмечает, что в тексте отражается свое-

образии национально-специфической картины мира. Доминирующие ментальные установки, характерные для определенных культурно-исторических условий, находят яркое отражение в рекламе, которая оказывает обратное влияние на мировоззренческие установки данного социума [1].

Основным продуктом рекламы выступает рекламный текст, обладающий национальной спецификой и оказывающий влияние на мировоззренческие установки определенного социума. Реализация рекламного дискурса происходит по-разному, но цель его заключается в том, чтобы убедить потенциального покупателя (адресата) выбрать именно тот товар или услугу, которую предлагает рекламодатель.

Интерес ученых к изучению прецедентных феноменов объясняется их ролью в современной массовой коммуникации, в том числе в рекламе, главной задачей которой является привлечение внимания потребителя и побуждение к приобретению рекламируемого товара или услуги.

Прецедентное имя понимается как «индивидуальное имя, связанное или с широко известным текстом, как правило, относящимся к прецедентным ..., или с прецедентной ситуацией ... ; это своего рода сложный знак, при употреблении которого в коммуникации осуществляется апелляция не к собственно денотату, а к набору дифференциальных признаков данного прецедентного имени» [2, с. 48], которое может состоять из одного или более элементов, обозначая при этом одно понятие.

Прецедентные имена отличаются от имен собственных тем, что они обозначают конкретных людей, события, явления культуры рассматриваемой страны. Прецедентные имена относятся к ядру языковых средств хранения и трансляции культурной информации, которые обуславливают понимание или непонимание соответствующих текстовых фрагментов [3].

В научной литературе выделяют следующие группы прецедентных имен: имена реальных исторических лиц, названия географических объектов, имена героев античной мифологии, имена персонажей Библии, имена литературного происхождения, имена сказочных персонажей, имена героев кинолент и сериалов, интернет-мемы.

Прецедентные имена широко представлены в рекламе. Главным критерием их включения в рекламный текст является соблюдение «основного прагматического принципа», который «состоит в том, что имя собственное нормально может быть использовано лишь при условии, что носитель имени известен адресату речи» [4]. Если прецедентное имя не является общеизвестным и для большинства читателей лишено коннотаций, то в результате основные функции рекламы не будут реализованы.

В ходе исследования мы изучили примеры употребления прецедентных имен в англоязычной рекламе, определили их лингвокультурологические характеристики и роль в создании образа рекламируемого товара, а также основные сферы-источники прецедентных единиц.

Использование прецедентных явлений является символическим и не требует дополнительных пояснений для носителей той или иной культуры, однако одновременно они представляют определенную сложность, так как если прецедентный феномен не является общеизвестным и для большинства читателей лишен коннотаций, то при необходимости перевода возникают трудности. Рассмотрим примеры употребления прецедентных имен в англоязычных рекламных текстах, а также способы их перевода на русский язык, который был выполнен автором данного исследования самостоятельно.

Один из самых распространенных приемов проведения рекламных кампаний является привлечение знаменитых людей, которые стали примером для подражания или восхищения. Благодаря участию известных людей, успешных в своей профессиональной деятельности, возникает ощущение подлинности и достоверности приведенных аргументов. Успех такой рекламы заключается в том, что потребители сопоставляют себя со знаменитостями, их красотой, успешной карьерой и благосостоянием. Слияние образа знаменитости с образом рекламируемого товара позволяет закрепить его положительные свойства.

В качестве примера приведем успешную рекламную кампанию «Lay's» и знаменитого футболиста Лионеля Месси:

*Lay's and Leo Messi have gathered 6 superemotional football fans from all over the world and created special Lay's packs with their faces showing football emotions* [5]. – 'Компания «Lay's» и Лео Месси пригласили 6 суперэмоциональных футбольных фанатов со всего мира и создали специальные упаковки «Lay's» с их лицами, демонстрирующими футбольные эмоции'.

Использование данного прецедентного имени является ярким рекламным приемом, так как Лионель Месси признан одним из лучших футболистов всех времен, а его имя известно во всем мире. Это, несомненно, привлечет внимание адресата рекламы и создаст положительную ассоциацию чипсов с футболом и вызовет желание выбрать данный товар. Кроме этого, в рекламе употребляется сокращенная форма имени футболиста, что способствует созданию более дружественного и неформального образа.

Рассмотрим пример рекламного текста торговой марки «Venus» компании «Gillette»:

*Get your GODDESS showing with Jennifer Lopez* [6]. – ‘Раскрой в себе богиню с Дженнифер Лопез’.

Данная реклама интересна тем, что ассоциативный ряд формируется с использованием сразу двух прецедентных имен. *Venus* – в римской мифологии богиня Венера, одна из самых почитаемых богинь Олимпа, которая отражает стремление к красоте, любви и поиску совершенства. Дженнифер Лопез – всемирно известная певица и актриса, имеющая статус поп-дивы. Для фанатов по всему миру она является кумиром и примером для подражания. В данной рекламе мы можем заметить скрытое сравнение богини Венеры и известной актрисы. Данный рекламный слоган можно перевести как «Раскрой в себе богиню с Дженнифер Лопез».

Прецедентные имена всемирно известных личностей могут быть переданы на русский язык с использованием транскрипции или транслитерации. Прецедентное имя *Venus* имеет несколько вариантов передачи на русский язык в зависимости от контекста. Имя богини переводится с помощью эквивалента Венера. Если же речь идет о названии торговой марки, то будет уместно прямое включение названия марки на английском языке в русскоязычный текст.

Активно используются в рекламных кампаниях прецедентные имена из области литературы. Приведем пример рекламы кухонного комбайна «Thermomix»:

*A Frankenstein of the kitchen, this gadget can do just about anything you need to prepare a meal; it weighs, chops, cooks, steams, kneads, and blends* [7]. – ‘Франкенштейн на кухне. Это устройство может делать практически всё необходимое для приготовления пищи: взвешивать, нарезать, готовить, замешивать и смешивать’.

Франкенштейн – персонаж романа Мэри Шелли «Франкенштейн, или Современный Прометей», а также герой множества книжных и кинематографических адаптаций его сюжета. Как правило, Франкенштейн представляется отрицательным персонажем, вселяющим страх, но в приведенном примере его дифференциальный признак, которым наделяется рекламный объект (жестокость, беспощадность) преобразуется в положительную коннотацию кухонного комбайна, который быстро и без труда справится с работой на кухне.

В ходе исследования в рекламных текстах также были выявлены примеры использования географических названий. Рассмотрим пример:

*For some this is Everest. Help build more facilities adapted for disabled people* [8]. – ‘Для некоторых – это Эверест. Помогите построить больше объектов, приспособленных для людей с ограниченными возможностями’.

Данный рекламный текст тесно связан с рекламным изображением, которое представляет собой высокую лестницу с изображением горы. Благодаря использованию прецедентного имени *Эверест* в рекламу вводится элемент сравнения. Подъем по лестнице сравнивается с восхождением на Эверест, которое считается не только трудным, но и смертельно опасным. Благодаря этому люди более полно осознают все сложности, с которыми сталкиваются люди с ограниченными возможностями, и, соответственно, повышается эффективность данной социальной рекламы.

В результате анализа англоязычных рекламных текстов, мы сделали вывод о том, что прецедентные феномены широко представлены в рекламе с целью привлечь внимание адресата, вызвать интерес, проинформировать о товаре или услуге и убедить адресата приобрести рекламируемый товар.

Основными источниками прецедентных явлений в рекламе являются исторические события, литература, кинематограф, имена известных личностей, названия географических объектов.

В ходе проведенного исследования было установлено, что сложности при переводе прецедентных феноменов возникают вследствие наличия безэквивалентной лексики, неологизмов, а также нарушения синтаксической структуры рекламного текста при переводе, используемой в тексте оригинала. В таких случаях приходится прибегать к таким приемам как целостное преобразование и смысловое развитие, которые позволяют сделать перевод адекватным и эквивалентным.

### Библиографические ссылки

1. *Гаран Е. П.* Лингвокультурологические аспекты интерпретации рекламного дискурса : дис. ... канд. фил. наук : 22.12.04. Тамбов. 2009.

2. *Красных В. В.* Этнопсихоллингвистика и лингвокультурология: курс лекций. М. : Гнозис. 2002.

3. *Гудков Д. Б.* Межкультурная коммуникация: проблемы. М.: Изд-во МГУ. 2016

4. *Шмелев А. Д.* Русский язык и внеязыковая действительность. М. : Языки славянской культуры. 2002.

5. Behance [Electronic resource].

URL: <https://www.behance.net/gallery/65870653/Lays-Show-Football-Emotions>  
(date of access: 02.10.2023).

6. Fashion [Electronic resource]. URL: <https://industry-fashion.com/7558167-gillette-venus-unveils-first-ever-international-ambassador-jennifer-lopez> (date of access: 02.10.2023).

7. Thermomix [Electronic resource]. URL: <https://www.thermomix.com/>  
(date of access: 02.10.2023).

8. Research Gate [Electronic resource]. URL: [https://www.researchgate.net/figure/For-some-this-is-the-Everest-Help-build-more-facilities-adapted-for-disabled-people\\_fig3\\_332516976](https://www.researchgate.net/figure/For-some-this-is-the-Everest-Help-build-more-facilities-adapted-for-disabled-people_fig3_332516976) (date of access: 02.10.2023).

**ИССЛЕДОВАНИЕ КОНЦЕПТА ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ  
ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКОГО ПОЛЯ  
(на материале русского и немецкого языков)**

**Т. К. Иванова**

*Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет»,  
ул. Кремлевская, 18,  
420008 г. Казань, Российская Федерация, [Tatiana.ivanova@kpfu.ru](mailto:Tatiana.ivanova@kpfu.ru)*

Речь идет о межкультурном лингвистическом исследовании вербализации концепта «политик» на примере лексико-семантического поля «политик» русского и немецкого языков. В ходе исследования уточняется теоретическая база, содержание самого концепта, а также выявляются сходства и различия в наполняемости данного лексико-семантического поля русского и немецкого языков.

**Ключевые слова:** концепт; лексико-семантическое поле; вербализация; русский и немецкий языки; семантическое значение.

**THE STUDY OF THE CONCEPT THROUGH THE PRISM  
OF THE LEXICAL AND SEMANTIC FIELD  
(based on the material of the Russian and German languages)**

**T. K. IVANOVA**

*Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education Kazan (Volga region) Federal University, Kazan University, Kremlyovskaya street,  
420008, Kazan, Russian Federation, [Tatiana.ivanova@kpfu.ru](mailto:Tatiana.ivanova@kpfu.ru)*

It is a cross-cultural linguistic study of the verbalization of the concept of «*politician*» using the example of the lexical and semantic field of «*politician*» in Russian and German languages. The research clarifies the theoretical basis, the content of the concept itself, and also identifies similarities and differences in the content of this lexical and semantic field of the Russian and German languages.

**Keywords:** concept; lexical-semantic field; verbalization; Russian and German languages; semantic means.

Проблемы взаимоотношений между языком и человеком, связанные с активно развивающейся системой современных гуманитарных знаний, являются ключевыми для антропоцентрической парадигмы и представляют собой значительную область полиаспектных исследований, среди которых вопросы формирования и развития этнокультурная личность в современном пространстве являются вопросами с высокой степенью актуальности. Следовательно, в картине мира любого народа в центре по-

знания находится сам человек в контексте своих мыслей и действий, определяемых этнокультурными характеристиками языковой личности как носителя идентифицирующих свойств, признаков, интеллектуальных особенностей и поведения.

В нашей исследовательской работе мы рассматриваем лексико-семантическое поле «политик», а также языковой образ политика на примере анализа лексико-семантических полей русского и немецкого языков. Подобное исследование является одним из основных подходов изучения вербализации концептов в сопоставительном языкознании.

Теоретическими основами исследования являются разработки отечественных и зарубежных исследования в области когнитивной лингвистики как одной из наиболее интенсивно развивающихся областей современной лингвистики: Аскольдова С. А., Бабушкина А. П., Воркачева С. Г., Гумбольдта В., Лихачева Д. С., Сентенберг И. В., Степанова Ю. С., Маслова В. А., Филлмора Ч., Минского М., Джонсон-Лэрда Ф., Лангакера Р., Джекендоффа Р., Фоконнье Ж. и др. В качестве материала использовались толковые словари В. И. Даля, Д. Н. Ушакова, С. И. Ожегова, различные словари синонимов, сеть словесных ассоциаций, а также Лейпцигский языковой корпус и Национальный корпус русского языка.

Согласно Йонасу Деллингу «Semantik und Pragmatik» (Institut für Linguistik, Universität Leipzig), язык является частью когнитивной системы, посредством которого люди воспринимают различного вида информацию, обрабатывают ее, сравнивают, сохраняют и воспроизводят. Его заключается в том, что концепты могут выступать в качестве описательных значений содержания слов и фраз [1].

Наиболее целесообразным и чаще всего практикуемым методом исследования концептов является многоаспектное описание языковых репрезентаций концепта, так как подобный анализ может наиболее полно представить содержание и структуру изучаемого концепта.

Л. А. Новиков в своих работах дает следующее определение семантического поля: «иерархическая структура множества лексических единиц, объединенных общим (инвариантным) значением и отражающих в языке определенную понятийную сферу» [2, с. 24].

Под полем понимается «совокупность языковых (лексических) единиц, объединенных общностью содержания (иногда, также общностью формальных показателей) и отражающих понятийное, предметное или функциональное сходство обозначаемых явлений» [3, с. 8].

Полевое моделирование позволяет определить лексическое содержание описываемого явления, систематизировать полученные результаты, а также выявить национальную и культурную идентичности изучен-

ных языковых единиц и явлений в целом, тем самым рассмотреть пути лингвистической категоризации и концептуализации реальности и показать особенности языковой картины мира.

Полевое моделирование позволяет определить лексическое содержание описываемого явления, систематизировать полученные результаты, а также выявить национальную и культурную идентичности изученных языковых единиц и явлений в целом, тем самым рассмотреть пути лингвистической категоризации и концептуализации реальности и показать особенности языковой картины мира.

Исследование концептов в современной науке происходит с разных точек зрения: первое направление занимается изучением семантического пространства сопоставляемых языков при анализе лексической репрезентации концептов, второе – стремится выяснить значения лексических единиц, репрезентирующих концепт в родственных языках.

Концепт является основной категорией лингвокультурологии, которая, в свою очередь, является посредником между человеком и культурой. Концепт, как правило, является объемным понятием и не имеет жесткой структуры.

Концепт является ядром лексико – семантического поля, которое, в свою очередь, состоит из микрополей. Микрополем называются семантические объединения, члены которых связаны интегральным признаком, выражаемым обычно доминантой микрополя (ядерной лексемой). Лексико-семантическое поле применяется в лингвистике чаще всего для обозначения совокупности языковых единиц, объединенных каким-либо общим лексико-семантическим признаком, и, следовательно, может быть использовано при выявлении и описании концептов.

При исследовании лексико-семантического поля концепта «политик», основанном на данных Национального корпуса русского языка, а также Лейпцигского языкового корпуса, так как они наиболее полно отображают современное состояние русского и немецкого языков, были сравнены его вербализационные модели с целью выявления этнокультурной специфики.

В ходе исследования было рассмотрено лексико-семантическое поле «политик» в немецком и русском языках, а также языковой образ политика, точнее, входящих в его состав 5 микрополей: «Физические характеристики человека», «Интеллектуальные характеристики человека», «Эмоционально-оценочные характеристики человека», «Политическая деятельность» в немецком и русском языках.

Основываясь на полученных в ходе анализа данных по сравнению лексико-семантических полей вербализации концепта «политик» в немецком и русском языках, можно сделать следующие выводы:

1. Состав лексем, входящих в каждую область концепта в немецком и русском языках, в целом совпадает.

2. Во всех перечисленных микрополях преобладают абстрактные понятия, выраженные преимущественно именами прилагательными как в немецком, так и в русском языках.

3. В обоих рассматриваемых языках лексемы выражены именами существительными и прилагательными, прослеживается отсутствие глаголов.

4. Преобладание сложных имен существительных в микрополе в немецком языке, которые на русский язык переводятся, как правило, словосочетаниями.

5. Оценочность или нейтральность в синонимах, представляющих языковой образ человека, также зависит от прагматистических факторов. Часто тип оценки в речевых регистрах различается: в реактивном регистре наиболее характерна эмоциональная оценка, в информативном регистре - рациональная.

6. Синонимы, прикрепленные к одной сфере (ипостаси) человека, в речи могут характеризовать и другие сферы жизни. Нами было отмечено, что синонимы, характеризующие человека, несут также информацию о его эмоциональной и социальной сферах, характеризуют его поведение и действия.

7. Не только количественные, но и качественные характеристики, а также частотность употребления членов синонимического ряда интерпретируются как показатель актуального интереса носителей языка к определенному понятию. Качественный анализ включает в себя описание разнообразных представлений носителей языков об одном и том же явлении, различных оценок и коннотаций.

Сравнение результатов, полученных при анализе лексикографических источников и результатов, позволило выявить реальные сходства и различия ЛСП при взаимодействии культур, что в эксплицитной форме выражено в языковой системе.

Важно отметить, что ЛСП не является закрытой структурой и, благодаря этому, может развиваться, включая или исключая определенные вербализации концепта на различных этапах развития. При этом ядро и доминантные лексемы остаются, как правило, неизменными.

## Библиографические ссылки

1. *Dölling J.* Semantik und Pragmatik. Universität Leipzig : Institut für Linguistik. 2003.
2. *Новиков Л. А.* Семантическое поле как лексическая категория // Теория поля в современном языкознании: тез. докл. науч.–теор. семинара. Уфа, 21–22 июня 1991 г. / Уфа. 1991. С. 209.
3. *Лихачев Д. С.* Концептосфера русского языка // Изд. РАН. Сер. лит. и яз. ю. – Т. 52. 1993. № 1. С. 3–9.

## ЭФФЕКТИВНОСТЬ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ: ПРАГМАТИЧЕСКИЕ ОШИБКИ

**Ж. А. Коротких**

*Алтайский государственный педагогический университет, ул. Молодежная, 55,  
656031, г. Барнаул, Российская Федерация, [zhannak08@mail.ru](mailto:zhannak08@mail.ru)*

В статье рассматривается влияние лингвопрагматических и социопрагматических ошибок на эффективность межкультурной коммуникации. С помощью примеров автор доказывает, что автоматический перенос навыков речевого поведения из одной культуры в другую снижает эффективность коммуникации. Делается вывод, что прагматика речи неразрывно связана с культурой языкового сообщества.

**Ключевые слова:** эффективность межкультурной коммуникации; нормы речевого поведения; лингвопрагматические ошибки; социопрагматические ошибки.

## EFFECTIVENESS OF INTERCULTURAL COMMUNICATION: PRAGMATIC ERRORS

**Zh. A. Korotkikh**

*Altai State Pedagogical University, Molodezhnaya st.,  
656031, Barnaul, Russian Federation, [zhannak08@mail.ru](mailto:zhannak08@mail.ru)*

The article discusses the influence of pragmalinguistic and socio-pragmatic errors on the effectiveness of intercultural communication. With the help of examples, the author proves that the automatic transfer of speech behavior skills from one culture to another reduces the effectiveness of communication. The article concludes that the pragmatics of speech is inextricably linked with the culture of the language community.

**Keywords:** effectiveness of intercultural communication; norms of speech behavior; pragmalinguistic errors; socio-pragmatic errors.

По мере того как расширяются контакты между представителями разных культур, возрастает важность тем, связанных с межкультурной коммуникацией, и как следствие, появляются многочисленные исследования сущности, форм и факторов, влияющих на эффективность межкультурной коммуникации.

Процесс межкультурной коммуникации часто сравнивают с межличностной («внутрикультурной») коммуникацией, отмечая при этом, что ей присущ ряд особенностей, которые «делают ее более сложной, требовательной и трудной» [1, с. 457]. Любая коммуникация – это двусторонний процесс, в котором отправитель (источник) намеренно кодирует и передает сообщение получателям. В процессе коммуникации происходит обмен информацией, идеями, концептами и эмоциями, включа-

ются все сознательные и бессознательные, преднамеренные или непреднамеренные, вербальные, невербальные и контекстуальные стимулы, которые действуют как сигналы как для источника, так и для получателя об эффективности сообщения [2, с. 13–14]. Цель коммуникации – вызвать определенное отношение или реакцию, изменить поведение, достичь взаимопонимания. Коммуникация считается завершенной только тогда, когда получатель воспринимает сообщение, приписывает ему значение (декодирует) и реагирует на него определенным образом.

При любой форме речевого поведения успех коммуникации зависит от того, насколько точно была закодирована и декодирована информация. Если реакция получателя не соответствует ожиданиям отправителя, значит, где-то произошел сбой, и смысл, который отправитель вкладывал в свое сообщение, был не понят или неверно истолкован получателем.

Передача смысла требует совместных усилий отправителя и получателя, их тесного сотрудничества, которое зависит от многих факторов: социального статуса коммуникантов, их мировоззрения, существующих между ними отношений, формы коммуникации и т. д. Если применить к описанию процесса коммуникации достаточно широко используемую метафору айсберга, то можно обнаружить, что его вершина (видимая или слышимая часть сообщения) формируется языковыми и неязыковыми средствами, а в его основании лежат культурные знания и личный опыт коммуникантов. Определенной предпосылкой эффективности коммуникации являются так называемые общие «разделенные» знания (shared knowledge). Однако непонимание и неадекватное истолкование смысла сообщения могут иметь место, даже если участники принадлежат к одной культуре и говорят на одном языке. В условиях межкультурной коммуникации, когда отправитель и получатель принадлежат к разным культурам, а язык, на котором осуществляется коммуникация, не является для одного из них, или для обоих, родным, вероятность непонимания возрастает. Причины неверного кодирования или декодирования информации могут быть как лингвистическими (ошибки в произношении, грамматике, выборе слов, прагматические ошибки), так и нелингвистическими (различия в интерпретации невербальных кодов, несходство ценностных ориентаций и оценок, стереотипизация других культур).

В данной статье делается попытка рассмотреть некоторые прагматические ошибки, которые могут повлиять на эффективность процесса межкультурной коммуникации.

Говоря о прагматическом аспекте языка, мы имеем в виду те правила и нормы, которые определяют, какие языковые единицы следует употребить в той или иной ситуации общения. Автоматический перенос навыков речевого поведения из одной культуры в другую может снизить

эффективность коммуникации, т. к. нормы речевого поведения в разных культурах могут существенно различаться.

Существует мнение [3], что все прагматические ошибки можно разделить на две группы: лингвопрагматические и социопрагматические.

Лингвопрагматические ошибки появляются в том случае, когда при употреблении языковых единиц иностранного языка говорящий руководствуется прагматическими нормами родного языка. Приведем простой пример. Русскому глаголу *поздравлять* соответствует в английском языке глагол *congratulate*. Употребление глагола *поздравлять* во фразе: *Поздравляю с днем рождения!* является нормативным и прагматически верным, в то время как употребление глагола *congratulate* при поздравлении с днем рождения (*\*I congratulate you on your birthday!*) будет прагматически неверным, т. к. в английском языке существует клишированное выражение *Happy birthday!*

Лингвопрагматические ошибки могут быть допущены и при переводе некоторых обращений. Так, русское обращение *Уважаемые пассажиры!* не имеет прямого соответствия в английском языке. Фраза *Dear passengers!* будет прагматически неверной, т. к. в английском языке при устном обращении к пассажирам по радио (на вокзале или в самолете) диктор употребит *Ladies and gentlemen*. В письменных объявлениях прямое обращение, как правило, отсутствует, а просьба или пожелание обычно передаются пассивной конструкцией: *Passengers are requested not to...*

Лингвопрагматическую ошибку можно допустить и при телефонном разговоре, если следовать нормам русского языка. В русском языке в начале разговора принято употреблять глагол *слушать*: *Слушаю / Я слушаю*. Нормой английского языка является употребление глагола *speaking* 'говорить': *Speaking/Mr. Jones speaking*. Замена английского глагола *speaking* на глагол *listening*, так же, как замена русского глагола *слушать* на глагол *говорить* приведет к нарушению нормы речевого общения и может явиться причиной непонимания.

Иногда люди, говорящие на английском языке (независимо от того, является ли он для них родным или иностранным) попадают в ситуации, когда их знания и речевые навыки, которые прекрасно работали в одной англоязычной стране (например, в Англии), вдруг оказываются неадекватными в другой (например, в США или Австралии). Это свидетельствует о том, что язык и культура неразделимы, что употребление языковых единиц всегда культурно обусловлено.

Однотипные ситуации в разных, так называемых 'англоязычных' культурах, требуют от участников коммуникации знания норм и правил, существующих в данных культурах. Подтверждением этому может слу-

жить следующий пример. В английском языке на выражение благодарности *Thank you* существуют различные варианты ответов, наиболее частотными из которых являются *You're welcome* и *That's all right*. В американском варианте английского языка фразой с более общим значением является *You're welcome*. Выражение *That's all right* подразумевает, что человеку, которого благодарят, потребовалось приложить определенные усилия для свершения чего-либо, что он осознает это, но хочет подчеркнуть, что для него это не составило труда. В новозеландском варианте английского языка фраза *That's all right* не имеет подобной импликации и употребляется в контекстах, в которых американцы используют *You're welcome*. Claudia Brugman [4, с. 75] отмечает, что в данном случае прагматические правила, действующие в двух вариантах английского языка, не совпадают, и это может явиться причиной непонимания между коммуникантами.

Знание вариантных особенностей английского языка имеет большое значение для эффективности процесса коммуникации. В особенности это касается тех случаев, когда одна и та же фраза имеет в разных вариантах противоположное значение. Например, привычная для австралийцев и новозеландцев приветственная фраза *g'day* (передаваемая иногда на письме *giddy*) не используется в американском варианте английского языка при встрече, и воспринимается американцами как фраза, более уместная при расставании.

Правила, которые лежат в основе языковой прагматики, уходят своими корнями в культуру определенного языкового сообщества, и в соответствии с этим речевое поведение является отражением сложившихся в обществе в определенный отрезок времени норм и правил. Фактор временной обусловленности играет, на наш взгляд, огромную роль. И язык, и культура находятся в состоянии постоянного развития: изменения, происходящие в культуре, находят свое отражение в языке, а язык, в свою очередь, оказывает определенное влияние на развитие культуры.

Интересен, в этой связи, пример, который приводит в своей книге Claudia Brugman [4, с. 100]. Автор пишет, что для языка маори, как и для многих других языков мира, понятие вежливости было не чуждо. Однако до недавнего времени в языке не существовало лексических форм выражения вежливости, вежливость выражалась фонетическими средствами. Но постепенно, под влиянием английского языка, в практику речевого общения маори вошла лексическая единица *koa*, которая стала выполнять функцию маркера вежливости, эквивалентного английскому *please*. В настоящее время употребление данной единицы в речи является прагматически верным и обязательным.

Социопрагматические ошибки являются результатом того, что стратегии речевого поведения могут быть разными в разных культурах. Эти ошибки возникают тогда, когда мы оцениваем ситуацию и представителей другой культуры в соответствии с нормами родной культуры. Д. Б. Гудков относит их к разряду 'этикетных' ошибок, вызванных незнанием правил речевого этикета, социально-ролевых аспектов коммуникации, принятых в лингво-культурном сообществе. Подобные ошибки, по мнению автора, обуславливаются, как правило, 'внешней' интерференцией, перенесением этикетных норм и правил коммуникативного взаимодействия из родной культуры в инокультуру [5, с. 71].

В каждой культуре существуют свои представления о вежливости, о том, как следует правильно вести себя при встрече и расставании, какие вопросы можно или нельзя задавать в определенных ситуациях общения, как выражать эмоции и благодарить за подарок или оказанную услугу. Выражение благодарности во многих культурах обычно происходит в момент дарения или сразу после оказанной услуги, однако в некоторых культурах принято вторично благодарить по истечении определенного времени. Так, для многих американцев открытка с благодарностью, письмо или телефонный звонок в более поздний срок не только высоко ценятся, но и часто ожидаются.

Слова благодарности, использованные в неподобающем контексте, могут быть восприняты как дистанцирование, оскорбление или грубость. В некоторых культурах слово «спасибо» обычно не используется для выражения признательности членам семьи за добрые поступки, которые считаются частью их социальных ролей. В своей статье М. Eisenstein и J. Vodman приводят в качестве примера рассказ женщины из Пуэрто-Рико, которая много лет жила в Соединенных Штатах. Она вспоминала, как обижался и злился ее отец, когда она, вернувшись домой в Пуэрто-Рико, поблагодарила его за то, что он помог ей заботиться о ее сыне, его внуке. Мать ругала ее: *«Как ты могла быть такой бездушной? Ты поблагодарила своего отца. Он был счастлив заботиться о Джонни. Ты что, разучилась вести себя правильно? Он твой отец, и он любит тебя. Как можно быть такой холодной, чтобы поблагодарить своего отца?»* В соответствии с пуэрториканскими культурными нормами, комплименты, связанные с добротой ее отца, были бы приняты лучше [6, с. 73].

Источником социопрагматических ошибок могут явиться и клишированные выражения, используемые при встрече и расставании. В различных пособиях по МКК неоднократно описывались случаи, когда русские на стандартный вопрос приветствия *How are you?* 'Как дела?' пускались в длительное перечисление всех своих проблем и невзгод [7, с. 34]. Трудно утверждать, насколько типична данная реакция, но несомненно

одно: вопрос *Как дела?* является стандартным вопросом приветствия в русском языке, на который существует ряд стандартных ответов: *нормально, отлично, хорошо, да так себе, все по-старому*. Иное дело, если бы речь шла о Танзании, где стандартным приветствием является *How are you; how is your mother; how is your father?* Вопросы ритуальные, предполагающие, что, интересуясь о человеке и близких ему людях, говорящий выражает свою симпатию и уважение. Аналогичный смысл вкладывают жители Бали в свои вопросы, когда при встрече спрашивают, куда вы идете и сколько у вас детей. Для многих европейцев и американцев подобные вопросы могут показаться излишне личными, однако, как любые ритуальные, клишированные выражения, они предполагают лишь клишированный ответ, например, *I'm just walking along*. Отсутствие данных вопросов в речи иностранцев делает их в глазах танзанийцев и жителей Бали грубыми и черствыми [4, с. 103].

Логично было бы предположить, что чем выше уровень владения иностранным языком, тем меньше вероятность того, что будет допущена прагматическая ошибка. Однако в действительности все обстоит иначе. Чем выше уровень лингвистической компетенции говорящего, тем свободнее он общается с людьми, для которых данный язык является родным. Вполне естественно, что те, с кем он общается, бессознательно ожидают, что уровень его прагматической компетенции будет так же высок, как и уровень лингвистической компетенции, поэтому любая прагматическая ошибка вызывает недоумение или негативную реакцию.

В последнее время, в связи с интенсивным развитием межкультурных связей, интерес к области исследования прагматики межкультурной коммуникации значительно возрос. Особую актуальность приобрели сопоставительные исследования употребления речевых моделей на материале различных языков. Полученные в результате этих исследований данные убедительно свидетельствуют о том, что прагматика речи неразрывно связана с культурой языкового коллектива. Сопоставительные исследования дают возможность выявить межкультурные лингвопрагматические сходства и различия, учет которых при обучении иностранным языкам поможет в дальнейшем избежать неудач в межкультурной коммуникации.

### **Библиографические ссылки**

1. *Мацумото Д.* Человек, культура, психология. Удивительные загадки, исследования и открытия. СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2008.
2. *Samovar L. A.* Understanding intercultural communication. Belmont, California : Wadsworth Publishing Company, 1981.
3. *Thomas J.* Cross-cultural pragmatic failure // *Applied Linguistics*. 1983. № 4/2. P. 91–112.

4. *Brugman C.* Communication and context: A guide to issues in the interactional and transactional uses of language. University of Otago Press, 1995.

5. *Гудков Д. Б.* Теория и практика межкультурной коммуникации. – М. : ИТДГК «Гнозис», 2003.

6. *Eisenstein M.* Expressing Gratitude in American English // *Interlanguage Pragmatics*; (eds.) G. Kasper, S. Blum-Kulka / Oxford University Press, 1993. P. 64–82.

7. *Жельвис В.* Эти странные русские. М. : Эгмонт, 2002.

## ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

**А. В. Кочелаба**

*ФГБОУ ВО «Донецкий национальный университет экономики и торговли имени Михаила Туган-Барановского», ул. Щорса, 31, 283050, г. Донецк, ДНР, [alina30063@mail.ru](mailto:alina30063@mail.ru)*

В статье рассматриваются лингвистические средства межкультурной коммуникации между людьми и как коммуникативная связь реализуется через речевой контакт в разных видах.

**Ключевые слова:** коммуникация; лингвистический аспект; средства общения; межкультурная коммуникация.

## LINGUISTIC ASPECTS OF INTERCULTURAL COMMUNICATION

**A. V. Kochelaba**

*FSBEI HE «Donetsk National University of Economics and Trade named after Mikhail Tugan-Baranovsky», Shchorsa Str., 31, 283050, Donetsk, DPR, [alina30063@mail.ru](mailto:alina30063@mail.ru)*

The article examines the linguistic means of intercultural communication between people and how communicative communication is realized through speech contact in different forms.

**Keywords:** communication; linguistic aspect; means of communication; intercultural communication.

Проблемы коммуникации в целом и межкультурного общения в частности стали особенно актуальными в наши дни по совершенно очевидным социальным, политическим, экономическим и другим причинам.

Стало ясно, что будущее человечества зависит от так называемого «человеческого фактора», т. е. от того, сумеют ли люди разных наций, этнических групп, представляющих разные культуры, найти общий язык.

Именно поэтому лингвистические аспекты межкультурной коммуникации, какими бы очевидными и широко известными они ни казались, приобрели первостепенное значение в современной лингвистике.

Следует отметить, что термин «межкультурная коммуникация», который был практически неизвестен в России каких-то пятнадцать лет назад, в наши дни стал чрезвычайно популярным. Дело в том, что «чело-

веческий фактор» подразумевает два барьера на пути человеческого общения: язык и культура.

Языковой барьер известен со времен Вавилонской башни. Культурный барьер невидим до тех пор, пока не произойдет столкновение между вашей собственной культурой и культурой пришельцев. В лучшем случае эти столкновения вызывают удивление, но обычно они просто выводят из себя или шокируют (отсюда термин «культурный шок»).

Таким образом, культурный барьер гораздо опаснее языкового. Он сделан как бы из абсолютно прозрачного стекла и незаметен до тех пор, пока не попадется на глаза, наткнувшись на него. Это опасно еще и тем, что культурные ошибки обычно принимаются гораздо ближе к сердцу, чем языковые, и это происходит несмотря на то, что первые гораздо более прощительны: не существует общих правил – ни грамматик культуры, ни словарей культуры – которые помогли бы избежать культурных ошибок, как это происходит в случае с языками.

Все мы знаем по собственному опыту, что носители языка обычно очень добродушно относятся к ошибкам, которые мы допускаем, говоря на их языке. Но культурные ошибки, как правило, так легко не прощаются и оставляют очень негативное впечатление.

Это приводит к выводу: все тонкости и глубина проблем, присущих межъязыковой и культурной коммуникации, проявляются особенно отчетливо, а иногда даже осознаются при сравнении иностранных языков со своим родным языком, иностранных культур со своей собственной культурой.

Действительно, только знание по крайней мере двух языков и двух культур раскрывает определенные скрытые характеристики и, соответственно, скрытые трудности, не видимые с уровня одного языка.

Из этого можно сделать важный практический вывод: носители языка, которые преподают свой родной язык как иностранный и которые не знают родного языка своих учеников, не видят ни скрытых особенностей, ни скрытых трудностей.

Однако, поскольку тема статьи – «Лингвистические аспекты межкультурной коммуникации», необходимо указать на взаимосвязь между языком и культурой. Они неразделимы. Язык является частью культуры, а культура – частью языка.

Каковы основные лингвистические трудности, препятствующие международному и межкультурному общению? Взаимосвязь языка и культуры традиционно выражается с помощью широко используемых метафор: язык – это зеркало культуры, он отражает мир вокруг нас и мир внутри нас. Более того, он также отражает коллективное самосознание

народа, его ментальность, национальный характер, образ жизни, обычаи и традиции, моральные нормы и ценности, мировоззрение [1, с. 11].

Язык – это сокровищница, хранилище культуры. Культурные ценности хранятся во всех их формах – лексике, грамматике, идиомах, половицах, поговорках, фольклоре, художественной и нехудожественной литературе, устном и письменном дискурсе.

Язык – это передатчик, носитель культуры; он передает из поколения в поколение сокровища национальной культуры, которые в нем сохранились. Осваивая свой родной язык, дети также усваивают обобщенный культурный опыт предшествующих поколений. Язык – это инструмент культуры. Он формирует идентичность носителя языка, навязывая ему присущие ему мировоззрение, менталитет, отношение к людям и т. д. – другими словами, культуру народа, который использует этот язык для общения друг с другом.

Как зеркало, язык отражает не только культуру, но и весь окружающий нас мир. Он создает языковую картину мира. Эта картина специфична для нации и навязывается носителям языка. Развивая эту метафору с помощью картинки, мы предполагаем, что язык можно представить, как мозаику, которая состоит из маленьких кусочков – слов и других языковых единиц, функционально эквивалентных словам [2, с. 344].

Таким образом, изучение языка в целом и иностранного языка в частности начинается с изучения слова – сначала звука (устная форма) или его внешнего вида (письменная форма), а затем значения. Формы слов в разных языках, очевидно, различны, но их значения должны быть одинаковыми.

Вы изучаете иностранный язык, чтобы иметь возможность общаться, но общение возможно только на основе общего кода. Чтобы поделиться кодом, вы должны знать значения иностранных слов, и значения должны быть одинаковыми на обоих языках, поскольку, если они разные, код не является общим. Однако слова разных языков, обозначающие одни и те же вещи, могут отличаться во многих отношениях.

1. Объем семантики (размеры соответствующих фрагментов двух мозаик). Русское *дом* имеет более широкое значение, чем английское *house*: оно включает в себя дом, здание, многоквартирный дом, кондоминиум, особняк.

2. Встречаемость в речи (дом – по русскому адресу: улица Даунинг, дом 10; по-английски это Даунинг-стрит, 10).

3. Стилистические коннотации: *багровый* и *малиновый* семантически совпадают, но *багровый* имеет отрицательные коннотации, в то время как *малиновый* имеет положительные коннотации. (Фрагменты двух мозаик различаются по цвету (или оттенкам цвета)). Это очевидные

трудности. Так или иначе, словосочетательные или лексико-фразеологические ограничения, которые регулируют использование языка, более скрыты. Это означает, что сочетаемость слов в разных языках зависит от нации. Почему английский глагол платить (давать кому-либо деньги за товары, услуги и т. д.) сочетается с такими несовместимыми – с русской точки зрения – существительными, как внимание, визит, комплименты?

Почему русские словосочетания *высокая трава, крепкий чай, сильный дождь* переводятся на английский как *long grass, strong tea and heavy rain*? На это есть только один ответ: каждое слово имеет свое собственное словосочетание или валентность. А словосочетание или валентность является национально специфичным (не универсальным) в том смысле, что оно характерно только для данного слова в данном языке. Специфический характер словосочетания становится очевидным только при сопоставлении с другими языками, подобно тому, как человек начинает осознавать свою собственную культуру, вступая в контакт (столкновение) с другой культурой [3, с. 6].

Таким образом, носители определенного языка не видят проблемы, им никогда не приходит в голову, что на определенном языке чай может быть крепким и произноситься комплимент.

4. Лексическое словосочетание подрывает основы письменного и устного перевода. Примером могут служить двуязычные словари. Перевод слов с помощью словаря, который дает «эквиваленты» их значений на другом языке, может ввести учащихся в заблуждение и побудить их использовать иностранные слова в контекстах, типичных для их родного языка.

*A book about animals – книга о животных*

*A reference book – справочник*

*To do the books – вести счета*

Только одно из них переведено на русский язык как книга. Эти различия еще более бросаются в глаза в словосочетаниях.

5. Социокультурные коннотации. На этом этапе эквивалентность значений превращается в реальную проблему. Проблема в том, что так называемое «значение» слова (т. е. отнесение определенного комплекса звуков или букв к вещи или явлению в реальном мире) на самом деле является нитью, соединяющей мир речи с миром реальности. Или, скорее, это путь, ведущий из мира речи в реальный мир. Тогда каждое слово каждого речевого сообщества ведет в мир, где живут пользователи языка.

Говоря о словах и о том, что лежит за их пределами, мы имеем дело со следующими тремя уровнями: 1. Уровень реальности, на котором жи-

вут и функционируют объекты и явления. 2. Уровень мышления, на котором существуют концепции и представления о реальных объектах и явлениях. Концепции и идеи определяются культурой, идеологией, менталитетом и т. д. Уровень речи, на котором слова живут, сочетаются, функционируют.

На уровне мышления понятия, обозначаемые «одними и теми же» словами, могут сильно отличаться, потому что они определяются разными культурами, историями, географией разных народов.

Другими словами, еще более скрытым, чем тайны и непредсказуемость лексических сочетаний, является конфликт между культурными представлениями разных народов о тех вещах и явлениях внешнего мира, которые обозначаются «эквивалентными» словами в этих языках. Эти культурные идеи обычно ответственны за то, что слова в разных языках приобретают различные стилистические и культурные коннотации.

Таким образом, язык является зеркалом как внешнего, так и культурно-концептуального мира (мира культурно зависимых концептов), он отражает их оба. В конце концов, язык не просто пассивно отражает все, что человек получает через свой чувственный, творческий и культурный опыт. Он одновременно формирует носителя языка как члена данного социокультурного сообщества, прививая и развивая в нем систему ценностей, морали, установок и моделей поведения.

Подводя итог, можно сказать, что трудно найти общий язык, но эта задача может быть решена, если мы полностью осознаем подводные камни на пути к миру и сотрудничеству. Лингвисты всего мира, преподаватели языков, объединяются для того, чтобы разрушить барьеры – лингвистические и неязыковые, которые разделяют людей.

### **Библиографические ссылки**

1. Краткая русская грамматика / Н. Ю. Шведовой (под ред.) [и др.]. М. : Наука, 1989.

2. *Кронгауз М. А.* Обращение как способ моделирования коммуникативного пространства // Логический анализ языка. Образ человека в культуре и языке. М., 1999. С. 124–134

3. *Астафурова Т. Н.* Вариативность речевой активности в межкультурном деловом общении // Языковая личность: жанровая речевая активность : тезисы науч. конф., Волгоград, 6–8 декабря 1998 г. / Волгоград, 1998. С. 6–7.

# О КУЛЬТУРНЫХ РАЗЛИЧИЯХ В КОММУНИКАЦИИ ЛЮДЕЙ РАЗНЫХ ОБЩЕСТВ

**Е. А. Пригодич**

*Белорусский государственный университет, ул. Курчатова, 5  
220045, г. Минск, Беларусь, [PryhodzichAA@bsu.by](mailto:PryhodzichAA@bsu.by)*

В статье рассматривается содержание ключевых понятий сенсификации, приводятся конкретные примеры поведенческих тактик относительно различных стран мира, при этом основное внимание уделяется построению успешной коммуникации в разных обществах.

**Ключевые слова:** сенсификация; вербальная коммуникация; невербальная коммуникация; паравербальные и вербальные различия.

## ABOUT CULTURAL DIFFERENCES IN COMMUNICATION OF PEOPLE FROM DIFFERENT SOCIETIES

**A. A. Pryhodzich**

*Belarusian State University, Kurchatova, 5  
220045, Minsk, Belarus, [PryhodzichAA@bsu.by](mailto:PryhodzichAA@bsu.by)*

The article examines the content of key concepts of sensitization, provides specific examples of behavioral tactics in relation to different countries of the world, while focusing on building successful communication in different societies.

**Keywords:** sensitization; verbal communication; non-verbal communication; non-verbal and verbal differences.

Для успешной и эффективной коммуникации важно не только владеть иностранным языком, знать культурные стандарты и личностные особенности участников интеракции, но и развивать в себе межкультурную сенсификацию. Межкультурную сенсификацию рассматривают как: компонент межкультурной коммуникативной компетентности; тип мышления; способность индивида развивать эмоции к пониманию и оценке культурных различий, что способствует правильному и эффективному поведению в межкультурной коммуникации; способность личности к эффективному взаимодействию в поликультурной среде [1, с. 280]. Вопросы межкультурной коммуникации не сводятся исключительно к языковой проблеме.

Часто источником конфликтных ситуаций или недопонимания могут выступать многие факторы как в *невербальных и паравербальных различиях* (жесты рук и ног, выражение лица, поза при переговорах, тон голоса, ритмика, акценты, уровень громкости голоса, скорость и темп

речи, интонация, речевые паузы, смех, дистанция между участниками интеракции, визуальное внимание, мимика, поведенческие моменты, рукопожатия, уместность выбора одежды, причёски, зрительный контакт и т. п), так и *вербальных различиях* (содержание коммуникации, речевые акты и их различия, табу-темы, стили речи и др.). «Трудности возникают в том случае, если нормы, касающиеся важных сторон сосуществования индивидов, не совместимы друг с другом. Это относится в частности к способам межличностных взаимодействий, пониманию половых ролей и отношениям между мужчинами и женщинами» [2, с. 20].

Навыки вербального общения являются отличными инструментами построения успешной коммуникации. К средствам вербальной коммуникации относятся устная (личные беседы, лекции, встречи, телефонные звонки) и письменная речь (тексты, письма, электронные письма), чтение, слушание. Точная, логичная и грамотная речь, лаконичное и правильное построение конструкций, несомненно, будут иметь положительный эффект. Однако, успешность нашей коммуникации с другими людьми будет зависеть также и от многих других факторов, в том числе опыта коммуникации, знания универсальных поведенческих стилей и т. д.

Избежать определённых трудностей, непредвиденных напряжённых моментов, помогут и знания табу-тем. Само слово 'табу' пришло из Полинезии и означало, что нельзя было говорить и делать определенные вещи, чтобы не навлечь на себя гнев богов и их человеческих представителей. Очень важно знать какие темы затрагивать, а от каких следует отказаться в том или ином обществе.

Во многих обществах запретными темами для обсуждения являются обсуждение болезни, принадлежности к той или иной религии, вере, разговоры о расовых проблемах, доходе, семейном положении, конфликтах, политике. Неуместным и неприличным будет обсуждение лишнего или недостаточного веса, спрашивать о возрасте, уровне дохода, обсуждать ошибки других и должностной ранг. Приемлемыми темами будут: обсуждение погоды, спорт, хобби, путешествие, интересные события, выставки, спектакли, хорошее кафе или ресторан, интересный фильм, природа, общие интересы с присутствующими, а также особенности местности, домашние животные.

Нежелательные темы, например, для обсуждения с немцами – финансы. Неприличными считаются у них вопросы о доходах и расходах, стоимости покупок и отпуска, оплате аренды и коммунальных услуг. Немцы охотно путешествуют, и прекрасной темой для разговора станут впечатления от отдыха, путешествия, отпуска, автомобиля.

В Германии принято проявлять уважение к сотрудникам с академической квалификацией, например, к учёным с академической степенью следует обращаться как 'Herr Doktor' или 'Frau Doktor' за которыми следует их фамилия. Любое академическое звание выше уровня бакалавра должно указываться в визитной карточке. Немцы демонстрируют свою признательность за презентацию в конце деловой встречи, лекции постукивая костяшками пальцев по столешнице.

Например, оскорбительными для испанцев считаются темы возраста (как женщин, так и мужчин), смерти, корриды. Нужна также осторожность с употреблением в Испании слова 'мачо'. Японцы болезненно воспринимают темы военных преступлений японской армии, Фукусимы, проблемы с радиационной водой. К серьёзному конфликту у итальянцев может привести неуважительное высказывание в адрес матери итальянского мужчины, а также критики местной кухни и футбола. Британцы традиционно избегают острых углов в разговоре. «При ведении переговоров иногда возникают паузы, во время которых не нужно бояться молчать. Наоборот, грубым поведением считается, когда много говорят, т. е., как считают англичане, силой навязывают себя другим. Говорить с англичанами о делах после окончания рабочего дня считается дурным тоном» [3, с. 102]. Зато у бельгийцев излюбленной темой может быть тема здоровья, как собственного, так и чужого. У арабов тема здоровья, семьи, успехах, делах партнёра обсуждаема, но говорить о здоровье жены и домашних считается бестактным. Также в Турции не заводят разговоров о здоровье жены. Темы здоровья и медицины тут относят к интимным и личным, и будут неуместными для обсуждения в публичной сфере.

Немцы ценят прямоту в разговоре, и с подозрением относятся к двусмысленным комментариям. Отвечая на телефонные звонки, они обычно просто называют свою фамилию. Иногда трудно иметь дело с такой прямотой, почти до резкости и могут возникнуть недоразумения, если типично немецкое высказывание будет ошибочно истолковано как оскорбление. Как правило, после несколько вежливых и непринужденных фраз немцы довольно быстро переходят к делу и ожидают получить результаты в конце встречи. Не принято звонить сотруднику домой после 9 или 10 часов вечера, если не было предварительной договорённости, а также дозваниваться в офис после 5 вечера и 4 вечера в пятницу.

Если в Германии принято приходить на встречу вовремя и после короткого приветствия сразу переходить к делу, то на Ближнем Востоке деловой разговор начинают издали. В Мексике вообще приходить в назначенное время считается некультурным, да и хозяин будет просто не готов принять гостей. Прийти вовремя на встречу или собеседование в Танзании считается грубостью.

Невербальное общение – это вид общения, при котором сообщения передаются с помощью визуальных сигналов или знаков. Такое общение включает в себя кодирование (создание сообщения) и декодирование (понимание сообщения). Невербальное общение не структурировано, требуется некоторое время для его интерпретации.

Зрительный контакт у немцев является признаком внимательности, частью культуры, в то время как в Японии принято избегать прямого взгляда во время разговора.

Иногда ошибочно считают, что невербальное общение может быть универсальным. Невербальное общение может быть затруднено, когда коммуницирующие стороны принадлежат к разным культурам. Для интерпретации такой коммуникации потребуется некоторое время, а неправильная личная трактовка может привести к высокой вероятности недопонимания в невербальном общении.

Знания о невербальных и паравербальных различиях могут помочь также избежать недоразумений и напряжённости в разговоре. Большой процент всей информации о другом человеке могут дать нам невербальные средства общения. «По коммуникативным неосознаваемым жестам можно «прочитать» и «предсказать» состояние человека, его отношение к происходящему, которое, возможно, он хотел бы скрыть: жесты непонимания, незнания, недоверия, растерянности, удивления, сосредоточенности, иронии, отвращения, страдания, одобрения, радости, восторга и т. д.» [4, с. 79].

Язык тела и жестов, выражения лица, движения глаз и жесты составляют важную часть общения, известного как невербальное общение. Без единого слова можно получить значительную информацию о собеседнике. Предотвратить конфликт, снять барьер в общении, достичь взаимопонимания и согласия помогут национальные различия в поведении. Как вербальное, так и невербальное общение служат одной и той же цели, но иногда невербальное общение преобладает над вербальным.

Средства невербального общения (мимика, жесты, зрительный контакт, поза, интонация и др.) могут передавать эмоциональные состояния партнёров, позволяют не только лучше понимать собеседника, но и достичь нужного результата. Кивок головы может обозначать как согласие, так и отрицание, например, в Болгарии, Турции, Индии, на юге Югославии, Греции.

Размеры и зоны личного пространства у разных народов интерпретируются по-своему. Восприятие рабочего пространства у немцев, например, связано с наличием желательного отдельного помещения у каждого, в то время как для американцев характерна работа в больших общих помещениях. «В каждом отдельном помещении в обязательном по-

рядке должны быть надежные двери. Для немца открытая дверь символизирует крайнюю степень беспорядка» [5]. Обычно между коммуникантами устанавливается личная дистанция на расстоянии вытянутой руки. Немцы часто работают с закрытой дверью своего офиса, и ожидается, что коллеги постучат и дождутся приглашения войти, прежде чем войти.

Язык жестов и позы – это один из видов невербальной коммуникации. Например, немцы любят указывать на предметы мизинцем. Подсчитывая предметы на пальцах, немцы обычно начинают с большого пальца. Стоять боком к собеседнику в США считается вполне нормальным, у других народов это воспринимается как недопустимое. Тайцев может оскорбить, если вы прикоснетесь к чей-то голове. Они верят, что там обитает душа человека.

Слишком свободные позы за столом не приняты во время деловой встречи. При невербальных контактах большую роль играет положение рук. Рекомендуется меньше жестикулировать обеими руками сразу. На Ближнем Востоке можно оскорбить собеседника, если левой рукой дарить подарок, так как она считается нечистой у тех, кто исповедует ислам.

В Турции и Греции лучше не показывать число двумя пальцами, например, два куска торта или две чашки чая, так как там это считается оскорбительными жестами.

«Чтобы стать талантливим коммуникатором, полезно пройти межкультурную сенсбилизацию, а также изучить правила межкультурной коммуникации» [2, с. 22].

Чем выше уровень межкультурной сенсбилизации, тем глубже происходит понимание культурных различий, адекватнее поведенческая и коммуникативная реакция.

### **Библиографические ссылки**

1. *Корниенко А. В.* Межкультурная чувствительность и этническая идентичность в поликультурной среде вуза // Молодой учёный. 2017. № 19 (153). С. 279–282.
2. *Безуголова Н. П.* Ценностная основа межкультурной коммуникации // Культура и цивилизация. 2013. № 3–4. С. 14–24.
3. *Жаркова Т. И.* Табу в межкультурной коммуникации // Актуальные вопросы современной филологии и журналистики. 2013. № 11. С. 99–108.
4. *Гуриева С. Д., Удавихина У. А.* Особенности вербальных и невербальных коммуникаций в переговорах [Электронный ресурс] // Russian Journal of Education and Psychology. 2015. №3 (47). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-verbalnyh-i-neverbalnyh-kommunikatsiy-v-peregovorah> (дата обращения: 15.10.2023).
5. Особенности невербального общения в разных странах [Электронный ресурс]. URL: <https://orator.biz/library/oratorical/osobennosti-neverbalnogo-obshcheniya-v-raznykh-stranakh/> (дата доступа 20.03.2024).

## РОЛЬ ГЛОССАРИЕВ МИГРАЦИОННЫХ ПРОЦЕССОВ В ЯЗЫКОВОМ ОФОРМЛЕНИИ ТЕКСТОВ О МИГРАНТАХ В СМИ (НА МАТЕРИАЛЕ ГАЗЕТЫ «SÜDDEUTSCHE ZEITUNG»)

Г. М. Чопсиева

*Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Южный федеральный университет», ул. Б. Садовая, 105/42, 344006, г. Ростов-на-Дону, Россия, [chopsieva@sfedu.ru](mailto:chopsieva@sfedu.ru)*

Статья посвящена анализу функционирования терминов из глоссария миграционных процессов, обладающих негативной коннотацией и влияющих на восприятие мигрантов обществом. Проведён анализ использования терминов в разные исторические периоды и приведены примеры их употребления в текстах СМИ Германии. Исследование позволило установить, что журналисты при создании текстов о миграции следуют рекомендациям, прописанным в глоссариях.

**Ключевые слова:** медиадискурс; мигрант; глоссарий; немецкий язык; межкультурная коммуникация; язык СМИ.

## THE ROLE OF GLOSSARIES OF MIGRATION PROCESSES IN THE LANGUAGE SHAPING OF TEXTS ABOUT MIGRANTS IN THE MEDIA (BASED ON THE NEWSPAPER «SÜDDEUTSCHE ZEITUNG»)

G. M. Chopsieva

*Southern Federal University, B. Sodovaya Street, 105/42, 344006, Rostov-on-Don, Russia, [chopsieva@sfedu.ru](mailto:chopsieva@sfedu.ru)*

The article is devoted to the analysis of the functioning of terms from the glossary of migration processes that have a negative connotation and influence the perception of migrants by society. The analysis of terms' usage in different historical periods is carried out and examples of their usage in German media texts are given. The study made it possible to establish that journalists follow the recommendations specified in glossaries when creating texts about migration.

**Keywords:** media discourse; migrant; glossary; German language; intercultural communication; media language.

Масс-медиа играют значительную роль в формировании картины мира современного человека, включая его ценности, концепции и стереотипы. В этом контексте деятельность СМИ воспринимается как процесс взаимодействия различных представлений о мире, которые находят отражение в текстах СМИ. Медиа-тексты, освещающие реалии других социокультурных общностей играют особенно важную роль в

межкультурном диалоге как по широте охвата, так и по силе коммуникативного воздействия [1, с. 120]. В связи с активными миграционными процессами, в особенности в Европе, политика толерантности и мультикультурализма, вопросы увеличения влияния СМИ на межгрупповое взаимодействие становятся предметом острых дискуссий в обществе [2, с. 12]. Как следствие, возрастает необходимость конструирования надлежащего образа мигранта и усиления этнического аспекта в образовательных программах для будущих журналистов [3, с. 552].

Одним из вспомогательных материалов для корректного языкового оформления статей о миграции и мигрантах является немецкий глоссарий миграционных процессов „*Glossar der Neuen deutschen Medienmacherinnen*“, разработанный в 2013 году общенациональной ассоциацией журналистов, представителями СМИ, науки и управления Федерального ведомства по делам миграции и беженцев в Германии [4]. Глоссарий включает в себя список лексических единиц, связанных с темой миграции. Словарная статья терминов содержит подробное толкование понятий, наличие синонимов, этимологическую и историческую справку и наиболее подходящий контекст использования терминов.

Цель настоящей статьи заключается в анализе функционирования ряда терминов, представленных в глоссариях миграционных процессов в языке медиадискурса Германии и установлении их воздействующего потенциала на формирование успешной межкультурной коммуникации. Материалом исследования послужили тексты статей ведущей немецкой газеты „*Süddeutsche Zeitung*“, отобранные из корпуса COSMAS-2 [5] института немецкого языка в г. Маннгейме, который располагает текстами газет за период с 1992 по 2022 гг.

Рассмотрим определения некоторых терминов и проанализируем функционирование данных лексических единиц в текстах СМИ: „*Fremdarbeiter\*in*“, „*Schwarzafrika*“ „*Mischling*“. Все термины активно использовались в различные периоды исторического развития Германии в XX веке. В определении термина „*Fremdarbeiter\*in*“ указывается, что данное понятие использовалось во времена национал-социализма в Германии для номинации мигрантов-рабочих и должно быть заменено в современных медиатекстах на нейтральные обозначения из профессиональной терминологии *Arbeitseinwander\*in, migrantische\*r Arbeiter\*in, arbeitsmarktbezogene Einwander\*innen /Zuwander\*innen*, т.к. указание на чуждость мигрантов в текстах СМИ нежелательна.

*Fremdarbeiter\*in ist eine Bezeichnung für Arbeitsmigrant\*innen, die immer noch hin und wieder in Boulevard-Medien auftaucht – dann allerdings ohne Genderstern. Sie ist seit der NS-Zeit historisch belastet und sollte nur mit einer entsprechenden geschichtlichen Einordnung verwen-*

*det werden. Als Alternative eignen sich Arbeitseinwander\*in, migrantische\*r Arbeiter\*in oder arbeitsmarktbezogene Einwander\*innen/ Zuwander\*innen (Fachsprache) [4].*

Анализ данной лексической единицы показал, что термин *Fremdarbeiter\*in* употреблялся в текстах СМИ в основном до 2005 года и использовался не только в контексте освещения событий в период национал-социализма, но и для обозначения прибывающих из заграницы рабочих, что не наблюдается уже в последующие годы.

*Zum Unwillen der Nazis unterstützte er die während des Krieges nach Leipzig verpflichteten **Fremdarbeiter** aus Frankreich (Süddeutsche Zeitung, 1992).*

Однако вариантов использования альтернатив *Arbeitseinwander\*in, migrantische\*r Arbeiter\*in oder arbeitsmarktbezogene Einwander\*innen /Zuwander\*innen* в корпусе текстов обнаружено не было. Данный факт объясняется рекомендациями журналистам не указывать причину прибытия мигрантов, в том числе миграцию по трудовым отношениям.

Лексическую единицу „**Schwarzafrika**“ рекомендуется заменить на „*südliches Afrika*“, т.к. „*Schwarzafrika*“ содержит в себе указание на цвет кожи людей, проживающих на территории Южной Африки, и обозначает менее развитый регион, в отличие от северной Африки, дискриминируя тем самым жителей южной части континента.

***Schwarzafrika** wird als Synonym für afrikanische Länder südlich der Sahara genutzt. Darin schwingt eine koloniale Vorstellung von Nordafrika als dem hochentwickelten weißeren Teil des afrikanischen Kontinents mit (ehemals »Weißafrika«) und der vermeintlich unterentwickelten, von Schwarzen Menschen bewohnten Region. Präziser ist es, die Länder zu benennen, die gemeint sind, oder die Region als südliches Afrika zu bezeichnen [4].*

Данная рекомендация соблюдается журналистами, что можно проследить по количеству словоупотреблений в текстах газеты: „*Schwarzafrika*“ – 435 словоупотреблений, „*südliches Afrika*“ – 974.

*Vergangenen Herbst hatten 256 Menschen, zumeist aus **Schwarzafrika** stammend, bei oft eisigen Temperaturen über den Brenner kommend München erreicht (Süddeutsche Zeitung, 2017).*

*Im gesamten **südlichen Afrika** sind nach Schätzungen der Vereinten Nationen etwa 14 Millionen Menschen akut von Hunger bedroht – obwohl die betroffenen Staaten nicht zu den notorischen Armutskandidaten Afrikas zählen (Süddeutsche Zeitung, 2016).*

Особый интерес представляет термин *Mischling*, который использовался в 90-е годы прошлого столетия для обозначения метисов, детей, рожденных в интернациональных семьях. Однако данный термин обладает негативной коннотацией из-за уничижительного суффикса *-ling*.

Вместо него рекомендуется использовать заимствование из английского языка *mixed*.

*Mischling* ist als Bezeichnung dem Tierreich entlehnt und beruht auf der Rassentheorie. Der Begriff sollte nicht auf Menschen übertragen werden. Ist die Information relevant, kann die Herkunft der Eltern konkret benannt werden. »Mischling« ist nicht gleichbedeutend mit *mixed* [4].

Анализ текстов в корпусе подтвердил следование журналистами рекомендациям глоссариев миграционных процессов. Если в прошлом веке данный термин использовался для номинации людей, то на данный момент он употребляется только для обозначения смешанных видов растений и животных: *Mulattin aus Kapstadt, wurde zur schönsten Frau Südafrikas gewählt. Seit Beginn der Miß-Wahlen im ehemaligen Apartheidsstaat 1954 waren ausnahmslos weiße Frauen als Siegerinnen aus dem Schönheitswettbewerb hervorgegangen. In den vergangenen Jahren waren auch Schwarze und Mischlinge zugelassen worden (Süddeutsche Zeitung, 1992).*

*Zum Schluss wären da noch die Hunde. Der Chihuahua Persik, Pfirsich. Der Yorkshire Terrier Funtik, Pfündchen. Und der Mischling Klöpa, was die Kurzform von Kleopatra ist (Süddeutsche Zeitung, 2022).*

Таким образом, анализ словарных статей в глоссарии миграционных процессов „*Glossar der Neuen deutschen Medienmacherinnen*“ и статей немецкой газеты „*Süddeutsche Zeitung*“ показал, что для немецкого общества вопрос корректной репрезентации миграционных процессов и мигрантов имеет большое значение. В сравнении с последними десятилетиями XX века в современных СМИ наблюдается тенденция к корректному, не дискриминирующему языковому оформлению текстов о миграции, что свидетельствует о стремлении немецкого общества к успешной межкультурной коммуникации и интеграции мигрантов.

### Библиографические ссылки

1. Благоев Ю. В. СМИ и межкультурная коммуникация // Вестник Волжского университета им. В. Н. Татищева. 2021. Т. 1. № 1(34). С. 118–125.

2. Ленец А. В. Коммуникативно-прагматическая категория «толерантность» как ценностная константа в современной немецкой лингвокультуре (на материале газеты „Die Zeit“) // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Серия: Филология, педагогика, психология. 2019. №4. С. 5–14.

3. Савинова О. Н. К вопросу о роли СМИ в межкультурной коммуникации // Большая Евразия: развитие, безопасность, сотрудничество / Ежегодник, Москва, 12–13 сентября 2018 г. / Институт научной информации по общественным наукам РАН ; В. И. Герасимов (отв. ред.). Москва. 2018. Т. 1. Ч. 2. С. 551–554.

4. Glossar der neuen deutschen Medienmacher [Electronic resource]. URL: <https://glossar.neuemedienmacher.de/themen/> (date of access: 10.01.2024).

5. IDS-Korpora. Leibniz Institut für deutsche Sprache (IDS) [Electronic resource]. URL: <https://cosmas2.ids-mannheim.de/cosmas2-web/> (date of access: 28.01.2024).

## РАЗДЕЛ 5

### АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЯ, ПЕРЕВОДОВЕДЕНИЯ И ПРАКТИКИ ПЕРЕВОДА

#### РЕАЛИЗАЦИЯ АВТОРСКОЙ ИНТЕНЦИИ ПРИ ПЕРЕВОДЕ ОБРАЗОВ АНТРОПОМОРФИЗМА

**Л. Ю. Губочкина**

*Государственный университет просвещения, ул. Веры Волошиной, д. 24  
141014, г. Мытищи, Россия, [glubov09@mail.ru](mailto:glubov09@mail.ru)*

В статье изучаются вопросы адекватной передачи антропоморфных понятий в процессе перевода с английского на русский язык. Анализируются примеры художественного текста оригинала и текста перевода. Комментируются решения переводчика в отношении применения способов преобразования антропоморфных единиц. Выявляются особенности воссоздания образов антропоморфизма в переводном произведении.

**Ключевые слова:** интенция автора; образы антропоморфизма; способы перевода; художественный текст.

#### THE REALISATION OF AUTHOR'S INTENTION IN THE PROCESS OF INTERPRETING ANTHROPOMORPHIC CHARACTERS

**L. Yu. Gubochkina**

*Federal State University of Education, st. Vera Voloshina, 24  
141014, Mytishchi, Russia, [glubov09@mail.ru](mailto:glubov09@mail.ru)*

The scientific paper deals with some issues of translating anthropomorphic characters from English into Russian. Various methods of interpretation are being studied and analyzed in the paper. Translators' decisions and the realisation of author's intention are commented on.

**Keywords:** author's intention; anthropomorphic characters; translation methods; literary text.

Антропоморфные герои художественного произведения отражают объективную реальность эпохи и мировоззрение целого народа. Антропоморфизм как философская, литературная и лингвистическая категория присутствует в сознании нации и функционирует в культурно-языковом наследии [1, с. 275]. Выражение антропоморфизма через языковые формы и художественную интерпретацию возможно в условиях адекватного

перевода антропоморфных образов с одного языка на другой язык [2, с. 51].

Изобразить антропоморфный персонаж и передать его функции в иноязычной культуре, при этом сохранив внутреннюю и внешнюю форму образа оригинала, можно через лексико-стилистические и лексико-грамматические способы воплощения персонажа в ином контекстном окружении. Реализация интенции автора оригинала в новой литературной традиции и культуре происходит благодаря существованию тонкой художественной материи перевода и наличию неповторимой языковой субстанции текста [3, с. 246].

Цель работы заключается в выявлении адекватных способов передачи антропоморфных персонажей в переводном художественном тексте.

Актуальность исследования состоит в необходимости изучения переводческих преобразований в процессе воссоздания антропоморфных образов и в целесообразности анализа инновационных решений переводчика.

Новизна исследования определена тем, что антропоморфные единицы художественного текста анализируются под контрастивным углом зрения в области литературоведения и переводоведения. Контрастивный анализ способствует формированию лингвистического и литературного взгляда на вопросы перевода антропоморфных персонажей.

Методами исследования являются сопоставительный анализ текста оригинала и текста перевода, описательный анализ единиц перевода и метод контекстуального анализа.

Практическая и теоретическая значимость работы заключается в том, что результаты исследования могут быть использованы в теории и практике художественного перевода, в области контрастивной лингвистики и сравнительного литературоведения.

Литературная панорама переводного художественного произведения раскрывается сквозь завуалированные контекстные формы переживания образов антропоморфизма. Например, в композиции художественного текста авторской сказки О. Уайлда присутствуют элементы метафоры, персонификации и антропоморфизации понятий [4, с. 200].

Рассмотрим некоторые варианты антропоморфизированных персонажей и изучим способы перевода с английского на русский язык.

В произведении «Соловей и Роза» антропоморфный *Соловей* (*The Nightingale*) выступает в роли главного героя сказки. *Соловей* любит юношу-студента и готов пожертвовать своей жизнью ради счастья студента, который, в свою очередь, влюблен в дочку профессора. *Соловей* ценой своей жизни пробуждает замершую алую *Розу* в зимнюю стужу. Колючий, холодный и беспощадный шип пронзает сердце *Соловья* в тот

момент, когда *Соловей* поет свою последнюю песню о безграничной, жертвенной, бескорыстной и искренней *Любви*.

Замысел автора сказки заключается в олицетворении *Птицы*, в оживлении *Розы* и в наделении образа *Большой Любви* способностью жить в сердце крохотной пташки. О. Уайлд создает образы в витиеватой стилистической структуре текста, наделяя образ *Соловья* (*The Nightingale*) женскими характеристиками и свойствами. В произведении Птица наделена женской душой и обладает многоликой, тонкой и многогранной женственностью. *Соловей* поет ради *Любви*. *'She sang first of the birth of love in the heart of a boy and a girl. ...she sang of the birth of passion in the soul of a man and a maid'* [5, с. 23].

Переводчик М. Благовещенская проникает в сознание автора и воссоздает образ в лингвокультурологическом пространстве текста сквозь призму эмоционально-экспрессивного состояния и культурно-национального достояния. Так, в переводе М. Благовещенской появляется другой образ *Соловья* с мужскими качествами и функциями. Нормы языка перевода диктуют автору условия выбора в пользу гендерной замены в процессе воссоздания образа в иноязычной структуре текста. *«Сперва он пел о том, как прокрадывается любовь в сердце мальчика и девочки»*. *«...он пел о зарождении страсти в душе мужчины и девушки»* [5, с. 23].

В тексте перевода А. Галль присутствует новаторское решение по сравнению с переводом М. Благовещенской. А. Галль сохраняет гендерный признак образа оригинала и выбирает в качестве единицы перевода уменьшительно-ласкательное сущ. *Соловушка*, наделяя образ женским обликом. *«Она спела о рождении Любви в сердцах юноши и девушки...»* [6, с. 38].

В итоге исследования, делаем вывод о том, что реализация интенции автора происходит благодаря адаптации качеств антропоморфного образа и компенсации его формы. Для воплощения идеи автора оригинала переводчик создает художественную атмосферу, которая позволяет раскрыть национальный образ в культурно-языковом пространстве переводного произведения. В переводах передается сущность оригинального образа, и образ оригинала становится близким читателю и при этом не вступает в разногласия с представлениями иноязычного читателя об антропоморфном образе. Одухотворенная рука переводчика создает и воплощает в произведении антропоморфную реальность посредством гендерной замены или преобразований, связанных с сохранением единицы, в том числе с помощью компенсации и адаптации образа.

Антропоморфизм поражает своей красотой и изящностью языковой формы. Антропоморфизм наделен культурной идентичностью, которая

раскрывается в контексте литературно-переводческого анализа художественного произведения. Антропоморфная композиция произведения наполняет языковое пространство обновленными образами и создает новый мир, открытый для дальнейших исследований в области сравнительно-сопоставительного языкознания, переводоведения и литературоведения.

### Библиографические ссылки

1. Губочкина Л. Ю. Сравнительно-сопоставительный анализ способов перевода антропоморфных понятий (на материале англоязычных художественных текстов) / Л. Ю. Губочкина. М. : Современ. пед. образование, 2021. № 4. С. 275–278.

2. Губочкина Л. Ю. Гендерная и функциональная дифференциация антропоморфических образов в лимнологической лингвопоэтике / Л. Ю. Губочкина // Лингвистическая лимнология: сб. ст. по материалам Междунар. науч. конф., Москва, 27 октября 2018 г. / Моск. гос. обл. ун-т; Отв. ред. А. А. Боронин. М. : Изд-во ИИУ МГОУ, 2019. С. 51–54.

3. Губочкина Л. Ю., Лукин Д. С. Художественный перевод эмотивных характеристик антропоморфизма (на материале английского языка) / Л. Ю. Губочкина, Д. С. Лукин. М. : Современ. пед. образование, 2021. № 4. С. 246–250.

4. Губочкина Л. Ю. Трансформационные способы художественного перевода и их роль в развитии лексикографии / Л. Ю. Губочкина // Слово. Словарь. Термин. Лексикограф : сб. ст. по материалам Междунар. науч.-практ. конф. памяти доктора филол. наук, проф. Ю. Н. Марчука, Москва, 01–02 марта 2019 г. / Моск. гос. обл. ун-т, под ред. И. И. Валуйцевой. М. : Изд-во ИИУ МГОУ, 2019. С. 200–203.

5. Уайльд О. Сказки. На англ. и русск.яз. /О. Уайлд. – М. : ОАО Изд-во «Радуга», 2001. 320с.

6. Уайльд О. Соловей и роза: [сборник сказок] / О. Уайльд ; [пер. с англ. А. Галль, З. Журавской, Т. Озерской и К. Чуковского]. СПб. : Аркадия, 2022. 112с.

## GEBRAUCHSTEXTE IM DEUTSCHUNTERRICHT

**T. G. Dawidowitsch<sup>1)</sup>, O. P. Schaban<sup>2)</sup>, I. N. Koselezkaja<sup>3)</sup>**

<sup>1), 2), 3)</sup> *Belarussische Staatliche Universität, Prosp. Nezavisimosti, 4, 220030, Minsk, Belarus, [Davidovich@bsu.by](mailto:Davidovich@bsu.by)*

Das Thema des wissenschaftlichen Beitrags ist die Rolle der Gebrauchstexte im Fremdsprachenunterricht. Das Ziel des Artikels war die Untersuchung der Lernziele mit der Nutzung von den Gebrauchstexten im DaF-Unterricht an den Hochschulen und Universitäten der Republik Belarus. Außerdem werden die Frequenz des Einsatzes von den Gebrauchstexten bestimmt, die bei den Jugendlichen in Belarus populär sind.

**Schlüsselwörter:** Gebrauchstexte; Spracherwerb; kulturelle Kompetenz; Funktion der Literatur.

## УТИЛИТАРНЫЕ ТЕКСТЫ НА УРОКАХ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА

**Т. Г. Давидович<sup>1)</sup>, О. П. Шабан<sup>2)</sup>, И. Н. Козелецкая<sup>3)</sup>**

<sup>1), 2), 3)</sup> *Белорусский государственный университет, пр. Независимости, 4, 220030, г. Минск, Беларусь, [Davidovich@bsu.by](mailto:Davidovich@bsu.by)*

Темой научной работы является роль потребительских текстов в преподавании иностранного языка. Целью статьи было выявление целей использования потребительских текстов на уроках по иностранному языку в университетах и вузах Республики Беларусь. Кроме того, определяется частота использования этих текстов, которые пользуются популярностью у молодежи в Беларуси.

**Ключевые слова:** потребительские тексты; приобретение языковых навыков; культурная компетентность; роль литературы.

## USAGE TEXTS IN GERMAN LESSONS

**T. G. Davidovich<sup>1)</sup>, O. P. Shaban<sup>2)</sup>, I. N. Kozaletskaya<sup>3)</sup>**

<sup>1), 2), 3)</sup> *Belarusian State University, Nezavisimosti Avenue, 4, 220030, Minsk, Belarus, [Davidovich@bsu.by](mailto:Davidovich@bsu.by)*

The topic of the academic article is the role of usage texts in foreign language teaching. The aim of the article was to examine the learning objectives with the use of the practical texts in DaF lessons at colleges and universities in the Republic of Belarus. In addition, the frequency of use is determined by the texts that are popular among young people in Belarus.

**Keywords:** usage texts; language acquisition; cultural competence; role of literature.

Wir brauchen heute nicht über die Rolle und die Funktion der Literatur im Fremdsprachenunterricht zu sprechen. Darüber wurde schon lange gesprochen und diskutiert und die Vorteile der Nutzung der Literatur liegen auf der Hand. Zu der Literatur gehören auch die Gebrauchstexte, die wir oft an den nichtlinguistischen Hochschulen und Universitäten verwenden. Gebrauchstexte, expositorische, pragmatische Texte – alle diese Bezeichnungen versuchen eine spezifische Art von Texten gegenüber literarästhetischen Texten abzugrenzen. [2, S. 215] Die Funktion der Literatur wird im GeR zwar gewürdigt, denn sie diene „nicht nur rein ästhetischen, sondern vielen anderen erzieherischen Zwecken – intellektuell, moralisch und emotional, linguistisch und kulturell“ [1, S. 62].

Das Ziel unserer Forschungsarbeit war, herauszufinden, **welche Gebrauchstexte** die modernen deutschen Lehrbücher enthalten und wie man mit ihnen im Deutschunterricht arbeiten kann. Außerdem wird ausgehend von den Resultaten einer Fragebogenerhebung unter den Lehrern aufgezeigt, **welche Lernziele** sie mit der Nutzung von Gebrauchstexten im DaF-Unterricht verfolgen, **wie oft** diese Texte im Unterricht benutzt werden und **wie** sie ihre Ziele umsetzen.

Aus unserer eigenen Erfahrung kann man sofort sagen, dass viele Lehrkräfte an der BSU **Gebrauchstexte** im Fremdsprachenunterricht einsetzen. Dafür gibt es verschiedene Gründe. Worin besteht die Spezifik dieser Texte? Sie sind alle durch ihren zweckhaften Charakter bestimmt. Also die wichtigsten Eigenschaften der Gebrauchstexte sind **Zweckhaftigkeit und Realitätsbezug**. Sie beziehen sich auf unser Leben, auf die Realität. Es gibt eine Unterscheidung nach formalen Bezügen (Privatbrief oder Geschäftsbrief) oder nach der medialen Vermittlung (mündlich oder schriftlich). Sie verfügen über **informierende, wertende und appellierende** Funktion. Gemeint ist hier jeweils die kommunikative Zielsetzung, mit der ein Text verfasst wird. „Schon von daher wird verständlich, dass man nach Erkenntnissen der linguistischen Pragmatik einer Textsorte jeweils ein komplexes Muster sprachlicher Handlungen zuzuordnen ist“ [3, S.61]. Aber diese Dreiteilung ist allerdings nicht ausreichend. Die Erweiterung um die regulative oder verhaltenssteuernde Funktion, wie sie in **Gesetzen, Hausordnungen und Vertragstexten** dominiert, ist notwendig. Diese vier pragmatischen Grundfunktionen finden sich in einem Gebrauchstext nicht immer rein geprägt. Meistens sind die Texte anzutreffen, in den mindestens **zwei** von diesen Funktionen vorhanden sind. In den **Zeitungskommentaren** ist oft die bewertende Funktion im Vordergrund. Ausserdem sind auch appellierende Elemente vorhanden, die die Menschen bewegen sollen, der Meinung des Kommentators zuzustimmen. Es fehlt auch nicht an Informationen über Tatbestände oder Handlungsweisen, die zum Gegenstand des Kommentars gemacht werden. Nehmen wir z.B. ein

**Reiseprospekt**, wo das vorgestellte Reiseziel im Vordergrund steht. Wir finden hier appellierende Elemente sprachlicher und bildlicher Art. Es werden viele semantisch **positive Adjektive eingesetzt**, um den betreffenden Ort als Reiseziel attraktiv darzustellen. Auch ausgewählte Fotos dienen als Appel zur Wahl gerade dieses Ortes. Im Unterricht benutzen wir oft Werbetexte, die bestimmte Kaufappele enthalten und die aber auch irgendwelche Informationen besitzen. Diese Texte werben um ein Produkt oder eine Dienstleistung. So lässt sich feststellen, dass in Gebrauchstexten eine der vier Funktionen überwiegt, andere hingegen im Dienst dieser Funktion stehen.

Also welche Gebrauchstexte werden oft im Deutschunterricht an der BSU eingesetzt? Laut der Umfrage der Lehrkräfte an der BSU (15 Lehrerinnen und Lehrer wurden befragt) werden folgende Texte verwendet: informierende, wertende, appellierende und regulative Texte. An erster Stelle sind **informierende** Texte und **regulative** Texte, da wir viel an den naturwissenschaftlichen Fakultäten tätig sind. Zu den informierenden Texten gehören Lexikonartikel, Nachrichtentexte, Sachbuchtexte, Lehrbuchtexte, Fragebögen, Gebrauchsanweisungen, Wetterberichte usw. Regulative Texte: Gesetze, Hausordnungen, Schulordnungen, Kaufverträge, Vertragstexte, Beschwerdebriefe usw. Laut unserer Umfrage benutzen wir oft auch **appellierende** Texte: Werbeanzeigen, Werbespots im Fernsehen, Flugblätter, Reseprospekte, Katalogtexte usw. Am wenigsten werden wertende Texte benutzt: Theater- und musikkritische Rezensionen, Warentests, Zeugnisse, Kommentare usw.

Sehr beliebt sind bei unseren Studentinnen und Studenten die Werbetexte und Werbeprospekte. Deshalb möchte ich auf diese Art der Gebrauchstexte eingehen.

**Werbung und ihre Klassifikationen.** Was ist eigentlich die Werbung? Werbung ist die Richtung in den Marketing-Kommunikationen, bei der, von einem Sponsor bezahlt, die Verbreitung einer nicht personalisierten Information bekannt gemacht wird, um die Aufmerksamkeit auf das Objekt der Werbung, Bildung oder Aufrechterhaltung des Interesses daran heranzuziehen.

Es gibt verschiedene Arten der Werbung:

- *kommerzielle Werbung*;
- *soziale Werbung*;
- *politische Werbung* (einschließlich Wahlwerbung);
- *Antiwerbung*;
- *«Specs spots»*
- *ATL-Segmente*: die Werbung in den Massenmedien, in der UNO und die polygraphische Werbung, dazu gehören die Fernsehwerbung, die Rundfunkwerbung, die gedruckte Werbung, die Internet-Werbung.

• *BTL-Segmente*: das ist die Werbung bei der Informationsbedienung, der gerade Postversand, product placement, die Fächerwerbung, die Viruswerbung, cross-promotion und Zahlungsterminale.

### **Syntaktische und stilistische Besonderheiten des Werbetextes**

Das Werbegenre ist ungewöhnlich und fordert das Vorhandensein besonderer sprachlicher Mittel für seine Bildung. Zugrunde der Bildung des Werbetextes liegen verschiedene sprachliche Mittel, die sich von den traditionellen Genres der Publizistik unterscheiden.

Die Möglichkeiten des Werbetextes sind durch den Umfang beschränkt. Die Werbung muss kurz und zusammengepresst sein. In der Werbemitteilung sollen große sprachliche Konstruktionen nicht verwendet werden. Die Werbung muss dynamisch sein, sie muss zur Handlung anregen. In Werbetexten überwiegen einfache Sätze, die die Expressivität und die Kapazität des Ausspruchs verstärken. Ein kurzer Text wird von einem Leser besser aufgenommen und verstanden. In Werbetexten können viele syntaktische Konstruktionen gebraucht werden.

Die Ergebnisse unserer Untersuchung zeigen, dass verschiedene Tropen sehr oft in Werbetexten verwendet werden. Zu den verbreitetsten Tropen in Werbetexten gehören Metaphern, Epitheta, Vergleiche, Hyperbel, Litotes, Antithesen, Aufzählungen. Die wichtigste Art der Tropen ist *die Metapher*. Metaphern dienen manchmal zur begrifflichen Präzisierung im Text, viel öfter aber färben sie die Rede emotional, verleihen dem Text mehr Bildkraft.

Welche **Lernziele** verfolgen die Gebrauchstexte? Sowohl literarästhetische Texte als auch Gebrauchstexte sind von didaktischer Relevanz. Und es gibt Lernziele, die auf beide Textgruppen in gleicher Weise zutreffen. In erster Linie geht es um die Schulung einer exakten Informationsentnahme mit dem Ziel des Textverständnisses. Bei der Erschließung der Textstruktur sind besonders Probleme im Bereich der Semantik und der Syntax zu lösen. Oft müssen Wortbedeutungen im Rahmen des jeweiligen Kontextes geklärt und komplizierte Satzgebilde aufgeschlüsselt werden. Aber man muss betonen, dass beim Umgang mit den Gebrauchstexten nicht nur um die Sicherung bloßer Informationsentnahme geht. Wie reden über die **Wirkungsabsichten** von Gebrauchstexten. Man muss nicht nur die Wirkungselemente eines Gebrauchstextes ermitteln, sondern auch erkennen, worauf ihre Wirkung abzielt. Das sind in Werbeanzeigen oft nicht nur sprachliche, sondern auch bildliche Elemente. Bei Werbespots im Fernsehen lohnt sich eine Analyse der phonetischen, mimisch-gestischen und musikalischen Mittel, die zum Kaufappell gezielt eingesetzt werden. Dabei ist es nützlich, Elemente der Information und des Appells zu trennen, um dann festzustellen, wie gering der reine Informationswert vieler Werbeanzeigen ist.

Es ist wichtig, den Prozess zwischen der Produktion und Rezeption eines Gebrauchstextes aufzuschlüsseln. Man muss klären, welchen Standort der Produzent einnimmt und welche Absicht er verfolgt.

Welche **Ziele** verfolgen die Gebrauchstexte, wenn wir über die Textproduktion sprechen? Wir gehen davon aus, dass einige deutsche Lehrwerke, wie zum Beispiel „Unterwegs“, „Wortwechsel“ Konzeption entwickelt haben, bei der es um den produktionsorientierten und kreativitätsfördernden Unterricht geht. Die Entwicklung der Phantasie der Schüler/ Studenten steht dabei im Vordergrund. Man muss dabei feststellen, dass bestimmte Verbrauchstexte im Unterricht verfasst werden können. Dazu zählen die Bewerbung, der Lebenslauf, verschiedene Briefe für Ämter, Behörden, Privatleute, Flugblätter und Plakate. Das Wichtigste ist, die reale Situation zu berücksichtigen, die ein schriftsprachliches Handeln erfordert. Außerdem bieten Klassenzeitungen und Schulzeitungen die Möglichkeit, Berichte, Interviews, Leserbriefe, Anzeigen Kommentare und Glossen für einen Leserkreis zu schreiben.

Wir sehen, Literatur ist **ein Bestandteil des Fremdsprachenunterrichts**. 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 und die Gebrauchstexte angemessener Schwierigkeitsgrade in individuellem Tempo gelesen werden. In vielerlei Hinsicht (Leseverstehen, Lesepensum, Lese-Interesse, Wortschatz, Rechtschreibung, Grammatik usw.) können positive Effekte freien Lesens festgestellt werden. Da ist ein Grund dafür, das freie Lesen in den Fremdsprachenunterricht zu integrieren.

**Authentische Texte** spielen im Hinblick auf interkulturelle Ziele im kommunikativen Fremdsprachenunterricht bei der Textauswahl eine wichtige Rolle. Gebrauchstexte bieten auf der passenden sprachlichen Niveaustufe eine reiche Input-Quelle, weil sie **bedeutungsvolle Sprache** innerhalb einer Vielfalt von Registern, Stilen und Textsorten anbieten, wobei sie Identifikationsprozesse anregen sowie durch narrative Verfahren zum Weiterlesen motivieren können. Natürlich muss man bei der Arbeit mit den Gebrauchstexten die Bedeutung der unbekanntenen Wörter klären. Allerdings sollten in einem solchen Fall zunächst Vermutungen darüber angestellt werden, was diese Wörter aufgrund des Kontextes bedeuten können – ein Verfahren, das im täglichen Leben als ein erster Schritt zur Bedeutungserschließung angewandt

wird. Unterschiedliche Vermutungen werden an der Tafel festgehalten und erwecken Spannung, bis das Lexikon die Lösung gibt. Im Prozess des Lesens sollte die **Informationsentnahme in den Mittelpunkt** gestellt werden. Leider ist die Lektüre von authentischen Texten nicht auf allen Niveaustufen möglich. Bei der Arbeit mit den Gebrauchstexten muss der bewährte pädagogische Grundsatz gelten: vom Leichten zum Schweren. Und für die Textauswahl sollte jeweils **die Relevanz** ausschlaggebend sein, die solche Texte für die Gegenwart und Zukunft der Studentinnen und Studenten haben.

Welche Schlussfolgerungen lassen sich aus den Resultaten für die Behandlung von Gebrauchstexten im Fremdsprachenunterricht ableiten. Bei der Frage nach der Wichtigkeit von Lernzielen können wir **informierende**, **wertende** und **apellierende** Funktion der Gebrauchstexte nennen. Aus den Resultaten geht hervor, dass die rezeptiven und die produktiven Fertigkeiten einen hohen Stellenwert einnehmen. Leider werden Gebrauchstexte wenig im Unterricht eingesetzt, da die meisten Lehrkräfte nicht genug Unterrichtszeit zur Verfügung haben. Außerdem geben sie an, dass die Didaktisierung des Materials ein hoher Arbeitsaufwand sei und eine Belastung darstelle. Zur Verfügung stehendes Unterrichtsmaterial und eine aktuelle Bücherliste und mehr Unterrichtsstunden könnten zu einer Verbesserung des Unterrichts beitragen.

### **Bibliographie**

1. Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen. Berlin : Langenscheidt, 2001.
2. *Van der Knaap E.* Möglichkeiten eines literaturdidaktischen Kompetenzmodells für den fremdsprachlichen Unterricht // DaF. 2014, 51/4, S. 215–225.
3. *Kepser Matthis/Abraham.* Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung. Berlin : Erich Schmidt Verlag, 2016.

## СПОСОБЫ ПЕРЕВОДА МЕТАФОР В ПАРАЛЛЕЛЬНЫХ ТЕКСТАХ

О. В. Дони́на<sup>1)</sup>, Е. В. Ку́ренкова<sup>2)</sup>

<sup>1)</sup> Воронежский государственный университет, Университетская пл., 1,  
394018, г. Воронеж, Россия, [olga-donina@mail.ru](mailto:olga-donina@mail.ru) ;

<sup>2)</sup> Воронежский государственный университет, Университетская пл., 1,  
394018, г. Воронеж, Россия, [kurenkova.elena94@mail.ru](mailto:kurenkova.elena94@mail.ru)

В рамках статьи предлагается рассмотреть способы перевода стертых метафор, используемые в русско-английском параллельном корпусе Национального корпуса русского языка (НКРЯ). Материалом исследования выступили конструкции *grasp + абстрактное существительное* и *snatch + абстрактное существительное* и их переводы на русский язык. Было показано, что метафора «хватания» сохраняется только в 17% русскоязычных примеров.

**Ключевые слова:** перевод метафор; стертые метафоры; криптоклассный анализ; межъязыковая эквивалентность; параллельные тексты; НКРЯ.

## WAYS OF TRANSLATING METAPHORS IN PARALLEL TEXTS

O. V. Donina<sup>1)</sup>, E. V. Kurenkova<sup>2)</sup>

<sup>1)</sup> Voronezh State University, Universitetskaya square, 1,  
394018 Voronezh, Russia, [olga-donina@mail.ru](mailto:olga-donina@mail.ru) ;

<sup>2)</sup> Voronezh State University, Universitetskaya square, 1,  
394018 Voronezh, Russia, [kurenkova.elena94@mail.ru](mailto:kurenkova.elena94@mail.ru)

The article deals with the translation methods of dead metaphors used in the Russian-English parallel corpus of the Russian National Corpus (RNC). The material of the study is the constructions *grasp + abstract noun* and *snatch + abstract noun* and their translations into Russian. It was shown that the metaphor of "grasping" is retained in only 17% of Russian examples.

**Keywords:** metaphor translation; dead metaphors; cryptotype analysis; interlingual equivalence; parallel texts; RNC.

Современная лингвистическая наука склонна рассматривать перевод метафор как межкультурный процесс, а сами метафоры – как когнитивные составляющие, «концептуализирующие сознание и мысли людей лингвистически сходным или различным образом в языках» [1, с. 205]. Поскольку метафора формируется социокультурными убеждениями и установками конкретной культуры, перевод метафор до сих пор остается актуальной, не имеющей однозначного решения проблемой. Некоторые исследователи, например, П. Ньюмарк, считают, что перевод должен передавать «смысл текста на другой язык в том виде, в каком он был заду-

ман автором» [2, с. 5], что говорит о необходимости сохранения авторских метафорических образов в тексте перевода. Иной точки зрения придерживается, к примеру, Д. Кэтфорд, утверждающий, что перевод – это «замена текстового материала на одном языке эквивалентным текстовым материалом на другом языке» [3, с. 20], подчеркивая таким образом важность поиска адекватных оригиналу эквивалентов в языке перевода. Р.В.Д. Брук предлагает классифицировать возможные способы перевода метафор на три группы: 1) перевод «*sensu stricto*» (перевод в узком смысле, когда содержание и средство передачи смысла в исходном языке (SL) переводятся в целевой язык (TL)): если средства передачи смысла в SL и TL совпадают, то метафора в TL будет идиоматичной, а если средства передачи смысла в SL и TL различаются, то метафора в TL может быть либо семантической аномалией, либо смелой инновацией; 2) замещение (модель применима к тем случаям, когда средства передачи смысла в SL могут быть замещены другими средствами передачи смысла в TL с более или менее похожим содержанием); 3) перифраза (метафора в SL перефразируется каждый раз, когда она передается неметафорическим высказыванием в TL, т. е. метафора при переводе превращается просто в «комментарий») [1, с. 204].

Одним из методов выявления метафор в текстах выступает криптоклассный анализ [4]. Криптокласс – «скрытая лексико-грамматическая категория существительного, состоящая в распределении имён по классам в соответствии с некоторым категориальным признаком при обязательной выраженности классной принадлежности имени в структуре предложения через классификатор (конструкцию или словоформу) и имеющая соответствие в явной (морфемно-выраженной) грамматической категории хотя бы одного языка мира» [5, с. 9]. Выделение криптоклассов выступает важным этапом получения знания о «законах реального мира в том виде, в каком они отражены сознанием носителей языка, так называемой языковой картиной мира» [6, с. 128]. Ранее криптоклассный анализ уже показал свою эффективность при изучении межъязыковой эквивалентности отдельных лексических единиц [7, 8, 9, 10].

В рамках данной работы были проанализированы метафорические сочетания 517 абстрактных имен [4] с двумя классификаторами криптокласса английского языка *Res Parvae* (т. е. класса мелких предметов, способных поместиться в руке, наподобие камня), а именно с классификаторами *grasp* и *snatch*, а также их переводы на русский язык. Всего в русско-английском параллельном подкорпусе Национального корпуса русского языка (НКРЯ) было обнаружено 139 примеров криптоклассного вхождения 56 абстрактных имен с указанными классификаторами. Рассмотрим, какие способы перевода использовались при переводе обнару-

женных метафорических вхождений.

С классификатором *grasp* было найдено 115 примеров, в 12% которых при переводе сохранилась метафора «схватывания», и были использованы такие эквиваленты *grasp* как ‘схватить’, ‘схватывать’, ‘захватить’, ‘ухватить’, ‘охватить’, встречающиеся с существительными *шанс, конец, идея, суть, принцип, смысл, звук* (примеры 1-4); т. е. в этих случаях переводчики использовали подход «*sensu stricto*» (по Р.В.Д. Бруку).

• (1) *Instead of grasping at the chance of safety which that offered him, he sprang from his bed and flew at my throat.* – *Вместо того, чтобы ухватиться за единственный шанс спасти свою жизнь, он вскочил с постели и стал меня душить.*

• (2) *“Roman Ivanovich,” I said, grasping at a new idea.* – *Роман Иванович, – ухватился я за новую идею.*

• (3) *I was not taken to any weddings for quite a few years after that, which seems a bit unfair, as I had clearly grasped the essential points, and only got the chronological order of things slightly mixed up.* – *После этого меня несколько лет не брали на свадьбы, что, в общем-то, несправедливо, ведь я ухватила суть вещей, лишь немного перепутав хронологическую последовательность.*

• (4) *But the child could not grasp all these sounds together, in their oneness. He could not unite them, could not arrange them in proper perspective.* – *Но мальчик не мог схватить этих звуков в их целом, не мог соединить их, расположить в перспективу.*

68% примеров были переведены при помощи «замещения» по модели Р.В.Д. Брука: *увидеть себя целиком, усвоить факт, осмыслить разницу, всю истину произошел-с, постиг законы, осмыслить роль, понять цель* (примеры 5-8). В 20% примеров авторы прибегали к модели «перифраза» (примеры 9-12).

• (5) *It is not easy to grasp the true role of economics in modern history.* – *Осмыслить истинную роль экономического фактора в современной истории не так-то просто.*

• (6) *I continued my assignment, but having grasped its central purpose, I no longer needed to give it much attention, and was able to watch the Father, nervously drawing the raincoat around him, approaching the Purple Door.* – *Я продолжила выполнять задание, но, поняв его главную цель, уже могла не уделять ему так много внимания и имела возможность увидеть, как Папа, нервно теребя дождевик, приближается к Пурпурной Двери.*

• (7) *“What?” Shatov frowned suddenly with the air of a man who has just been interrupted at the most important moment, and who gazes at you unable to grasp the question.* — *Ну? — нахмурился вдруг Шатов с видом*

человека, которого вдруг перебили на самом важном месте и который хоть и глядит на вас, но не успел еще **понять** вашего вопроса.

• (8) *Not until I heard these words did I grasp the situation.* – Только теперь, после этих слов, я **сообразил** положение вещей...

• (9) *English men, according to my female informants, just don't seem to have grasped this rule.* – По словам женщин, которых я опрашивала, мужчины просто **игнорируют** это правило.

• (10) *We had grasped the great truth that it was not rifles, not tanks, and not atom bombs that created power, nor upon them that power rested.* – Мы **поняли** великую истину, что не винтовка, не танки, не атомная бомба рожают власть, не на них власть держится.

• (11) *Just as you do not know my real Name and cannot pronounce a simple thing like that, so I did not know yours, my earthly shadow, and only now, in greatecstasy do I begin to grasp the wealth that is in you.* – Как ты не знаешь Моего и не можешь произнести такой пустой вещи, как Мое истинное Имя, так и Я не знал твоего, Моя земная тень, и лишь теперь с восторгом **разбираюсь** в твоём огромном богатстве.

• (12) *Her mind was unable to grasp the complicated struggle among the hazy opinions expressed by various émigré newspapers.* – Уму была **непостижима** сложная борьба туманных мнений, высказываемых различными газетами изгнания.

Рассмотрим второй классификатор – *snatch*. С ним было найдено 24 корпусных примера, при этом в 42% переводов был использован подход «sensu stricto», то есть переводчики предпочли сохранить авторский образ абстрактных имен как небольших объектов, над которыми можно совершать следующие действия ‘схватить’, ‘урвать’, ‘выхватить’, ‘выхватывать’, ‘вырывать’, ‘отобрать’, ‘хватать’, ‘отхватить’ (пример 13). В этих конструкциях встречаются такие имена, как: *мысль, власть, время*.

• (13) *Only let me know it's serious, and I'll run over and fix it up. I'll snatch the time somehow.* – Дашь знать, что серьезно, тогда я сам уж отсюда слетаю и кончу, как-нибудь **урву время**.

В 50% примеров с классификатором *snatch* переводчики прибегли к «замещению» (по Р.В.Д. Бруку). В русских переводах были использованы следующие «замещающие» образ «схватывания» метафоры: *перебить попку, отбить выгодное дело, лишит любви, отъест силу, души матросов были в руке Судьбы, использовать время, выйти победительницей, видение исчезло, наносить оскорбления* (примеры 14-16). В 8% использовалась модель «перифраза» (пример 17).

• (14) *Well, she'd have to bear it meekly, much as she disliked it, if she expected to snatch victory from this debacle.* – Ну что ж, как ни противно, а надо прикинуться овечкой, чтобы **выйти победительницей**,

несмотря на этот промах.

• (15) *He sat in her leaning forward, exciting his men with voice and gestures; and as he had kept the revolver in his hand and seemed to be presenting it at their heads, I shall never forget the scared faces of the four Javanese, and the frantic swing of their stroke which **snatched** that **vision** from under my eyes.* – Он сидел на носу и, крича и жестикулируя, подгонял гребцов; в руке он держал револьвер, словно целясь в их головы; в моей памяти навсегда останутся перепуганные лица четырех яванцев: с бешеной силой налегли они на весла, и **видение исчезло** из поля моего зрения.

• (16) *The hand of Fate had **snatched** all their souls; and by the stirring perils of the previous day; the rack of the past night's suspense; the fixed, unfearing, blind, reckless way in which their wild craft went plunging towards its flying mark; by all these things, their hearts were bowled along.* – **Души матросов были в руке Судьбы**; и подхлестываемые опасностями минувшего дня, и пыткой ночного ожидания, и ровным, бесстрашным, безоглядным бегом их бешеного корабля, летящего к своей ускользающей цели, все неистовее рвались вперед их сердца.

• (17) *Miss Temple's whole attention was absorbed by the patients: she lived in the sick-room, never quitting it except to **snatch** a few hours **rest** at night.* – Все внимание мисс Темпл было поглощено больными: она все время находилась в лазарете и уходила только ночью на несколько часов, чтобы **отдохнуть**.

Перевод метафор – многоуровневый процесс, целью которого является поиск в языке равноценных элементов, содержательная и эмоциональная ценность которых должна находиться в эквивалентных отношениях с метафорами оригинала [11, с. 152]. Как мы увидели из проведенного исследования, переводчики прибегают к разным подходам при решении данной задачи: исходя из полученных данных, в среднем в 17% переводов используется подход «sensu stricto», в 65 % – «замещение» и в 18 % – «перифраза». Таким образом, было показано, что в среднем в 83% примеров при переводе метафор, содержащих образ «схватывания» в английском языке, этот образ в русском языке не сохраняется, и только в 17% переводов авторский метафорический образ актуализируется и в текстах на русском языке.

### Библиографические ссылки

1. Яковенко Т. И. Способы перевода метафор в зарубежной теории перевода / Т. И. Яковенко, А. М. Шайхалиева // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Гуманитарные и социальные науки. 2021. № 4. С. 200–208.

2. *Newmark P. Approaches to Translation / P. Newmark Oxford : Pergamon Press, 1988. 200 p.*
3. *Catford J. C. A Linguistic Theory of Translation / J. C. A. Catford. London ; Oxford : Oxford Univ. Press, 1965. 110 p.*
4. *Борискина О. О. Криптоклассы английского языка / О. О. Борискина. Воронеж : «Истоки», 2011. 333 с.*
5. *Кретов А. А. Роль скрытых категорий в типологическом описании грамматики романских языков / А. А. Кретов // Вестн. Воронеж. гос. ун-та. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2010. № 1. С. 7–12.*
6. *Щепотина Е. В. К вопросу о выявлении криптоклассных систем (на примере английского и немецкого языков) / Е. В. Щепотина // Филология и лингвистика в современном обществе. М. : Буки-Веди. 2014. С. 128–131.*
7. *Борискина О. О. Теория языковой категоризации: Национальное языковое сознание сквозь призму криптокласса / О. О. Борискина, А. А. Кретов. Воронеж, 2003. 211 с.*
8. *Донина О. В. Межъязыковая эквивалентность слов в аспекте криптоклассного анализа (на примере лексемы "выгода") / О. В. Донина. Воронеж : Проблемы лексико-семантической типологии, 2013. С. 99–112.*
9. *Донина О. В. Криптоклассные данные для определения меры межъязыковой эквивалентности / О. В. Донина // Вестн. Воронеж. гос. ун-та. Сер. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2015. № 1. С. 108–110.*
10. *Донина О. В. Коммуникативные особенности русских и американцев или anger и гнев – это одно и то же? / О. В. Донина // Территория науки. 2017. № 1. С. 181–187.*
11. *Комиссаров В. Н. Пособие по переводу с английского языка на русский / В. Н. Комиссаров, Я. И. Рецкер, В. И. Тархов. – М. : Высш. шк., 1985. 152 с.*

## ТРУДНОСТИ ПЕРЕВОДА БЕЛОРУССКИХ ЛЕГЕНД НА НЕМЕЦКИЙ ЯЗЫК

А. В. Зеленовская<sup>1)</sup>, М. Д. Чехович<sup>2)</sup>

<sup>1)</sup> *Белорусский государственный университет, пр. Независимости, 4, 220030, г. Минск, Беларусь, [Zeliano@bsu.by](mailto:Zeliano@bsu.by)*

<sup>2)</sup> *Белорусский государственный университет, пр. Независимости, 4, 220030, г. Минск, Беларусь, [margaretkhekhovich@gmail.com](mailto:margaretkhekhovich@gmail.com)*

Статья посвящена белорусским легендам как части устного народного творчества, имеющим свои особенности, символику, традиции и глубинные смыслы. Особое внимание уделяется переводу белорусских легенд на немецкий язык и специфическим трудностям, связанным с переводом текстов, насыщенных местным колоритом и специфическими мифологическими элементами. Приводятся эффективные стратегии для преодоления данных трудностей.

**Ключевые слова:** фольклор; белорусские легенды; топонимы; архаичные выражения; мифологические существа; эффективные стратегии перевода текстов устного народного творчества.

## CHALLENGES OF TRANSLATING BELARUSIAN LEGENDS INTO GERMAN LANGUAGE

A. V. Zelenovskaya<sup>1)</sup>, M. D. Chekhovich<sup>2)</sup>

<sup>1)</sup> *Belarusian State University, 4 Nezavisimosti Avenue, 220030, Minsk, Belarus, [Zeliano@bsu.by](mailto:Zeliano@bsu.by)*

<sup>2)</sup> *Belarusian State University, 4 Nezavisimosti Avenue, 220030, Minsk, Belarus, [margaretkhekhovich@gmail.com](mailto:margaretkhekhovich@gmail.com)*

The article is devoted to Belarusian legends as a part of oral folk art, having its own peculiarities, symbolism, traditions and implication. It focuses on the translation of Belarusian legends into German and specific issues related to the translation of texts rich in local colour and mythological elements. Effective strategies for dealing with these difficulties are outlined.

**Keywords:** folklore; Belarusian legends; toponyms; archaic expressions; mythological creatures; effective strategies for translating texts of oral folk art.

Термин «фольклор» (англ. folk-lore – «народная мудрость») чаще всего используется для обозначения народного творчества, преимущественно именно устного (мифы, легенды, сказки), может обозначать также художественную коллективную творческую деятельность народа, отражая его жизнь, воззрения, идеалы. К фольклору также могут относиться создаваемые народом и бытующие в народных массах поэзия (преда-

ния, песни, частушки, анекдоты, сказки, эпос), народная музыка (песни, инструментальные наигрыши и пьесы), театр (драмы, сатирические пьесы, театр кукол), танец, архитектура, изобразительное и декоративно-прикладное искусство [1, с. 22].

Традиционная культура белорусского народа наиболее полно представлена в устном народном творчестве, которое находится в центре внимания многих наук. Такое внимание вызвано тем, что фольклорное слово кроме прямых значений содержит переносные и эмоционально-оценочные оттенки, важные для жизни языка в разные периоды его истории [2, с. 3].

Объектом нашего исследования стали насыщенные богатством фольклорных мотивов и символики белорусские легенды. Особенности белорусских легенд выражаются не только в их сюжетных линиях, но и в глубокой проникновенности в местный контекст. Эти неповторимые повествования пронизаны мифологическими элементами, отражающими отношение человека к природе, богатству и красоте родной земли. Важным аспектом является также влияние исторических событий на формирование нарратива, что придает этим произведениям не только художественную ценность, но и глубокий культурологический смысл.

Настоящее исследование фокусируется на особенностях перевода белорусских легенд на немецкий язык. Актуальность исследования в области перевода приобретает особое значение в контексте современного многоязычного общества, где культурные и литературные тексты играют важную роль в воспроизведении и передаче национальных особенностей.

Цель данного исследования заключается в выявлении и анализе ключевых трудностей, возникающих при переводе белорусских легенд на немецкий язык, а также в предложении эффективных стратегий преодоления данных трудностей. Подход, основанный на теории перевода и лингвистической антропологии, позволяет глубоко исследовать взаимосвязь языка и культуры, а также выявить специфические аспекты, которые могут влиять на успешность перевода между белорусским и немецким языками.

Для нашего исследования мы использовали тексты, опубликованные в сборнике белорусских легенд и преданий «У пошуках папараць кветкі...» [3], представленной Центром исследований белорусской культуры, языка и литературы Института искусствоведения, этнографии и фольклора имени Кондрата Крапивы Национальной академии наук. Этот источник содержит ценный материал для анализа, так как представляет собой богатейшее собрание белорусских легенд, отражающих различные аспекты культурного наследия страны. Анализ текстов позволил нам более глубоко вникнуть в особенности легенд и эффективно рассмотреть

проблемы их перевода на немецкий язык.

Первым объектом анализа в рамках нашего исследования стала легенда под названием «Пра возера Нарач». Сложности возникают уже при передаче происхождения самого названия озера на немецкий язык. Рассмотрим конкретный фрагмент из текста легенды: «*А Нарач – значыць, нарачоная хлопца*». [3, с. 254]. Название озера в легенде объясняется созвучием слова *Нарач* и *нарачоная*. В соответствии с толковым словарем белорусского языка [4], термин *нарачоная* имеет значение *нявеста*. При переводе этого отрывка на немецкий язык нам удалось сохранить смысловую глубину, отказавшись при этом, к сожалению, от фонетической созвучности. Перевод данного фрагмента нами был сформулирован следующим образом: ‘Und der Name Narach bedeutet die Verlobte’. Однако для того, чтобы немецкому читателю стало до конца понятно происхождение названия озера, требуется дополнительное пояснение: ‘Das belarussische Wort für eine Verlobte ist *narachonaya*’.

В контексте нашего исследования еще одной проблемой при переводе стала передача архаичных выражений, присущих белорусской фольклорной культуре, на немецкий язык. Переводчик сталкивается с задачей сохранения аутентичности текста и передачи его смысла, учитывая, что целевая аудитория текста – носитель немецкого языка, возможно, не знаком с такими терминами.

Иллюстрацией данной проблемы могут служить фрагменты из легенд «Пра Альхоўскае возера» и «Лазовы Куст». Рассмотрим указанные отрывки: 1) «*За пяць вёрст ад вёскі Пацэвічы знаходзіцца Альхоўскае возера*» [3, с. 248]. 2) «*Адкупілі аднойчы ў пана два бедныя мужыкі, якія шмат гадоў збіралі капейку да капейкі, тры дзесяціны добрай, урадлівай зямлі, каб пабудавацца на ёй і гаспадарыць*» [3, с. 185].

Как видно, среди терминов, представляющих сложности в переводе на немецкий язык, можно выделить практически не употребляемые сегодня слова *верста*, *капейка* и *дзесяціна*. Эти термины обладают специфическими значениями и требуют дополнительных пояснений со стороны переводчика. Предложенные переводы данных отрывков могут выглядеть следующим образом: 1) «*Der Alkhouskae-See liegt fünf Werst\* vom Dorf Patsevichy entfernt*». \**Die Werst (= 1,06 km) ist eine früher in Belarus verwendete Längeneinheit*. 2) «*Eines Tages kauften zwei arme Bauern, die seit vielen Jahren jede \*\*Kopeke gesammelt hatten, dem Grundherrn drei \*\*\*Dessjatinen guten, fruchtbaren Landes ab*». \*\**Die Kopeke (-en) ist die kleinste Währungseinheit, die in Belarus auch heute verwendet wird. Sie entspricht einem Hundertstel eines Rubels*. \*\*\* *Die Dessjatine (-en) (=1,09 Hektar) ist eine früher in Belarus verwendete Flächeneinheit*.

В рамках настоящего исследования требуется обратить внимание на

особенности перевода названий белорусских мифологических существ. Упомянутые мифологические персонажи являются неотъемлемой частью символики белорусской фольклорной культуры, и их имена и функции могут оказаться непонятными для немецкоязычного читателя. В связи с этим представляется целесообразным использовать средства транскрипции и транслитерации для передачи имен мифологических существ на немецкий язык, сопровождая эту передачу кратким пояснением, отражающим роль и характеристики упоминаемого существа в белорусской мифологии. Примерами таких мифологических существ могут быть следующие: *Начніцы, Ваўкалак, Лесавік, Вадзянік*. Предложенный способ передачи имен собственных может быть продемонстрирован следующим образом соответственно: ‘Natschnitsy’, ‘Vaukalak’, ‘Lesavik’, ‘Vadzianik’ с возможным пояснением: *Nachnitsy sind Alptraumgeister. Lesavik ist ein Waldgeist, der die Natur bewacht* и т. д.

Название еще одной легенды «Грошы цвітуць» [3, с. 274] представляет собой проблему, где при переводе приходится прибегнуть к переводческой адаптации. В данном случае переводчик обязан сделать пояснение названия вроде: *Die Menschen glaubten, dass über den verfluchten Schätzen, die im Boden verborgen waren, ein Licht leuchtet. In diesem Fall sagten sie: «Das Geld blüht»*. Без сноски с пояснением немецкоязычный читатель не сможет в достаточном объеме понять смысл этой легенды.

В заключении хотелось бы подчеркнуть важность белорусских легенд как значимого культурного наследия, олицетворяющего уникальное коллективное сознание и идентичность народа. Фольклорные повествования, передаваемые из поколения в поколение, сохраняют традиционные представления о мире, истории и духовных ценностях.

Наше исследование сфокусировано на переводе белорусских легенд на немецкий язык. Нами были определены ключевые трудности, возникающие при этом процессе, такие как передача топонимов, архаичных выражений и названий мифологических существ. Для эффективного решения этих проблем предложены стратегии, основанные на теории перевода и лингвистической антропологии. Одной из основных сложностей является сохранение смысловой глубины при потере фонетической созвучности. Приведены также примеры перевода фрагментов легенд, где важную роль играет дополнительное пояснение для немецкоязычного читателя.

### **Библиографические ссылки**

1. *Бережнова Л. Н. Этнопедагогика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Л. Н. Бережнова, И. Л. Набок, В. И. Щеглов. М. : Издат. центр «Академия», 2007. 240 с.*

2. *Кузьмич Л. П.* Лексические особенности белорусского фольклора : автореф. дис. ... канд. фил. наук : 10.02.02 : / Л. П. Кузьмич; Беларус. гос. ун-т. Минск, 1993. 20 с.

3. «У пошуках папараць-кветкі...» = «寻找神奇的蕨花...» = «In Search of the Flower..»: (з народнапаэтычнай спадчыны) / аўт. ідэі, уклад.: А. І. Лакотка, Т. І. Кухаронак, А. Г. Алфёрава; пад агул. рэд. акад. А. І. Лакоткі ; пер. на кіт. А. В. Раманоўскай, Ван Цінфэна; пер. на англ. Н. М. Сянкевіч ; маст.: М. С. Басалыга [і інш.]. Мінск : Беларуская навука, 2021. 303 с. : іл.

4. Электронны беларуско-рускі словарь [Электронны рэсурс]. URL: <https://www.skarnik.by> (дата абрацэння: 27.01.2024).

## СПОСАБЫ ПЕРАКЛАДУ РЭАЛІЙ З БЕЛАРУСКІХ НАРОДНЫХ КАЗАК НА НЯМЕЦКУЮ МОВУ

**А. В. Зеляноўская<sup>1)</sup>, Е. А. Сячко<sup>2)</sup>**

<sup>1)</sup> *Беларускі дзяржаўны ўніверсітэт, пр. Незалежнасці, 4  
220030, г. Мінск, Беларусь, [Zeliano@bsu.by](mailto:Zeliano@bsu.by)*

<sup>2)</sup> *Беларускі дзяржаўны ўніверсітэт, пр. Незалежнасці, 4  
220030, г. Мінск, Беларусь, [seckolena@gmail.com](mailto:seckolena@gmail.com)*

У артыкуле падрабязна разглядаецца такі лінгвістычны феномен, як рэаліі і іх віды, прыводзяцца спосабы перакладу такіх уласцівых пэўнай культуры паняццяў на замежную мову. На прыкладзе перакладу рэалій з беларускіх народных казак разглядаюцца цяжкасці, з якімі сутыкаецца перакладчык у сваёй працы з такімі лексемамі, падкрэсліваецца значнасць выдатнага валодання ня толькі замежнай мовай, але і асаблівасцямі двух культур у цэлым.

**Ключавыя словы:** рэаліі; беларуская казка; культурная каштоўнасць; бытавая лексіка; спосабы перакладу рэалій; захаванне ўнікальнасці.

## СПОСОБЫ ПЕРЕВОДА РЕАЛИЙ ИЗ БЕЛОРУССКИХ НАРОДНЫХ СКАЗОК НА НЕМЕЦКИЙ ЯЗЫК

**А. В. Зеленовская<sup>1)</sup>, Е. А. Сечко<sup>2)</sup>**

<sup>1)</sup> *Белорусский государственный университет, пр. Независимости, 4  
220030, г. Минск, Беларусь, [Zeliano@bsu.by](mailto:Zeliano@bsu.by)*

<sup>2)</sup> *Белорусский государственный университет, пр. Независимости, 4  
220030, г. Минск, Беларусь, [seckolena@gmail.com](mailto:seckolena@gmail.com)*

В статье подробно рассматривается такой лингвистический феномен как реалии и их виды, приводятся способы перевода таких свойственных определенной культуре понятий на иностранный язык. На примере перевода реалий из белорусских народных сказок рассматриваются трудности, с которыми сталкивается переводчик в своей работе с такими лексемами, подчеркивается значимость отличного владения не только иностранным языком, но и особенностями двух культур в целом.

**Ключевые слова:** реалии; белорусская сказка; культурная ценность; бытовая лексика; способы перевода реалий; сохранение уникальности.

## WAYS OF TRANSLATING CULTURE-SPECIFIC ELEMENTS FROM BELARUSIAN FOLK TALES INTO GERMAN

**A. V. Zelenovskaya<sup>1)</sup>, E. A. Sechko<sup>2)</sup>**

<sup>1)</sup> *Belarusian State University, 4 Nezavisimosti Ave.  
220030, Minsk, Belarus, [Zeliano@bsu.by](mailto:Zeliano@bsu.by)*

<sup>2)</sup> *Belarusian State University, 4 Nezavisimosti Ave.  
220030, Minsk, Belarus, [seckolena@gmail.com](mailto:seckolena@gmail.com)*

The article discusses in detail such linguistic phenomenon as culture-specific elements and their types, and provides ways of translating such specific concepts into a foreign language. On the example of translating realia from Belarusian folk tales, the difficulties faced by the translator in the work with these lexemes are discussed, and the importance of excellent command not only of the foreign language, but also of the peculiarities of the two cultures as a whole is emphasized.

**Keywords:** culture-specific elements; Belarusian fairy tales; cultural value; everyday vocabulary; ways of translating fairy tales; preservation of uniqueness.

Мова кожнай асобнай нацыі ўяўляе сабой жывы арганізм, які цесна звязаны з гісторыяй, культурай і сацыяльным жыццём гэтай нацыі. Калі носьбіты розных моў узаемадзейнічаюць і размаўляюць адзін з адным, яны перадаюць сваю культуру праз сваю мову, і перакладчык выконвае важную ролю ў гэтым працэсе. Бясспрэчна, што розныя нацыі ўспрымаюць сітуацыю праз прызму сваёй роднай мовы, і гэта ўплывае на фарміраванне культурна-абумоўленых з'яў і паняццяў, ўнікальных для кожнай мовы. Гэтыя з'явы выяўляюцца ў розных сферах чалавечай дзейнасці, асабліва ў носьбітаў іншых моў.

Паводле Л. М. Собалева, тэрмін «рэаліі» ставіцца да слоў і выказаў, якія звязаны з побытам і культурай пэўнай нацыі і не маюць эквівалентаў у іншых мовах з-за адсутнасці аналагічных прадметаў і з'яў у іншых краінах [1, с. 290]. Блізкае ўзаемадзеянне паміж мовай і культурай выразна выяўляецца ў рэаліях. Згодна з Л. С. Бархударавым, рэаліі – гэта словы, якія абазначаюць прадметы і паняцці, якіх няма ў практычным вопыце людзей, якія будуць размаўляць на іншай мове [2, с. 95]. Калі ў матэрыяльнай сферы або ў духоўным жыцці чалавека з'яўляюцца новыя з'явы або прадметы, гэта абавязкова адлюстроўваецца ў яго мове.

І. С. Аляксеева ў сваёй працы «Введение в переводоведение» дзеліць рэаліі (у працы яны называюцца экзатызмамі, або словамі-рэаліямі) на тры наступныя катэгорыі: А) геаграфічныя Б) этнаграфічныя, якія дзеляцца на: 1) словы, якія абазначаюць прадметы адзення і абутку; 2) словы, якія абазначаюць будынкі і прадметы побыту; 3) назвы відаў дзейнасці, характэрных толькі для дадзенай краіны/нацыянальнасці, і назвы дзеячаў; 4) назвы рытуалаў, гульняў, звычаяў і да т. п.; 5) словы, якія адносяцца да сферы міфалогіі і культу, і б) «рэаліі-меры і рэаліі-грошы»; В) грамадска-палітычныя [3, с. 181].

На працягу многіх стагоддзяў менавіта сяляне складалі большую частку насельніцтва Беларусі. Улічваючы невысокі ўзровень жыцця і пастаянную неабходнасць цяжка працаваць, нядзіўна, што большасць казак з'яўляюцца менавіта бытавымі. Людзі часта апісвалі тое, што бачылі і з чым узаемадзейнічалі на штодзённай аснове. Тэрмін «бытавая лексіка» акрэслівае паўсядзённую, бытавую і гаспадарчую сферы жыцця чалаве-

ка, а таксама яго працоўную дзейнасць. Рэаліі, сустракаемыя ў тэкстах казак адносяцца ў першую чаргу да гэтай катэгорыі, і мы можам падзяліць іх на наступныя групы: назвы прадметаў гаспадарчага ўжытку і прылад працы; назвы гаспадарчых пабудоў, памяшканняў і іх частак; назвы ежы і страў беларускай нацыянальнай кухні; назвы адзення, галаўных убораў; транспарт. На жаль, беларускія казкі не перакладаліся на нямецкую мову, таму ў сваёй працы мы прапануем свае варыянты перакладу рэалій і паспрабуем прааналізаваць выкарыстанне розных спосабаў перакладу.

Сярод найбольш распаўсюджаных спосабаў перакладу рэалій можна вылучыць [4, с. 118–119]:

1. Транслітарацыя, транскрыпцыя.
2. Калька, ці калькаванне.
3. Апісальны («тлумачальны») пераклад.
4. Набліжаны (прыпадабняльны) пераклад або функцыянальны аналаг.
5. Стварэнне новага тэрміна, г. зн. выкарыстанне неалагізму.

Пераважней за ўсё пры перакладзе слоў-рэалій звяртацца к набліжанаму перакладу. Гэты спосаб заснаваны на выкарыстанні функцыянальнага аналага, які ў чытача перакладу выклікае тыя ж асацыяцыі, што і ў чытача арыгінала.

У ходзе працы з тэкстамі беларускіх народных казак намі было выяўлена 59 слоў-рэалій. З іх 17 адносяцца да групы прадметаў хатняга ўжытку і інструментаў, 16 да назваў ежы і страў беларускай нацыянальнай кухні, 15 да назваў адзення, галаўных убораў, 6 да назваў гаспадарчых пабудоў, памяшканняў і іх частак, 5 да групы назваў транспартных сродкаў.

Большасць слоў-рэалій, якія мы знайшлі, адносяцца да назваў прадметаў хатняга ўжытку і інструментаў. Пры перакладзе слоў гэтай катэгорыі мы прыбеглі да наступных спосабаў:

падбор функцыянальнага аналага, які амаль дакладна перадае семантычнае значэнне слова-рэаліі (*кораб* (выраб з лубу, бяросты, саломы і інш. для захавання, пераноскі ці ўпакоўкі чаго-небудзь) – ‘der Korb’; *кашэль* (вялікая кашолка, звычайна з лучыны) – ‘der Weidenkorb’; *таўкач* (кароткая прылада з патоўшчаным круглым канцом, якой таўкуць што-небудзь) – ‘der Stößel’);

апісальны пераклад, які дае даволі агульнае паняцце аб прадмеце (*фаска* (кадачка з вушкамі) ‘kleine Bottich’);

стварэнне неалагізму, новага тэрміна (*чапяла* (спецыяльна загнутая на канцы лапатачка з ручкай для захоплівання гарачай скаварады) – ‘der Topfnehmer’).

Пры перакладзе слоў-рэалій, якія абазначаюць назвы ежы і стравы беларускай нацыянальнай кухні, часцей за ўсе мы таксама выкарыстоўвалі падбор функцыянальнага аналага ў нямецкай мове, радзей кальку ці транлітарацыю з паясняльным перакладам: функцыянальны аналаг: *квашаніна* (халадзец, студзень) – ‘die Sulze’; *поліўка* (вадкая страва з мучной прыправай) – ‘die Mehlsuppe’; *крупеня* (крупяны суп) – ‘die Getreidesuppe’; калька: *сушак хлеба, скарынка* (сухі кавалак хлеба) – ‘das Trockenbrot’; транлітарацыя з паясняльным перакладам: *сыта* (абрадавае беларускае пітво – мёд, разведзены вадой) – ‘Syta (Honig mit Wasser verdünnt – belarussisches Festtagsgetränk)’.

Пры перакладзе слоў-рэалій з катэгорыі «назвы гаспадарчых пабудоў, памяшканняў і іх частак» мы прыбеглі таксама ці да падбору ў нямецкай мове функцыянальнага аналага (*клець* (традыцыйная сялянская будыніна для захавання збажыны, маёмасці) – ‘der Abstellraum’, ці да апісальнага, тлумачальнага пераклада: *засек* агароджанае месца ў свірне для ссыпання збожжа, мукі – ‘Platz, wo das Getreide in der Scheune gelagert wird’.

Да транслітарацыі з тлумачэннем часцей за ўсе мы звярталіся ў выпадку пераклада назваў адзення, галаўных убораў: *кафтан* (даўнейшая мужчынская ці жаночая верхняя вопратка з доўгімі поламі) – ‘der Kaftan’ (langes, enges, vorn geknöpftes Obergewand, das früher in Osteuropa getragen wurde); *сярмяга* (верхняе адзенне з грубага дамаатканага сукна) – ‘die Sarmyaga’ (ein Obergewand aus grobem, selbstgesponnenem Stoff). Словы з гэтай катэгорыі таксама часта меюць функцыянальныя аналагі ў нямецкай мове: *футра* (зімовая вопратка з вырабленых шкур пушнога звера) – ‘der Pelzmantel’; *лапці* (плечены абутак з лыка, бяросты ці вяровак) – ‘Bastschuhe, Pl.’. Пры перакладзе слоў-рэалій гэтай групы таксама выкарыстоўваецца калькаванне: *армяк* (даўней у сялян: від верхняга адзення з тоўстага сукна) – ‘Bauernmantel’.

Словы з катэгорыі «транспартныя сродкі» ў большасці выпадкаў перакладаліся пры дапамозе функцыянальных аналагаў: *калёсы* конная чатырохколая гаспадарчая павозка – ‘das Lastfuhrwerk’; *воз* (сродак гужавога транспарту, прызначаны для язды і перавозкі грузаў) – ‘das Fuder’.

Такім чынам, пры перакладзе слоў-рэалій з беларускіх народных казак мы звярталіся да такіх спосабаў перакладу, як набліжаны (функцыянальны) пераклад (68%), апісальны пераклад (5%), калькаванне (5%), стварэнне неалагізмаў (5%) і транслітарацыя з тлумачэннем (17%).

Функцыянальны пераклад часцей за ўсё выкарыстоўваецца з тымі адзінкамі бытавой лексікі, што з’яўляюцца характэрнымі для выкарыстання не сярод сялян, а сярод вышэйшых саслоўяў і людзей з лепшым узроўнем жыцця. Гэта можа быць звязана з тым, што такія людзі былі

здольныя падарожнічаць і мець зносіны з прадстаўнікамі іншых культур, і ў выніку нешта запазычылі з яе (гэта тычыцца ў першую чаргу адзення і транспарту). Вялікая колькасць функцыянальных аналагаў ў катэгорыі ежа можа быць растлумачана падобным кліматам нашай краіны і Германіі, з-за чаго мы маем падобныя культуры для вырошчвання ў сельскай гаспадаркі.

У выпадку адсутнасці функцыянальнага аналага нам прыходзілася звяртацца да калькавання ці апісальнага пераклада. Аднак гэтыя метады не з'яўляецца аптымальнымі з-за сваёй грувасткасці і няпоўнай перадачы значэння слова, што ў некаторых выпадках можа прывесці да страты сэнсу амаль што ўсёй казкі, прынамсі яе арыгінальнасці і ўнікальнасці.

Таксама пры перакладзе слоў-рэалій з беларускіх казак мы выкарыстоўвалі неалагізмы, калі яго абалонка дазваляла прадставіць з'яву ці слова не занадта штучна.

Да транслітарацыі з тлумачэннем мы звярталіся ў выпадку, калі ні адзін з вышэйпералічаных спосабаў не ўяўляўся магчымым.

Пераклад беларускіх «казачных» рэалій на нямецкую мову – гэта складаная задача, якая патрабуе ведаў і разумення абедзвюх культур. Розныя спосабы перакладу могуць быць выкарыстаны ў залежнасці ад кантэксту і семантычнага значэння рэалій. Неабходна зберагчы ўнікальнасць і культурную каштоўнасць гэтых важных для захавання каларыту словаў пры перакладзе, каб перадаць чытачам багацце і разнастайнасць беларускай культуры.

### Библиографические ссылки

1. *Соболев Л. Н.* О переводе образа образом // Вопросы художественного перевода / Л. Н. Соболев. – М., 1955. – 290 с.
2. *Бархударов Л. С.* Язык и перевод: вопросы общей и частной теории перевода. / Л. С. Бархударов. – М. : ЛКИ, 2010. – 240 с.
3. *Алексеева И. С.* Введение в переводоведение : учеб. пособие для студ. учреждений высш. проф. образования / И. С. Алексеева. – 6-е изд., стер. – СПб. : Филологический факультет СПбГУ; М. Издательский центр «Академия», 2012. – 368 с.
4. *Зеленовская А. В.* Практикум по переводу с немецкого языка на русский = Übersetzungspraktikum aus dem Deutschen ins Russische : учеб. пособие / А. В. Зеленовская [и др.]. – Минск : БГУ, 2019. – 199 с. : ил.

# ИМИТАЦИОННАЯ ИГРА В ОБУЧЕНИИ УСТНОМУ ПОСЛЕДОВАТЕЛЬНОМУ ПЕРЕВОДУ С АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА НА РУССКИЙ

**В. Ф. Толстоухова**

*Белорусский государственный университет, пр. Независимости, 4,  
220030, г. Минск, Беларусь, [tolstoukhova@inbox.ru](mailto:tolstoukhova@inbox.ru)*

В статье обосновывается необходимость и описывается возможность использования имитационных игр в процессе обучения устному последовательному переводу. Отмечаются сложности осуществления данного вида деятельности и необходимые умения для их преодоления. Приводится описание организации и проведения имитационной игры.

**Ключевые слова:** перевод; устный последовательный перевод; умения; компетенция; имитационная игра.

## SIMULATION GAME IN TEACHING CONSECUTIVE INTERPRETING FROM ENGLISH INTO RUSSIAN

**V. F. Tolstoukhova**

*Belarusian State University, Nezavisimosti ave., 4,  
220030, Minsk, Belarus, [tolstoukhova@inbox.ru](mailto:tolstoukhova@inbox.ru)*

The article substantiates the necessity and describes the possibility of using simulation games in the process of teaching consecutive interpreting. Difficulties of realization of this activity and necessary skills for overcoming them are noted. A description of the organization and implementation of the simulation game is given.

**Keywords:** translation; consecutive interpreting; skills; competence; simulation game.

Устный последовательный перевод представляет собой сложную посредническую речевую деятельность, в ходе которой специалист слушает определенный отрывок текста на одном языке, переформулирует, подыскивая наиболее адекватные средства выражения на другом языке, точно отражающие смысл воспринятого, и воспроизводит новый текст. Можно отметить ряд специфических особенностей устного последовательного перевода по сравнению с письменным. Например, следующие: устная нефиксированная форма оригинала и перевода, однократность восприятия оригинала и оформления перевода, ограничение временными рамками действий переводчика, осуществление перевода в непосредственном контакте с участниками общения.

Вышеуказанные особенности создают напряженные условия осуществления переводческой деятельности, сопровождаемые определенными трудностями психологического и лингвистического характера. К первым относятся однократность восприятия, факторы, усложняющие процесс восприятия (нечеткая дикция выступающего, непривычный акцент звучащей речи, посторонние шумы); ограниченные возможности памяти; необходимость переключения с одного языка на другой. Ко вторым – незнакомая тематика, наличие крылатых слов, устойчивых оборотов, насыщенность переводимого текста реалиями, отражающими культурные особенности описываемой действительности, жанровая принадлежность текста.

Все эти сложности накладывают определенные требования, как к профессиональным, так и личностным качествам переводчика. На первый план выдвигается оперативность, возрастает роль автоматизированных навыков, умения синхронизировать операции.

Справиться с такими сложными задачами сможет лишь хорошо подготовленный специалист, обладающий необходимыми компетенциями.

Вопрос определения профессиональной переводческой компетенции достаточно дискуссионный. Как правило, к составляющим этого понятия относят совокупность знаний, умений и навыков, позволяющих переводчику успешно решать свои профессиональные задачи. Согласно В. Н. Комиссарову переводческая компетенция имеет комплексный характер и включает в себя следующие компоненты: языковую, текстообразующую, коммуникативную, техническую компетенции и личностные характеристики переводчика [1, с. 319].

Относительно выполнения устного последовательного перевода следует отметить особо значимые профессиональные переводческие умения. К ним можно отнести следующие:

- выделение главной информации и ключевых слов в исходном сообщении;

- выполнение параллельных действий на двух языках;

- конструирование высказывания на языке перевода, учитывая семантическую и структурную составляющие речи;

- нахождение межъязыковых соответствий, а при их отсутствии быстрое принятие нестандартных решений;

- формулирование устного высказывания на языке перевода, предполагающее лексико-грамматические навыки компрессии, трансформации, генерализации;

- правильная трактовка невербального поведения партнера;

- управление психическим состоянием, противостояние стрессу [2, с. 13].

Формирование необходимых профессиональных качеств устного переводчика – это достаточно сложный процесс. Следует признать, что из-за отсутствия эффективных технологий и методик, используемых в процессе обучения переводчиков, уровень профессиональной подготовки таких кадров порой не соответствует принципам и задачам обучения переводу. Многие исследователи указывают на ряд факторов, препятствующих эффективному образовательному процессу: влияние традиционной модели обучения; излишнюю теоретизацию; нехватку современных средств обучения; игнорирование возрастных особенностей обучающихся, их уровня подготовки и психологических трудностей, возникающих в ходе занятий.

Устранить некоторые из указанных факторов возможно посредством использования имитационных игр. Проведен ряд диссертационных исследований, рассматривающих и доказывающих эффективность использования игр в обучении переводчиков. Так, например, в игровой деятельности имитировалось проведение устного и письменного бизнес-перевода при этом был отмечен высокий педагогический потенциал игры, обеспечивающий вхождение в профессию [3, с. 14]. Проведенные имитационно-деловые игры позволили в условиях, максимально приближенным к реальным, комплексно охватить различные виды устного последовательного перевода и тем самым совершенствовать профессиональные переводческие компетенции [4, с. 21].

Наш практический опыт обучения переводу также показывает эффективность использования имитационных игр. Следует отметить, что в нашем случае игра – это заключительный этап определенного блока занятий, предшествующих ей, в рамках которых выполняется большое количество тренинговых упражнений на запоминание, перефразирование, двухсторонний перевод.

Обратимся к конкретному примеру имитационной игры, подготовка и проведение которой проходило в несколько этапов.

На первом этапе определялось воссозданию какой реальной ситуации будет посвящена игра. Студенты проявили интерес к проведению конференции, посвященной проблемам перевода. Международные конференции проводятся часто и повсеместно, и именно на таких мероприятиях требуется синхронный или последовательный перевод. Группа была разделена на две команды. Первая взяла на себя роль докладчиков, вторая переводчиков.

Целью второго этапа был отбор актуальной, как для теории, так и для практики перевода тематики докладов. С этой целью участники игры познакомились с программами и проблематикой докладов таких конференций как «Глобальный диалог – 2021: новая реальность», «IV Междуна-

родный форум устных переводчиков», «Летняя и зимняя школы перевода Санкт-Петербургского государственного университета», «I-III Белорусские форумы переводчиков». Студентам также удалось поучаствовать в онлайн конференции «Innovation in interpreting». Ознакомившись с реально существующими актуальными проблемами, с которыми сталкиваются действующие переводчики, студенты определились с темами своих докладов, среди которых были, например: «Can computer translators ever beat speaking a foreign tongue?», «Advantages and disadvantages of computer assisted translation», «Translation and coronavirus».

На третьем этапе первая группа студентов занималась подготовкой текстов докладов. Было прочтено и проанализировано достаточно большое количество аутентичных текстов, которые студенты находили на англоязычных сайтах, в том числе и <https://www.bbc.com/news/business-50850239>. На основании изученной информации составлялся текст доклада и готовилась его презентация. Вторая группа, принявшая на себя роль переводчиков, совершенствовала переводческие умения. Студентам предлагались видеофрагменты длительностью звучания 7 минут, которые они переводили с английского языка на русский. По мере необходимости они могли ставить видео на паузу при этом повторное воспроизведение и перемотка были недоступны. На этом же этапе рассылались приглашения участникам конференции, составлялась программа.

На четвертом этапе студенты полностью погрузились в имитируемое реальное событие в формате конференции и выполняли моделируемые реальные переводческие задачи. По окончании выступления в отведенное регламентом время задавались уточняющие или расширяющие тему доклада вопросы, которые переводились на русский, либо английский языки.

Во время проведения конференции велась видеозапись, которая позволила на послеигровом этапе имитационной игры проанализировать итоги переводческой работы, прокомментировать допущенные неточности.

Следует отметить, что организация занятий в форме имитационной игры в значительно большей степени ориентирует студентов на будущую профессиональную деятельность и соответствует интересам и потребностям взрослого контингента обучающихся. Смоделированная игровая ситуация позволила создать более оптимальные по сравнению с традиционными условия, приближенные к будущей профессиональной деятельности переводчика. Это в значительной степени активизировало профессиональные компетенции студентов, помогло приобрести профессиональный опыт и осознать профессиональные переводческие функции. Студенты получили возможность совершенствовать умения симультанно

обрабатывать смысловую информацию, т. е. воспринимать, удерживать и перекодировать предъявленный для передачи отрезок речи.

### **Библиографические ссылки**

1. *Комиссаров В. Н.* Современное переводоведение : учебное пособие. Москва : Р. Валент, 2014.

2. *Пушкина А. В.* Обучение устному последовательному переводу студентов-лингвистов в рамках программы "второе высшее образование" : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Рос. ун-т дружбы народов. М., 2015.

3. *Герасимова Н. И.* Деловая игра как средство профессиональной подготовки будущих переводчиков к корпоративной коммуникации: на материале английского языка : автореф. дис. .канд. пед. наук : 13.00.08 / Кур. гос. ун-т. Курск, 2011.

4. *Панова А. Н.* Методика применения игрового моделирования с целью совершенствования профессиональной компетенции устного переводчика : автореф. дис. . канд. пед. наук : 13.00.02 / Нижегород. гос. лингвист. ун-т им. Н.А. Добролюбова. Нижний Новгород, 2014.

## СПОСОБЫ ПЕРЕВОДА РЕКЛАМНЫХ СЛОГАНОВ С НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА НА РУССКИЙ

Е. Г. Фоменок<sup>1)</sup>, Ю. А. Артюшенко<sup>2)</sup>

<sup>1)</sup>Белорусский государственный университет, пр. Независимости, 4,  
220030, Минск, Беларусь, [woitko@mail.ru](mailto:woitko@mail.ru)

<sup>2)</sup>Белорусский государственный университет, пр. Независимости, 4,  
220030, Минск, Беларусь, [wimoc21@gmail.com](mailto:wimoc21@gmail.com)

В статье анализируются особенности перевода рекламных слоганов с немецкого языка на русский. В результате сопоставления текстов оригинала и перевода были выявлены наиболее распространенные виды переводческих трансформаций, используемые при переводе рекламных слоганов с немецкого на русский язык.

**Ключевые слова:** рекламный слоган; переводческие трансформации.

## WAYS OF TRANSLATING ADVERTISING SLOGANS FROM GERMAN INTO RUSSIAN

E. G. Fomenok<sup>1)</sup>, Y. A. Artsiushenka<sup>2)</sup>

<sup>1)</sup>Belarusian State University, Nezavisimosti Av.,  
220030, Minsk, Belarus, [woitko@mail.ru](mailto:woitko@mail.ru)

<sup>2)</sup>Belarusian State University, Nezavisimosti Av.,  
220030, Minsk, Belarus, [wimoc21@gmail.com](mailto:wimoc21@gmail.com)

The article analyzes the features of translating advertising slogans from German into Russian. As a result of comparing the original texts and the translation, the most common types of translation transformations used in translating advertising slogans from German into Russian were identified.

**Keywords:** advertising slogan; translation transformation.

Трудности перевода рекламных слоганов обуславливаются необходимостью точной передачи смысла, сохранения структуры слогана, учетом особенностей языка оригинала и культурно-исторических особенностей страны языка перевода. Слоган должен подчеркнуть преимущества рекламируемого объекта, его высокое качество, вызвать определенные ассоциации у потенциальных покупателей, т.е. оказывать на них эмоциональное воздействие. От выбора правильных переводческих действий, необходимых трансформаций и преобразований зависит успех выполнения стоящей перед переводчиком задачи.

Необходимость достижения коммуникативного эффекта в реализации экспрессивной функции рекламного дискурса обуславливает целесообразность использования переводческих трансформаций. Изучению

данного вопроса посвящены работы исследователей В. Н. Оношко, Н. В. Сулейманова, О. А. Бондарева, А. А. Задорожной и другие.

Под переводческими трансформациями мы вслед за Л. К. Латышевым понимаем особый вид перефразирования, т.е. межъязыковое перефразирование. [2, с. 248]

В результате сопоставления текстов оригинала рекламных слоганов и текстов перевода нами были выявлены наиболее распространенные виды переводческих трансформаций, используемые при переводе рекламных слоганов с немецкого на русский язык. Рассмотрим данные виды переводческих трансформаций.

### **1. Лексические трансформации**

#### **• транскрибирование и транслитерация**

*Wo ist Kit-Kat eigentlich? Have a break, have a Kit-Kat* – ‘А где КитКат? Есть перерыв, есть КитКат’

Транскрипция позволяет воспроизвести звучание иностранного слова, транслитерация дает возможность воспроизвести буквенный состав слова на иностранном языке.

#### **• калькирование**

*Choco Crossies Knusper-Pralinen* – ‘Choco Crossies шоколадные конфеты с хрустом’

В данном случае перевод лексической единицы оригинального текста осуществлен путем замещения ее составляющих компонентов соответствующими лексическими единицами в языке перевода. Калькирование позволяет создать осмысленную единицу при переводе, при этом сохранить функции исходной лексической единицы либо элементы ее формы.

**• лексико-семантические замены** (конкретизация, генерализация, модуляция).

**Конкретизация:** *Der Mazda 6 präsentiert sich im Modelljahr 2017 komfortabler und sicherer denn je.* – ‘Мощный седан Mazda 6 с передовыми технологиями и премиальным качеством’

**Генерализация:** *Das CLS-Klasse Coupe. Die Technik der Verführung.* – ‘CLS-Класс купе. Технология соблазна.’ (Реклама Mercedes-Benz CLS-класс – серия люксовых среднеразмерных четырёхдверных купе и универсалов)

Генерализация дает возможность сохранить стилистические нормы языка перевода.

**Модуляция:** *Mit neuem BMW Z Roadster ist alles ein Katzensprung.* – ‘С новым BMW Z Roadster всё мгновенно’

При переводе данного рекламного слогана осуществлена замена лексической единицы исходного языка единицей языка перевода, значе-

ние которой является логическим следствием значения исходной единицы.

## **2. Грамматические трансформации**

- **синтаксическое уподобление** (дословный перевод)

*BMW – die Gesellschaft der Ideen.* - ‘BMW – компания идей’

- **членение предложения и объединение предложений**

*Das neue Audi A1 ist klein. Beim Fahren fühlt er sich jedoch an wie eine vollwertige Limousine.* – ‘Новый Audi A1 – маленький автомобиль, однако на дороге он ведет себя как полноценный седан.’

Два предложения в немецком языке при переводе на русский язык были объединены в одно.

- **грамматические замены** (формы слова, части речи или члена предложения).

Наиболее характерны замены глагола существительным:

*Porsche 911. Nur drei Ziffern beschreiben dieses Gefühl.* - ‘Описание чувств в 3-х цифрах’

## **3. Комплексные лексико-грамматические трансформации**

- **антонимический перевод**

*Hält entscheidend länger (Duracell)* - ‘Ни одна батарея не работает дольше’

В варианте перевода на русском языке добавлен глагол с отрицательной частицей «не».

*Gillett – the best a man can get!* - ‘Gillett – Лучше для мужчины нет!’

- **экспликация** (описательный перевод)

*Leistung ist nicht ohne Anmut. Eine nahtlose Kombination aus Kraft, Drehmoment, Kompromisslosem Handlung und muskulösem Stil: Erleben Sie Ultimates Crossover – der Infiniti FX.* - ‘Дерзкий внешне. Сила мощнейших двигателей. Не упущена ни одна деталь. Infiniti FX. Признанный лидер.’

- **компенсация**

*The Coke Side of Life.* - ‘Все будет Кока-Кола’ (Оригинал слогана содержит аллюзию к известной американской песне «Keep on the Sunny Side of Life», которая вызывает позитивные эмоции, таким образом слоган ассоциирует в подсознании реципиента позитивный жизненный настрой с напитком Coca-Cola. В качестве приема русскоязычной адаптации используется отсылка к устойчивому обиходному выражению «Все будет хорошо».)

## **4. Приемы перевода:**

- **Добавление**

*Freude Ist BMW.* - ‘Восторг играет по- крупному’

При переводе добавлена фраза ‘играет по-крупному’, слово ‘Freude’ (‘радость’) заменено на слово с более сильным эмоциональным содержанием ‘восторг’.

• **Опущение**

*Dadurch kann Freude unbeschwert aufdrehen, ohne die Drehzahl und den Verbrauch unnötig in die Höhe zu treiben. (BMW EfficientDynamics)* - ‘Благодаря этому восторг стремительно набирает обороты без излишнего расхода топлива’ (Реклама BMW Efficient Dynamics)

• **Перестановка**

*Mercedes-Benz. Auf jedem Gelände in ihrem Element.* - ‘Mercedes-Benz. Быть лучшим на любой дороге!’

В данном случае при переводе рекламного слогана осуществлено изменение расположения (порядка следования) языковых элементов.

В результате анализа текстов оригинала и перевода нами выделены основные типы переводческих трансформаций, используемых при переводе рекламных слоганов с немецкого на русский язык. Богатый спектр фонетических средств и разнообразных стилистических фигур и тропов, присущих немецкоязычной рекламе, помогает создать яркий и экспрессивный текст немецкого рекламного слогана с целью привлечения адресата речи в потенциального покупателя рекламируемого товара. Для создания качественного рекламного слогана на языке перевода необходимо выявить особенности языка рекламного слогана, понять его воздействие на эмоциональный, интуитивно-волевой либо рациональный уровни сознания целевой аудитории и устранить языковые и культурные барьеры.

### **Библиографические ссылки**

1. Дзенс Н. И., Перевышина И. Р., Кошкаров В. А. Теория и практика перевода: учебное пособие по переводу с немецкого языка на русский и с русского языка на немецкий. СПб. : Антология, 2007.
2. Латышев Л. К. Эквивалентность перевода и способы её достижения. М. : Междунар. отношения, 1981.
3. Markenlexikon.com [Electronic resource]. URL: [https://www.markenlexikon.com/slogans\\_a.html](https://www.markenlexikon.com/slogans_a.html)<https://www.duden.de/sprachwissen/sprachratgeber/der-oder-das-Virus>. (date of access: 28.01.2024).

## ОСОБЕННОСТИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО И МАШИННОГО ПЕРЕВОДА СКАЗОК БРАТЬЕВ ГРИММ

О. П. Шабан<sup>1)</sup>, Д. А. Истратькова<sup>2)</sup>, К. С. Кисель<sup>3)</sup>

<sup>1), 2), 3)</sup> *Белорусский государственный университет, пр. Независимости, 4, 220030, г. Минск, Беларусь, [Shaban@bsu.by](mailto:Shaban@bsu.by)*

В статье рассматриваются особенности художественного перевода и проводится анализ работы систем машинного перевода Google и Yandex при переводе сказок братьев Grimm. Целью данной работы является выявить наиболее точный, читабельный и интересный для чтения перевод. Авторы сделали вывод, что художественный перевод передает не только смысл и особенности языка, но и стилистику, настроение и эмоции произведения. Системы машинного перевода не могут передать нюансы и детали, что может приводить к искажению смысла текста.

**Ключевые слова:** художественный перевод; машинный перевод; Google переводчик; Yandex переводчик; сказка; братья Grimm.

## FEATURES OF ARTISTIC AND MACHINE TRANSLATION OF THE BROTHERS GRIMM'S FAIRY TALES

O. P. Shaban<sup>1)</sup>, D. A. Istratkova<sup>2)</sup>, K. S. Kisel<sup>3)</sup>

<sup>1), 2), 3)</sup> *Belarusian State University, Nezavisimosti Avenue, 4, 220030, Minsk, Belarus, [Shaban@bsu.by](mailto:Shaban@bsu.by)*

This article examines the characteristics of artistic translation and analyzes the performance of Google and Yandex machine translation systems in translating the Brothers Grimm's fairy tales. The aim of this study is to identify the most accurate, readable, and engaging translation for readers. The authors conclude that artistic translation conveys not only the meaning and language features but also the style, mood, and emotions of the work. Machine translation systems cannot convey nuances and details, which may lead to distortion of the text's meaning.

**Keywords:** artistic translation; machine translation; Google Translate; Yandex Translate; fairy tale; Brothers Grimm.

Художественным текстом называют «сверхфразовое единство, характеризующее общностью идейно-тематического содержания и эстетического воздействия на читателя – своей основной функцией» [1, с. 160]. Художественный жанр текстов является достаточно специфическим и имеет набор особенностей, отличающих его от остальных жанров нехудожественного характера. По В. В. Сдобникову и О. В. Петровой [2], этот набор особенностей включает в себя следующие пункты:

1. Описание реальности с помощью образов.

2. Помимо эстетического воздействия на читателя, художественный текст призван сформировать отношение читателя к содержанию художественного произведения.

3. В процессе написания текста автор учитывает способность читателя «додумывать», поэтому текст носит имплицитный характер.

4. Наличие авторской позиции, образа автора, которые создают внутреннее единство художественного текста.

5. Композиционное разнообразие.

6. Самодостаточность – в большинстве случаев художественные произведения считаются произведениями искусства.

К приведённому списку необходимо также добавить активное использование особенностей языка, на котором пишется текст. Эти особенности включают в себя языковые игры, многочисленные художественные тропы, понятия, обусловленные национальной культурой, стилистические приёмы.

Исходя из вышеперечисленных факторов можно сделать вывод, что при переводе текстов художественного жанра на другие языки возникает целый ряд трудностей.

Эмотивный компонент является неотъемлемой частью процесса перевода текстов художественного стиля, поэтому полное исключение работы человека из этой области не представляется возможным в ближайшем будущем. Несмотря на это, невозможно отрицать значительное улучшение работы систем автоматического перевода за последние пять лет.

В нашем исследовании мы будем анализировать работу двух самых используемых систем, способных проводить операции с большими отрывками текста – Google и Yandex переводчики. В настоящий момент данные системы при переводе текста используют инверсию, и в некоторых случаях безошибочно справляются с переводом слов и конструкций, употреблённых в переносном значении.

Мы позволили двум исследуемым системам перевести сказку авторства братьев Гримм, написанных на немецком языке, на русский язык. Проведя сравнение полученного в результате текста с художественным переводом Григория Николаевича Петникова [3], мы выявили ряд ошибок и неточностей, которые совершили системы автоматического машинного перевода.

Рассмотрим конкретные примеры из сказки «Бременские музыканты» (“Die Bremer Stadtmusikanten”) [4]:

1) Da dachte der Herr daran, ihn aus dem Futter zu schaffen.

Художественный перевод: *Хозяин стал соображать, как бы его с корму долой сбить.*

Google переводчик: *Тогда хозяин подумал вытащить его из фуража.*

Yandex переводчик: *Тогда хозяин подумал было снять его с кормы.*

В данном случае художественный перевод более точен и передает смысл оригинала, так как слово "Futter" в данном контексте означает не просто 'фураж', а конкретно 'корм' или 'пищу для животных'. Поэтому перевод Google 'вытащить его из фуража' и перевод Yandex 'снять его с кормы' не полностью передают смысл оригинала.

2) <...> aber der Esel merkte, daß kein guter Wind wehte <...>

Художественный перевод: *но осел вовремя заметил, что дело не к добру клонится <...>*

Google переводчик: *но осел, поняв, что ветер нехороший <...>*

Yandex переводчик: *но осел понял, что дует плохой ветер <...>*

Первое отличие между художественным переводом и переводами Google и Yandex заключается в использовании глагола "заметил" вместо "понял". Глагол "заметил" более точно передает смысл оригинала, который указывает на то, что осел заметил изменение обстановки, а не просто понял, что ветер плохой. Второе отличие заключается в использовании выражения "дело не к добру клонится" в художественном переводе вместо простого указания на плохой ветер. Это выражение более точно передает смысл оригинала, который указывает на то, что будет происходить что-то плохое.

3) "Nun, was jappst du so, Packan?" fragte der Esel.

Художественный перевод: *"Ну, что ты так запыхалась, Хватайка?" - спросил осел.*

Google переводчик: *– Ну, чего ты тычешь, Пакан? – спросил осел.*

Yandex переводчик: *– Ну, что ты так орешь, Пакан? – спросил осел.*

Первая неточность в переводе Google заключается в использовании слова "тычешь" вместо "jappst". Слово "jappst" описывает звук, который издает собака при быстром дыхании, а не просто действие тыкания. Художественный перевод более точно передает этот смысл, используя слово "запыхалась". Вторая неточность в переводе Yandex заключается в использовании слова "орешь" вместо "jappst". Слово "орешь" описывает громкий крик, а не звук быстрого дыхания.

Также стоит отметить, что в художественном переводе используется имя (обращение) "Хватайка" вместо "Пакан", которое использовано в переводах Google и Yandex. Это может быть связано с тем, что переводчик пытался передать не только смысл, но и характер персонажа.

4) Es dauerte nicht lange, so saß da eine Katze an dem Weg und macht ein Gesicht wie drei Tage Regenwetter.

Художественный перевод: *Немного прошли, повстречали на дороге кота; сидит хмурый такой, пасмурный.*

Google переводчик: *Вскоре на тропинке села кошка и скорчила рожу, как три дня дождливой погоды.*

Yandex переводчик: *Прошло совсем немного времени, и на тропинке сидела кошка и корчила рожу, как будто три дня стояла дождливая погода.*

Здесь неточности в переводах Google и Yandex переводчиков заключаются в использовании слов "скорчила" и "корчила" вместо "*macht ein Gesicht*", что более точно описывает выражение лица. Данные слова, используемые в переводе, могут быть неправильно поняты как действие, а не выражение лица.

Выражение "*wie drei Tage Regenwetter*" означает, что кто-то выглядит очень угрюмо, как будто ему не везет уже несколько дней подряд из-за плохой погоды. В данном контексте это описывает выражение лица кота, которое было очень хмурое и угрюмое. Поэтому художественный перевод более точно описывает это выражение, используя слова "хмурый такой, пасмурный".

Также художественный перевод использует слово "повстречали", которое более точно передает смысл оригинального текста и динамику событий, чем переводы Google и Yandex, которые используют слова "села" и "сидела".

5) "Nun, was ist dir in die Quere gekommen, alter Bartputzer?"

Художественный перевод: *Ну, тебе что не по нутру пришлось, Усатый?"*

Google переводчик: – *Ну, что тебе мешает, старый чистильщик бороды?*

Yandex переводчик: – *Ну, что тебе мешало, старый чистильщик бороды?*

Художественный перевод более точно передает ироничный и неприязненный тон, который может содержаться в выражении "*was ist dir in die Quere gekommen*". Однако, слово "нутро" в художественном переводе не является наиболее точным эквивалентом для "*Quere*", которое скорее означает "нуть". Переводчики Google и Yandex более точно передают значение этого слова, но упускают ироничный тон всего выражения. Также здесь же, выражение "*alter Bartputzer*" в оригинале произведения является ироничным обращением к коту. Буквально оно переводится как 'старый бритвенник', но в данном контексте означает что-то вроде 'старый прихвостень'. Т.к. в русском языке нет точного эквивалента данного иронического обращения к коту, автор художественного перевода выбрал более общее и привычное прозвище для кота – "Усатый".

6) "Wer kann da lustig sein, wenn's einem an den Kragen geht," antwortete die Katze. <...>

Художественный перевод: *"Небось не очень развеселишься, когда до твоей шкуры добираться станут!" – отвечал кот. <...>*

Google переводчик: – *Кто может быть веселым, когда тебя это достаёт, – ответил кот. <...>*

Yandex переводчик: – *Кому может быть смешно, когда кто-то берет тебя за воротник, – ответила кошка. <...>*

Художественный перевод ближе к оригинальному тексту, однако также содержит неточности. "Небось" – это не дословный перевод выражения "wer kann", что означает 'кто может', а скорее эмоциональное выражение типа 'наверное', 'вероятно'. Здесь же, в художественном переводе "до твоей шкуры добираться станут" – это не совсем верный перевод фразы "an den Kragen geht", что буквально означает 'идти к широкому воротнику' и используется как выражение 'идти на казнь' или 'проиграть дело'. Однако здесь автор использует прием добавления, что применимо в данной ситуации по смыслу.

Перевод Google также содержит неточность в переводе выражения "an den Kragen geht", но в целом более точен в переводе фразы "wer kann" и не содержит эмоциональной окраски.

Перевод Yandex более свободный и далек от оригинала, содержит неверный перевод выражения "an den Kragen geht" и вообще не упоминает слова "lustig" ('веселый') из оригинала.

7) "Du schreist einem durch Mark und Bein," sprach der Esel, "was hast du vor?"

Художественный перевод: *"Чего ты это орешь во всю глотку так, что за ушами трещит?" – спросил его осел.*

Google переводчик: – *Ты кричишь сквозь мозг и кости, – сказал осел, – что ты задумал?*

Yandex переводчик: – *Ты пронзаешь кому-то мозг и ногу, – сказал осел, – что ты собираешься делать?*

Перевод от Google и Yandex сильно отличается от оригинального текста и не передает его смысла. В переводе от Google неправильно использовано выражение "сквозь мозг и кости", которого нет в оригинале, а в переводе от Yandex добавлены слова "пронзать" и "нога", которых тоже нет в оригинальном тексте. Оба перевода упускают из виду контекст фразы, где речь идет о громком крике, который проникает через всего человека и вызывает дискомфорт. Художественный перевод более точно передает смысл фразы, используя выражение "за ушами трещит", что указывает на громкость крика и его неприятный эффект на слух.

8) <...> sah er sich noch einmal nach allen vier Winden um <...>

Художественный перевод: *он еще раз огляделся во все стороны <...>*

Google переводчик: *он еще раз огляделся на все четыре ветра <...>*

Yandex переводчик: *он еще раз оглядел все четыре ветра <...>*

Переводы от Google и Yandex неправильно использовали фразу "на все четыре ветра", которая в переводе имеет значение 'во все стороны'. Художественный перевод более точно передает оригинальный смысл фразы, указывая на то, что герой оглядывается во все стороны.

9) "So müssen wir uns aufmachen und noch hingehen, denn hier ist die Herberge schlecht."

Художественный перевод: *«Ну, так надо с места сниматься и еще таки вперед брести, потому что тут приют у нас неважный.»*

Google переводчик: *«Значит, мы должны встать и пойти туда, потому что жилье здесь плохое».*

Yandex переводчик: *«Так что нам нужно собираться и идти дальше, потому что здесь плохая гостиница».*

Google переводчик дословно переводит фразу и не учитывает контекст, что может вызывать ложное понимание. Например, слово "Herberge", которое означает гостиницу, Google переводит как "жилье", что может создавать некоторую путаницу. Перевод от Google неправильно перевел слово "aufmachen" как "встать» вместо того, чтобы использовать более подходящий вариант "сместиться с места". Художественный перевод более точно передает оригинальный смысл фразы, указывая на необходимость двигаться дальше из-за плохого приюта.

10) "Was siehst du, Grauschimmel?" fragte der Hahn.

Художественный перевод: *"Ты что там видишь, Серый?" – спросил петух.*

Google переводчик: – *Что ты видишь, серый конь? – спросил петух.*

Yandex переводчик: – *Что ты видишь, серая плесень? – спросил петух.*

В художественном переводе нет неточностей, он верно передает смысл и оригинальный текст. Петух в оригинале произведения обращается к Ослу как "Grauschimmel" потому, что это название его породы – серый жеребец. Это добавляет характеристику к Ослу и помогает создать более яркий образ персонажа. Переводчик мог использовать обращение "Серый" в качестве сокращенной формы названия "Серый жеребец" или "Серый конь". Это может быть сделано для удобства чтения или для сохранения ритма и звучания оригинального текста. Поэтому в переводе Google есть неточность, так как слово "Grauschimmel" означает больше конкретную "серую масть", а не "серого коня". Однако, этот перевод является более приближенным, чем, например, перевод Яндекс, в котором есть еще большая неточность, т.к. слово "Grauschimmel" не имеет никакого отношения к "серой плесени" в данном контексте.

11) Nun setzten sich die vier Gesellen an den Tisch, nahmen mit dem vorlieb, was übriggeblieben war, und aßen nach Herzenslust.

Художественный перевод: *Тут уселись наши четверо приятелей за стол, принялись за остатки ужина и так наелись, как будто им предстояло голодать недели с три.*

Google переводчик: *Четверо подмастерьев сели за стол, удовольствовались тем, что осталось, и наелись досыта.*

Yandex переводчик: *Теперь четверо подмастерьев сели за стол, с удовольствием съели то, что осталось, и принялись за еду, какую душе угодно.*

Автор художественного перевода добавил информацию о том, что персонажи наелись, как будто им предстояло голодать недели с три. Эта деталь не присутствует в оригинальном тексте. Google переводчик использовал формулировку "удовольствовались тем, что осталось", которая достаточно точно передает смысл оставшейся еды как единственного выбора для персонажей. Однако, слово "досыта" может не вполне точно отразить их насыщение, так как это слово подразумевает полное наедание, а это не обязательно было в тексте. Yandex переводчик, в свою очередь, более точно передал смысл этого предложения, используя "с удовольствием съели то, что осталось" и добавив деталь о том, что они принялись за еду "какую душе угодно". Однако, его перевод "принялись за еду" не совсем точен, так как в исходном тексте употребляется слово "aßen", что означает "ели".

12) "Wir hätten uns doch nicht sollen ins Bockshorn jagen lassen".

Художественный перевод: *"Чего мы это сдуру так пометались!"*

Google переводчик: *"Мы не должны были позволить себя одурачить".*

Yandex переводчик: *"В конце концов, нам не следовало позволять загонять себя в тупик".*

Художественный перевод более свободный и не совсем точный. Он передает общий смысл высказывания, но не учитывает некоторые нюансы. Google переводчик передает буквальный смысл фразы, но не учитывает контекст и эмоциональный окрас. Также слово "одурачить" здесь не подходит искомому значению. Yandex переводчик ближе к оригиналу, но все же есть неточность в переводе слова "Bockshorn". Здесь оно употребляется в устойчивом выражении "jemanden ins Bockshorn jagen", которое переводится как "обмануть, провести, наехать на кого-то". Правильнее будет переводить как "не должны были позволить себя обмануть".

Автор художественного перевода в начале произведения называет героя сказки в немецком оригинале *die Katze* (ж. р. кошка) котом (сущ. м. р.), однако в последующем повествовании он упоминает его как *кошка*.

Также интересно заметить, что в художественном переводе сказки Г. Н. Петников добавил свое последнее предложение: *«Кто их там видал, тот мне о них рассказывал, а я ему удружил – эту сказку сложил»*, которого не было в тексте оригинала.

Приведенные выше примеры позволяют выделить определенные категории ошибок и неточностей в машинном переводе сказок братьев Гримм:

1. Порядок слов в машинном переводе часто не соответствует правилам грамматики и не учитывает контекст. Это может привести к непониманию и искажению смысла текста.

2. Машинный перевод часто не учитывает специфики обращений и имен собственных, что может приводить к неправильному искажению смысла в тексте.

3. Ошибки при выборе синонимов в зависимости от контекста может значительно исказить смысл перевода.

4. Некоторые предлоги имеют несколько значений, и машинный перевод может не учитывать этот контекст, что также может влиять на точность перевода.

5. Устойчивые выражения могут иметь особое значение, которое часто не учитывается в машинном переводе.

6. Машинный перевод не может учитывать идиомы и фразовые глаголы, что приводит к неправильной интерпретации текста.

7. Не всегда машинный перевод учитывает оттенки и эмоции слов, что может привести к неправильному восприятию текста и его смысла.

Таким образом, можно сделать вывод, что художественный перевод сказки братьев Гримм «Бременские музыканты» обладает высоким качеством и передает смысл оригинального текста наиболее точно. В то же время, художественный перевод склонен к сохранению стилистики, подтекстов и настроения оригинала. Это означает, что переводчик иногда может изменять оригинальный текст, чтобы передать не только смысл, но и эмоции и настроение произведения.

Художественный перевод сохраняет особенности языка и культуры, используемые в оригинале, а также включает литературные ухищрения, такие как рифмы и игровые слова, что не всегда возможно с помощью систем машинного перевода. Кроме того, в художественном переводе сохранены детали и нюансы оригинального текста, что делает его более читабельным и интересным для чтения.

Переводы Google и Yandex переводчиков имеют ряд недостатков. Они хоть и передают основной смысл сказки, но не уделяют достаточного внимания деталям и нюансам, что может привести к непониманию или искажению смысла текста. Они не всегда правильно переводят отдельные

слова и фразы и зачастую не учитывают контекст, что также приводит к искажению смысла.

Переводы Google и Яндекс переводчиков склонны к буквальному переводу, что может привести к нарушению грамматики и правильной формы предложений. Также у машинных переводчиков есть проблемы с переводом идиом и фразеологизмов.

Помимо этого, переводы Google и Яндекс переводчиков могут терять специфические культурные и исторические детали, а также не могут уловить тонкие оттенки выражений и игровые слова, что приводит к более поверхностному и грубому переводу.

В любом случае, машинный перевод может быть полезным инструментом для понимания общего содержания текста, но для более точного и глубокого, особенно в творческих и литературных текстах, лучше использовать художественный перевод.

Таким образом, художественный перевод является лучшим вариантом для тех, кто хочет ознакомиться со сказками братьев Гримм на русском языке. Перевод Google и Яндекс переводчиков могут быть полезны в качестве быстрого просмотра, но не следует полагаться на них при изучении сказок.

### Библиографические ссылки

1. Солодуб Ю. П. Теория и практика художественного перевода : учеб. пособие для студ. лингв, фак. высш. учеб. заведений. М. : Академия, 2005.

2. Сдобников В. В., Петрова О. В. Теория перевода: (учебник для студентов лингвистических вузов и факультетов иностранных языков). М. : АСТ: Восток – Запад, 2007.

3. Братья Гримм. Бременские музыканты. Сказки / переводчик : Г. Н. Петников. М. : АСТ, 2005.

4. Die Bremer Stadtmusikanten [Electronic resource]. URL: <https://www.grimmstories.com/language.php?grimm=027&l=de&r=ru> (date of access: 12.12.2023).