БЕЛОРУССКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ФАКУЛЬТЕТ СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ КОММУНИКАЦИЙ

ИНОСТРАННЫЕ ЯЗЫКИ: ИННОВАЦИИ, ПЕРСПЕКТИВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ И ПРЕПОДАВАНИЯ

Материалы
IX Международной научно-практической конференции

Республика Беларусь
Минск, 26 марта 2026 г.

Научное электронное издание

Минск, БГУ, 2026

ISBN 978-985-881-970-5

© БГУ, 2026

УДК 811.1/.8(06)
ББК 81.2я431

Редакционная коллегия:
кандидат филологических наук, доцент *Е. А. Пригодич* (гл. ред.);
кандидат филологических наук, доцент *О. Е. Супринович*;
В. П. Буко; *А. Н. Воробьёва*; *Т. Г. Давидович*; *А. В. Зеленовская*;
И. Е. Ковалёва; *И. Н. Козелецкая*; *Т. С. Лобанова*; *В. Ю. Рабцевич*;
О. Л. Тегина; *С. А. Трофименко*; *Е. Г. Фоменок*;
С. А. Ходасевич; *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 : материалы IX Междунар. науч.-практ. конф., Респ. Беларусь, Минск, 26 марта 2026 г. / Бел. гос. ун-т ; редкол.: Е. А. Пригодич (гл. ред.) [и др.]. – Минск : БГУ, 2026. – 1 электрон. опт. диск (CD-ROM). – Текст : электронный. – ISBN 978-985-881-970-5.

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.

Оригинал-макет подготовлен в программе Microsoft Word

На русском, белорусском, немецком, английском языках

В авторской редакции

Ответственный за выпуск *И. Е. Ковалёва*
Дизайн обложки *В. М. Пашкевич*

Подписано к использованию 15.06.2026. Объем 3.6 МБ

Белорусский государственный университет.
Управление редакционно-издательской работы.
Пр. Независимости, 4, 220030, Минск.
Телефон: (017) 259-72-40.
e-mail: urir@bsu.by
http://elib.bsu.by

СОДЕРЖАНИЕ

РАЗДЕЛ 1

СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОТЕЧЕСТВЕННОГО И ЗАРУБЕЖНОГО ЯЗЫКОЗНАНИЯ

Агаева В. Э. Поэтическая функция слова в азербайджанском языке 8

Агакишиева Ш. М. Влияние социальных сетей на язык (на материале азербайджанского языка) 12

Аксёнова Н. В. Экспрессивная фразеопаремиология в стендап-выступлениях Павла Воли на примере выражения «баба с возу – кобыле легче» 16

Асланова Ш. В. Синтаксическое позиционирование временных маркеров 21

Баймуханов Б. И. Роль экстралингвистических факторов в исследовании стилистической синонимии русского языка: механизмы маркирования и отражение в толковых словарях 25

Бартышева М. П. Англицизмы как инструмент общения в современной подростковой среде 31

Видишева С. К., Ситникова Т. В. Функции и структура компьютерного жаргона как социально-коммуникативной системы 36

Зеленовская А. В., Заруцкая П. М. Лингвистические особенности ведьминского дискурса в немецком языке 41

Зур А. И. Да пытання пра асаблівасці інтэр'ектывацыі (на прыкладзе нямецкай і беларускай моў) 46

Koselezkaja I. N., Dawidowitsch T. G., Schaban O. P. Die Negationspartikel „nicht" im Deutschen als Herausforderung für den Fremdsprachenunterricht 53

Коршун А. А. Тенденции словообразования окказионализмов в современной англоязычной поэзии XXI века 60

Кузнецова Ю. А. Неологизмы как отражение социокультурных изменений в обществе 70

Милько С. Г. Композит как средство компрессии значения в тексте 74

Нячай М. А. Фразеалагічныя адзінкі з агульным значэннем 'тоўсты чалавек' у беларускай і нямецкай мовах 79

Петрашевич И. И., Рабцевич В. Ю. Динамика ценностной значимости иностранных языков в современном образовательном процессе в учреждении высшего образования 85

Прыгодзіч А. А. Тапанімічныя назвы з кампанентамі-лічэбнікамі ў нямецкай і славянскіх мовах 88

Савина Н. С. Особенности сокращений в военной английской терминологии 93

Семухина Е. А. Новые концепты современной России: Крымский мост (на материале публикаций российских СМИ) 96

Фоменок Е. Г., Украинец В. В. Неологизмы в сфере информационно-коммуникационных технологий в немецком языке и способы их перевода с немецкого на русский язык.....100

Фурс Л. А. Фреймовый анализ и манипулятивность 105

Щелок Т. И. Нарушение порядка слов в предложении как выражение авторских интенций писателя (на материале эссе «Греческая весна» Г. Гауптмана) 111

РАЗДЕЛ 2

ИНОСТРАННЫЕ ЯЗЫКИ СКВОЗЬ ПРИЗМУ ЛИНГВОДИДАКТИКИ

Войтенко Ю. А. Скаффолдинг на занятиях по иностранному языку 118

Волгина Е. В. Гендерный аспект формирования профессиональной языковой личности будущего юриста на занятиях по юридическому английскому языку 123

Vorobeva A. N., Rabzevich V. Yu. Wortschatzarbeit im Fremdsprachenunterricht: Bedeutung und Notwendigkeit.....128

Вьюшкина Е. Г. «All rise! The court is in session …»: юридический английский сквозь призму кино 132

Зеленовская А. В. Триединство «преподаватель-коуч-психолог»: инновационная модель преподавания немецкого языка в цифровую эпоху.....137

Котовская С. С. Роль эвристических заданий в преподавании дисциплины «лексикология немецкого языка».....144

Листратенко Н. В. Основные критерии и показатели эффективности образовательного процесса, направленного на формирование универсальных компетенций обучающихся естественно-научных специальностей.....152

Молчанова Е. В. Применение учебных стратегий в обучении второму иностранному языку.....157

Nazarova S. Z. Merkmale von Deutschlehrmethoden.....161

Непомнящих И. А. Содержание иноязычного образования в целях профессионального воспитания будущих юристов-международников 166

Пехота Ю. С., Руденко Д. Д. , Чэнь С. Роль избегания в устном общении: как тревожность китайских студентов препятствует говорению на английском 170

Риммар А. И. Рефлексия образовательного опыта учащихся как инструмент формирования компетенций 182

Семенова Э. В. Коммуникативная адаптация первокурсников-юристов к профессиональному юридическому дискурсу через тему «Legal Education».....187

Статкевич М. И. Использование технологии журналирования в обучении студентов чтению на иностранном языке.....193

Шабан О. П., Козелецкая И. Н., Давидович Т. Г. Подходы к обучению иностранным языкам в контексте истории педагогики.....197

Yazberdiyeva A. Z. Einsatz der Tandemmethode im Master- und Promotionsstudium.....202

РАЗДЕЛ 3

ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

Бода Л. А., Саликова Е. Г. IT-технологии и искусственный интеллект как инструменты формирования мотивации в обучении профессионально-ориентированному иностранному языку 207

Босак А. А. Использование ИИ при обучении иностранным языкам: преимущества и недостатки 213

Dawidowitsch T. G., Hodasevitsch S. A. Moderne Methoden des Sprachenlernens mit Schwerpunkt auf Deutsch 218

Dawidowitsch T. G., Hodasevitsch S. A.. Moderne kommunikative Technologien im Deutschunterricht 224

Живлакова А. Е. Платформы, сообщества и технологии: триединство современной модели самосовершенствования преподавателя иностранного языка 230

Иванюк Н. В. Информационно-коммуникационные технологии как средство формирования мотивации к изучению иностранных языков студентов неязыковых специальностей вуза 237

Касперович Н. Г., Ладыженко М. В. К вопросу обучения письменной речи в неязыковом вузе на современном этапе 242

Корчагина А. П. Внеклассные мероприятия для изучения испанского языка как второго иностранного 246

Левкевич И. В., Радиевская В. А. Использование онлайн-сервиса Edpuzzle для создания интерактивного контента при дистанционном обучении английскому языку студентов химического факультета 252

Лях Я. В., Шевалдышева Е. З. Из опыта применения методики формулирования вопросов в личностно- ориентированном обучении 258

Мосина О. А. Информационно-коммуникационные технологии как драйвер развития преподавания иностранных языков 263

Павлович Д. И., Шукало М. С. Геймификация как инновационный инструмент повышения мотивации и эффективности обучения английскому языку в высшей школе 266

Серикбаева Г. Ж. Проблема формирования коммуникативной компетентности в обучении казахскому языку 270

Синяпкина И. В. Интеграция обучения академическому письму на английском языке и ИИ-технологий для развития академических навыков студентов 275

Тозик О. В. Использование нейросетей в обучении иностранному языку: новые возможности или угроза? 281

Шкурская Н. М. Специфика использования методики интеллект-карт в обучении 286

Шумихина К. В., Сидорчук И. С., Руденко Д. Д. Роль онлайн-сервисов для создания тестовых заданий в обучении иностранным языкам 290

Щербакова П. О. Формирование грамматической компетенции в обучении английскому языку с использованием learningapps.org 294

РАЗДЕЛ 4

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Аухадиева З. Ж. Выражение пространственных параметров при помощи фразеологических единиц 298

Коротких Ж. А. Совпадения и расхождения в культурных коннотациях английских и русских фразеологизмов 303

Кузнецова Е. В., Бортникова Т. Г. К вопросу о роли культурного контекста в межкультурной коммуникации 309

Матусевич О. А. Роль коммуникативной компетенции в профессиональном становлении специалиста 314

Пригодич Е. А. Формирование межкультурной компетенции личности в процессе изучения иностранного языка 317

Римденок А. Р., Аксёнова Н. В. Неологизмы, связанные с видеоиграми в русском сленге: специфические слова для разных жанров игр 322

Супринович О. Е. Идиоматические выражения и обороты речи с компонентом «колбаса» в немецком, английском, французском и русском языках 326

Шумихина К. В., Сидорчук И. С., Руденко Д. Д. Социокультурный подход обучения иностранному языку в современном мире 330

РАЗДЕЛ 5

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЯ, ПЕРЕВОДОВЕДЕНИЯ И ПРАКТИКИ ПЕРЕВОДА

Абдуллаева А. А. Грамматические и лексические трансформации в переводе художественной литературы казахских авторов на русский язык: стратегии достижения адекватности 333

Абдуллаева А. А. Особенности перевода английской художественной литературы на казахский язык: проблемы культурного кода и стратегии его трансфера 338

Александрова Т. А. Стратегии передачи имен собственных в юридическом тексте: проблемы адекватности и эквивалентности 344

Бахытбаева С. А. Сравнительно-типологический анализ систем прилагательных в английском и каракалпакском языках: структурный и морфологический аспекты 349

Васильева Т. И., Хоменко Е. В. Основные ошибки при переводе научно-технических текстов 354

Воложанина Т. С., Виен Ф. А. Трудности перевода парфюмерной лексики (на материале переводов книги Патрика Зюскинда «Das Parfum» на английский

и русский языки).....358

Гасымова С. Дж. Художественный метод Г. Грина (к постановке проблемы) 364

Дефорж В. Е. Методы работы с безэквивалентной лексикой французского языка в процессе обучения студентов-лингвистов (на примере образовательных реалий).....368

Ечина Е. Г. Стилистические особенности создания женских образов в творчестве Э. Уокер (на материале романа «The Third Life of Grange Copeland») 372

Ковалёва И. Е. К вопросу о переводе сложных антропонимов с белорусского языка на немецкий.....377

Нильсен Е. А., Абрамкина А. И. Проблемы передачи речевого портрета героев при переводе англоязычного романа на русский язык.....382

Nurlyyeva M. A. Die Case-Study-Methode in der Dolmetschdidaktik: Theoretisch-methodologische Fundierung und praxeologische Implementierung 388

Осипенко П. А., Шепетовский Д. В. Лингвистические средства создания эмоционального напряжения в песнях Адель 395

Степура С. Н. Гомеровские эпитеты Дж. Джойса в русском переводе «Улисса».....407

Струч Д. А., Шепетовский Д. В. Трудности перевода популярных фраз Стива из фильма «Minecraft»» 412

Трофименко С. А., Страшкевич Е. М. Особенности перевода рекламных слоганов с немецкого языка на русский (на примере пищевой промышленности Германии).....416

РАЗДЕЛ 1

СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОТЕЧЕСТВЕННОГО И ЗАРУБЕЖНОГО ЯЗЫКОЗНАНИЯ

ПОЭТИЧЕСКАЯ ФУНКЦИЯ СЛОВА В АЗЕРБАЙДЖАНСКОМ ЯЗЫКЕ

В. Э. Агаева

Азербайджанская спортивная академия, пр. Фатали хана Хойского, д. 98, AZ1072, г. Баку, Азербайджан, kifa.m@bk.ru

В данной статье анализируется поэтическая функция слова в языке с теоретической и практической точек зрения. Поэтическая функция характеризуется как языковая функция, фокусирующаяся на форме выражения, а не на содержании сообщения, и это понятие объясняется в рамках систематизированной Р. Якобсоном системы языковых функций. В статье показано, как эстетические возможности слова реализуются посредством художественных средств описания (метафора, сравнение, эпитет, аллитерация и др.).

***Ключевые слова*:** функции языка; поэтическая функция; образность; эстетический эффект; средства художественного изображения.

THE POETIC FUNCTION OF THE WORD IN THE AZERBAIJANI LANGUAGE

V. E. Aghayeva

Azerbaijan Sports Academy, Fatali Khan Khoyski Ave., Building 98, AZ1072, Baku, Azerbaijan, kifa.m@bk.ru

This article analyzes the poetic function of the word in language from theoretical and practical perspectives. Poetic function is characterized as a linguistic function that focuses on the form of expression rather than the content of the message, and this concept is explained within the framework of R. Jakobson's system of linguistic functions. The article demonstrates how the aesthetic potential of the word is realized through artistic descriptive devices (metaphor, simile, epithet, alliteration, etc.).

Keywords: language functions; poetic function; imagery; aesthetic effect; artistic depiction devices.

Язык – это не только средство коммуникации, но и главный инструмент эстетического и художественного творчества. Люди выражают свои мысли, чувства и воображение посредством слов. Однако слова не всегда

выполняют одну и ту же функцию. Иногда они передают информацию, оказывают воздействие, или доставляют эстетическое удовольствие. В этом отношении поэтическая функция занимает особое место среди функций языка. «Образность художественного стиля проявляется на всех уровнях языка» [1, с. 455].

Функциональный подход к лингвистике был систематизирован и проанализирован с теоретической и практической точек зрения, в частности Романом Якобсоном. Он выделил шесть основных функций языка.

Следовательно, поэтическая функция является самонаправляемой функцией. То есть, акцент делается на том, как произносится слово, а не на содержании сказанного. В данной статье будет проанализирована поэтическая функция слова, его роль в языковой системе и рассмотрены формы его проявления в художественной литературе [2].

Язык выполняет различные функции в разных коммуникативных ситуациях: референциальную (информативную), конативную (аффективную), фатическую (связующую). В отличие от других функций, поэтическая функция фокусируется на структуре выражения, структуре звука, ритма и художественной организации. Например, *Gün çıxdı* ‘Солнце взошло’ предоставляет простую референтную информацию. Однако в выражении *Qızılı gün üfüqdən boylandı* ‘Золотое солнце взошло над горизонтом’ выбор слов становится более метафорическим и образным. Цель здесь состоит не только в передаче факта, но и в создании эстетического эффекта. Поэтическая функция в основном характеризуется следующими особенностями:

1) подбор слов для конкретной цели;

2) гармония звуков и ритма;

3) использование художественных средств описания (метафора, сравнение, эпитет и т. д.);

4) параллелизмы и повторения.

Все перечисленные особенности усиливают эмоциональное и эстетическое воздействие речи.

Поэтическая функция слова чаще всего проявляется в поэзии. В азербайджанской литературе классические и современные писатели широко использовали эстетические возможности слова. Например, в произведениях Низами Гянджави поэтическая сила слова выражена на высоком уровне. Его язык богат образами, символизмом и глубокими оттенками смысла [3]. В то же время в поэзии Физули слово является не только носителем смысла, но и эстетическим выражением бремени чувств и мыслей. Для Физули слово имеет божественные и духовные ценности. В его газелях метафоры, сравнения, эпитеты и гиперболы являются яркими примерами поэтической функции [4]. Метафора – это выражение одного

понятия через другое. Например, в выражении "*Vaxt axır*" время сравнивается с водой. Это создает образ и делает выражение более эффективным. Сравнение – это выражение сходства между двумя понятиями с помощью таких средств, как *kimi, tək, sanki*. Это усиливает образ и активизирует воображение читателя. Эпитет – это художественное обозначение, подчеркивающее характерную особенность объекта или события. Выражения типа *Qara gecə, Lal sükut* являются результатом поэтической функции. Повторение звуков придает речи музыкальность. Это создает гармонию, особенно в поэзии, и усиливает эмоциональное воздействие. Поэтическая функция не существует в полной изоляции от других функций. Напротив, все они действуют во взаимодействии друг с другом. Например, стихи могут нести как эмоциональную (эмотивную), так и поэтическую функцию.

Поэтическая функция встречается и в публицистических текстах. Использование метафорических выражений в речи привлекает внимание аудитории и усиливает основное воздействие идеи. Например, выражение *dəmir yumruq* несёт поэтический тон как символ силы и единства, наряду со специфическим смыслом.

Поэтическая функция может существовать не только в поэзии, но и в повседневной речи. Пословицы и поговорки являются проявлением поэтической функции в народном творчестве. Их краткая, но образная структура создаёт эстетический эффект и облегчает запоминание.

Хотя в современном информационном обществе на первый план выходит информативная функция языка, поэтическая функция слова остаётся актуальной. В рекламных текстах, слоганах и постах в социальных сетях гармония и образность слова имеют особое значение. Например, рифма и ритм часто используются в слоганах и лозунгах. Это обеспечивает запоминаемость и создает эмоциональное воздействие.

В современной азербайджанской поэзии поэтическая функция слова продолжается в новых формах и стилях. Свободный стих, модернистские подходы и символические выражения демонстрируют гибкость и развитие поэтической функции.

Поэтическая функция слова отражает эстетический и творческий потенциал языка. Эта функция выдвигает на первый план не только содержание сообщения, но и форму его выражения. Благодаря поэтической функции эмоциональное воздействие слова уменьшается, создается образ, который воздействует на воображение читателя.

На протяжении истории поэтические возможности слова широко использовались в азербайджанской литературе, сформировалась богатая литературная традиция. В современную эпоху поэтическая функция сло-

ва не теряет своей важности, а, наоборот, проявляется в различных формах в новой коммуникативной среде.

Таким образом, поэтическая функция слова показывает, что язык является не только средством коммуникации, но и носителем эстетической и культурной ценности. Эта функция играет важную роль в выражении внутреннего мира человека, его эмоций и художественного воображения.

Библиографические ссылки

1. *Абдуллаев А.* Деловая и академическая коммуникация на азербайджанском языке. Баку : Наука и образование, 2021.

2. *Ахундов А.* Язык и литература. Баку : Нурлан, 2003.

3. *Гянджави Н.* Избранные сочинения. Баку : Восток-Запад, 2004. Т. 1.

4. *Мухаммед Ф.* Сочинения. Баку : Восток-Запад, 2005. Т. 1.

ВЛИЯНИЕ СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЕЙ НА ЯЗЫК (НА МАТЕРИАЛЕ АЗЕРБАЙДЖАНСКОГО ЯЗЫКА)

Ш. М. Агакишиева

Бакинский славянский университет, ул. Сулеймана Рустама, д. 33, AZ1014, г. Баку, Азербайджан, pa.iy@bk.ru

В статье анализируется влияние социальных сетей на азербайджанский язык. Исследование показывает, что платформы социальных сетей способствуют обогащению словарного запаса языка и появлению новых терминов и выражений. В то же время, такие ситуации, как нарушение норм письменной речи, увеличение количества сокращений и переход разговорного стиля в письменную речь, создают определенные проблемы с точки зрения литературных языковых норм. Хотя слова и сленговые выражения, используемые в социальных сетях, отражают динамику развития языка, они требуют сохранения нормативной базы. В результате подчеркиваются как положительные, так и отрицательные влияния социальных сетей на язык.

Ключевые слова: азербайджанский язык, социальные сети, литературный язык, норма, СМИ

THE IMPACT OF SOCIAL MEDIA ON LANGUAGE (BASED ON THE AZERBAIJANI LANGUAGE)

Sh. M. Aghakishiyeva

Baku Slavic University, Suleyman Rustam Street, 33, AZ1014, Baku, Azerbaijan, pa.iy@bk.ru

This article analyzes the impact of social media on the Azerbaijani language. The study shows that social media platforms contribute to the enrichment of vocabulary and the emergence of new terms and expressions. At the same time, situations such as the violation of written language norms, the increase in the number of abbreviations, and the transition from colloquial to written speech pose certain challenges in terms of literary language norms. Although words and slang expressions used on social media reflect the dynamics of language development, they require the preservation of a normative framework. The results highlight both the positive and negative impacts of social media on language.

Keywords: Azerbaijani language, social media, literary language, norms, media

Исторически события в обществе оказывали влияние на язык. В XXI веке стремительное развитие информационно-коммуникационных технологий оказало серьезное воздействие на языковую среду. В частности, широкое распространение социальных сетей изменило форму общения и, как следствие, сформировало новую модель письменной речи [1]. Сегодня многие люди строят свое повседневное общение через *Facebook,*

Instagram, TikTok и другие подобные платформы. Этот процесс напрямую влияет на лексические, грамматические и стилистические особенности нашего языка. Профессор Севиндж Алиева, заведующая отделом мониторинга и лингвистического анализа Института лингвистики им. Насими НАН, заявила в интервью: «Азербайджанский язык на протяжении веков одерживал победу над арабским языком, который был языком халифата, персидским языком, который был языком поэзии, а также другими языками. Как сказал великий вождь, народный лидер Гейдар Алиев, который говорил на азербайджанском языке с гордостью, достоинством и совершенством и подавал нам всем пример своими богатыми и беглыми речами: “то, что делает народ народом, то, что делает нацию нацией, – это ее родной язык” [2].

Хотелось бы отметить, что влияние социальных сетей на язык проявляется как в положительном, так и в отрицательном направлениях. В этой статье мы попытаемся систематически проанализировать эти эффекты.

Прежде всего, социальные сети оказывают наибольшее влияние на язык на лексическом уровне. Интернет-среда создала новые понятия и привела к появлению новых слов для их выражения. Например, такие слова, как *post, like, story, reels, share, follow* широко используются в азербайджанском языке. Некоторые из этих слов принимаются как есть, в то время как другие адаптированы к фонетическим и морфологическим правилам языка: “like etmək”, “paylaşmaq” (эквивалент слова *share*),” “izləməkçi” (неформальное использование как эквивалент понятия *follower*).

Хотя такие заимствования обогащают словарный запас языка, они создают определенные трудности для нормативной терминологической системы. Если иностранные слова используются массово без нахождения эквивалента, это может негативно сказаться на национальных особенностях языка [3].

Общение в социальных сетях быстрое и неформальное. Это приводит к нарушению правил письменной речи. Наиболее распространенные случаи, с которыми мы сталкиваемся:

1) орфографические ошибки;

2) неправильное использование заглавных букв;

3) неправильная пунктуация.

Смешанное использование латинского и кириллического алфавита.

Давайте основывать наше мнение на примерах: Вместо *necesən* используют *“necesen”*, вместо *gəlirəm* - “gelirem”, вместо *çox sağ ol* - “çox

sağol”. Также широко распространены сокращения: вместо *tamam* - *“*tmm”, “tm”, вместо *maraqlıdır* - *“mrl”,* вместо *salam* - “slm” и т.д.

Хотя такие формы письма стали нормой в повседневном общении молодежи, они не считаются корректными с точки зрения литературных норм. Влияние стиля социальных сетей особенно заметно в письменной речи школьников и студентов.

Социальные сети ослабили границу между устной и письменной речью. Если раньше письменная речь носила более формальный и нормативный характер, то теперь в письменной речи также присутствуют элементы разговорной речи. Сюда можно отнести эмоциональные выражения, диалектные слова и сленг.

Символы и эмодзи также расширили выразительные возможности языка. Они используются вместо слов и напрямую выражают эмоции. Это меняет структуру письменной речи и делает её более визуальной.

Мы хотели бы подчеркнуть не только негативные аспекты социальных сетей, но и их позитивные влияния:

1) расширился ареал распространения языка;

2) формируется культура обсуждения различных тем;

3) быстро распространяются новые термины и выражения;

4) азербайджанский язык используется на международных платформах.

Этот процесс еще раз доказывает, что язык жив и динамичен. Социальные сети обладают свойствами ускорения развития языка и расширения его функциональных возможностей.

Сохранение современного азербайджанского языка находится в центре внимания на государственном уровне. Основой норм литературного языка являются правила орфографии, утвержденные Национальной академией наук Азербайджана и Кабинетом Министров Азербайджанской Республики. Важную роль в совершенствовании языковой культуры в социальных сетях могут сыграть образовательные проекты, нормы правописания и программы медиаграмотности. Особенно важно преподавать в школах этику цифровой коммуникации и культуру письма [4].

Мы все являемся свидетелями сильного и многогранного влияния социальных сетей на современный азербайджанский язык. Это влияние сопровождается как лексическим обогащением, так и нарушениями норм. Поскольку язык – это развивающаяся и живая система, влияние социальных сетей неизбежно. Главный вопрос – управление этим процессом и сохранение литературных языковых норм. Таким образом, социальные сети, с одной стороны, дают импульс развитию языка, а с дру-

гой – могут привести к ослаблению нормативной базы. По этой причине скоординированная деятельность общества, научных учреждений и системы образования имеет большое значение.

Библиографические ссылки

1. *Abdullayev N. Ə.* Düzgün yazı təliminin bəzi məsələləri. Bakı : 2003.
2. *Mustafazadə Z.* Sosial şəbəkələrdə ölən dilimiz - necə xilas edək? URL: https://olaylar.az/news/sosial/594108 (дата обращения: 17.01.2026)
3. *Adilov M.* Azərbaycan paleoqrafiyası və tarixi orfoqrafiya məsələləri. Bakı : Nurlan, 2002.
4. Dövlət dilinin tətbiqi işinin təkmilləşdirilməsi haqqında AZƏRBAYCAN RESPUBLİKASI PREZİDENTİNİN FƏRMANI. URL: https://e-qanun.az/framework/3568 (дата обращения: 15.01.2026)

ЭКСПРЕССИВНАЯ ФРАЗЕОПАРЕМИОЛОГИЯ В СТЕНДАП-ВЫСТУПЛЕНИЯХ ПАВЛА ВОЛИ НА ПРИМЕРЕ ВЫРАЖЕНИЯ «БАБА С ВОЗУ – КОБЫЛЕ ЛЕГЧЕ»

Н. В. Аксёнова

[1)] Национальный исследовательский Томский политехнический университет, пр. Ленина, 30, 634050, Томск, Россия, polozova15@tpu.ru
[2)] Национальный исследовательский Томский государственный университет, пр.Ленина, 36, 634050, Томск, Россия, polozova15@tpu.ru

Данная статья посвящена одному из примеров фразеопаремии в речи известного стендап комика Павла Воли – «баба с возу – кобыле легче». Рассматривается специфика использования указанной фразеопаремии в контексте данного комического жанра, ее роль в создании комического эффекта и усилении эмоционального воздействия на аудиторию. Материалом исследования послужили записи выступлений Павла Воли, а методы включали контекстуальный, семантический анализ и интерпретацию.

Ключевые слова: фразеопаремии; стендап; Павел Воля; «баба с возу – кобыле легче», комический эффект, экспрессия.

EXPRESSIVE IDIOMIC PAROEMIA USE IN STAND-UP COMEDY OF PAVEL VOLYA AS EXEMPLIFIED BY HIS USE OF «GET THE WOM-AN OFF THE CART, AND THE HORSE'LL GO FARTHER»

N. V. Aksenova[1),2)]

[1)] National Research Tomsk Polytechnic University, 30, Lenin Avenue, 634030, Tomsk, Russia, polozova15@tpu.ru
[2)] National Research Tomsk State University, 36, Lenin Avenue 634036, Tomsk, Russia, polozova15@tpu.ru

This paper considers idiomatic paroemia use in stand-up performanc-es of Pavel Volya as exemplified by this use of «get the woman off the cart, and the horse'll go farther». Specific features of using this idiomat-icphraseological paroemia in the context of a comic genre and its role in creation of a comic effect and emotional impact on the public are consid-ered. Source material for the research consists of recording of Pavel Volya live comic performances, while methods of research include contextual and semantic analysis and interpretation.

Keywords: idiomatic paroemia, stand-up, Pavel Volya, «get the woman off the cart, and the horse'll go farther», comic effect, expressiveness.

Стендап-комедия, как динамично развивающийся жанр современного искусства, характеризуется тесным взаимодействием с языком и культурой. Одним из важных инструментов создания комического эффекта и усиления эмоционального воздействия на аудиторию является использо-

вание фразеологизмов и пословиц (далее – фразеопаремий). Однако, в отличие от традиционного применения, в стендап-выступлениях фразеопаремии подвергаются трансформации, переосмыслению и адаптации к конкретному контексту, что позволяет им функционировать как мощное средство экспрессии. Данное исследование направлено на изучение специфики использования фразеопаремий в стендап-комедии, выявление их основных функций и механизмов реализации.

Фразеопаремиология, как лингвистическая дисциплина, изучает устойчивые выражения, сочетающие в себе как семантическую, так и структурную целостность. Фразеологизмы, обладая идиоматичностью, служат средством образной характеристики, а пословицы, будучи квинтэссенцией народной мудрости, несут в себе обобщенный опыт. В рамках данного исследования мы рассматриваем использование фразеопаремии «Баба с возу – кобыле легче» в стендап-комедии не просто как воспроизведение готовых языковых единиц, а как творческий акт, направленный на создание комического эффекта и усиление экспрессивности. Мы опираемся на положения теории комического, семантической девиации, и прагматики языка, а также на исследования, посвященные анализу использования фразеопаремий в различных дискурсивных практиках.

Согласимся с мнениями П. И. Гальцова [1, с. 69] в том, что «каждая шутка направлена на высмеивание объекта» и Е.В. Манжелеевской, что «речевое воздействие и речевое поведение на аудиторию являются жанровыми составляющими стендап выступлений» [2, с. 109].

Материалом для исследования послужили записи стендап-выступлений Павла Воли [3]. В качестве методов исследования использовались контекстуальный анализ, семантический анализ и метод интерпретации. Контекстуальный анализ позволил выявить ситуации, в которых используется вышеупомянутая фразеопаремия, и определить ее роль в структуре выступления. Семантический анализ был направлен на изучение трансформации значений фразеопаремии под влиянием контекста. Метод интерпретации позволил проанализировать экспрессивные функции фразеопаремии и выявить их комический потенциал. Были проанализированы более 50 выступлений Павла Воли.

В ходе исследования было выявлено, что фразеопаремии в стендап-выступлениях выполняют ряд важных функций:

1) создание комического эффекта;
2) усиление экспрессивности;
3) установление контакта с аудиторией;
4) выражение авторской позиции.

Через трансформацию и адаптацию фразеопаремий комик может выражать свою точку зрения на социальные, политические и культурные явления, тем самым устанавливая диалог с аудиторией. Комик может, например, иронизировать над известной пословицей, чтобы выразить свое несогласие с какой-либо социальной нормой.

1. Намек на гендерные стереотипы в рабочей среде:

Павел Воля может использовать эту фразу, комментируя ситуацию, когда женщину увольняют или она уходит с руководящей должности. Он это делает не в утвердительном, а в ироничном контексте, подчеркивая, что такое отношение к женщинам как к «тяжелому грузу» является устаревшим стереотипом: «*Вот у нас в офисе, как обычно: «Баба с возу – кобыле легче*». Только потом оказывается, что кобыла не знает, где отчёт по продажам, а баба уже новый бизнес открыла. Ну, что сказать, кобыле, может, и легче, но нам теперь всем сложнее.

Комический эффект заключается в том, что Воля использует пословицу с иронией, переворачивая её смысл. Он показывает, что увольнение женщины может привести не к облегчению, а к усложнению ситуации. Комизм возникает из контраста между стереотипным восприятием женщин и их реальными способностями.

2. Ироничное отношение к «упрощению» рабочих процессов:

Воля может использовать эту фразу в контексте обсуждения реорганизации или сокращения персонала на рабочем месте, где увольнение женщины представлено как средство упрощения процессов:

«Вот в нашей компании решили, что пора упростить процессы. И, как обычно, «баба с возу – кобыле легче». Только вот теперь кобыла сама и документы печатает, и кофе варит, и всех слушает. Полегчало ей, конечно».

Комический эффект состоит в том, что Воля показывает, что «облегчение» за счёт увольнения женщины оказывается мнимым и приводит к перекладыванию её обязанностей на оставшихся работников.

3. Комментарий о стереотипах в отношениях:

Воля может использовать эту фразу, обсуждая стереотипы о женском характере и поведении в отношениях, особенно в контексте, когда женщина заканчивает отношения:

«*Мужики, когда баба бросает, все сразу говорят: «Ну, баба с возу – кобыле легче*». А потом кобыла ходит как дура, не знает, кому борщи варить. И в чем тут облегчение?».

Комический эффект заключается в том, что Воля иронизирует над клишированными представлениями о «легкости» жизни мужчины после

ухода женщины. Он подчеркивает, что разрыв отношений для мужчины может быть не облегчением, а наоборот, потерей комфорта и заботы.

4. Саркастическое применение к общественным стереотипам:

Воля может использовать эту фразу в более широком социальном контексте, комментируя устаревшие взгляды на роль женщины в обществе:

«Знаете, у нас иногда говорят: «Баба с возу – кобыле легче». Да кобыла-то в современном мире сама уже машину водит и ракеты запускает. Уже давно никто не ездит на телегах»:

Воля противопоставляет устаревший смысл пословицы современным реалиям, где женщины успешно проявляют себя в различных сферах, демонстрируя несостоятельность стереотипов.

5. Использование в контексте личных переживаний:

Павел Воля, рассказывая о каких-то жизненных ситуациях, может использовать пословицу в ироничном ключе, применив её к своим личным переживаниям:

«Я как-то пытался помочь другу с переездом и что-то не заладилось. Он мне говорит: «Ну, баба с возу – кобыле легче!» И я такой думаю, так я же, получается, кобыла. И теперь я обиделся».

Комический эффект заключается в том, что Воля ставит себя в ситуацию, где он оказывается не «кобылой», а той, от кого хотят избавиться, создавая ироничное переосмысление пословицы и добавляя к ней личную эмоциональную окраску.

Общие черты использования фразеопаремии у Павла Воли:

– ирония и сарказм: Воля не просто воспроизводит пословицу, а использует её как инструмент для ироничных комментариев;

– переформулирование: Искажение смысла пословицы, которую Павел Воля использует в ином контексте;

– критика: Устаревшие гендерные стереотипы и социальные нормы критикуются через использование пословицы;

– современный контекст: Воля использует всем известную пословицу в новых реалиях;

– рефлексия: Рефлексия с определенной долей юмора происходит через сопереживание и собственный опыт.

Таким образом, можно сделать вывод, что фразеопаремия «Баба с возу – кобыле легче» используется не только как общеизвестная пословица, но и как средство для создания комического эффекта, иронии, критической рефлексии социальных норм, паремия является ярким инструментом в стендап выступлениях Павла Воли. Экспрессивность фразеопа-

ремии – это дополнительная опция для установления контакта с аудиторией и выражения собственно личного мнения.

Библиографические ссылки

1. *Гальцов П. И.* Типология сюжетов шуток в жанре стендап-комедии // Междисциплинарный подход к подготовке современного педагога: от теории к практике : сб. науч. тр. науч.-практ. конф., Москва, 3 дек. 2021 г. М. : «Издат.-торг. Дом «ПЕРСПЕКТИВА», 2022. С. 69–74.

2. *Манжелеевская Е.В.* Прагматические особенности речи комиков, выступающих в жанре «стендап» (на материале английского языка) // Филол. науки. Вопросы теории и практики. 2017. № 10-2(76). С. 107–111.

3. Павел Воля. URL: https://rutube.ru/video/fa92f3f32e35aa8b6831c8fa0830920c/ (дата обращения: 24.01.2026).

СИНТАКСИЧЕСКОЕ ПОЗИЦИОНИРОВАНИЕ ВРЕМЕННЫХ МАРКЕРОВ

Ш. В. Асланова

Азербайджанский университет языков, ул. Рашида Бейбутова, д. 134, AZ1014, г. Баку, Азербайджан, sev_h@bk.ru

Темпоральные маркеры в немецком дискурсе функционируют не только как простые индикаторы хронологического порядка, но и как важные инструменты для структурирования дискурса, установления риторических связей и управления пониманием читателя. В данном исследовании изучается многофункциональная роль темпоральных маркеров в письменном и устном дискурсе, включая нарративный, педагогический, институциональный и журналистский контексты. Это исследование подчеркивает центральную роль темпоральных маркеров для связности дискурса, когнитивного структурирования и прагматической коммуникации, предоставляя ценные сведения для анализа дискурса, когнитивной лингвистики и прикладных языкознаний.

Ключевые слова: лингвистический анализ; когнитивный подход; текстообразующие элементы; расстояние между временными маркерами; инвестирование дискурсивных маркеров.

SYNTACTIC POSITIONING OF TEMPORAL MARKERS

Sh. V. Aslanova

Azerbaijan University of Languages, Rashid Behbudov Street, 134, AZ1014, Baku, Azerbaijan, sev_h@bk.ru

Temporal markers in German discourse function not only as simple indicators of chronological order but also as important tools for structuring discourse, establishing rhetorical connections, and guiding reader comprehension. This study examines the multifunctional role of temporal markers in written and oral discourse, including narrative, pedagogical, institutional, and journalistic contexts. This research highlights the central role of temporal markers in discourse coherence, cognitive structuring, and pragmatic communication, providing valuable insights for discourse analysis, cognitive linguistics, and applied linguistics.

Keywords: linguistic analysis; cognitive approach; text-forming elements; distance between time markers; investment of discourse markers.

Темпоральность является центральным организующим принципом в немецком дискурсе, определяющим структуру, интерпретацию и передачу событий. Темпоральные маркеры – это не просто хронологические индикаторы, они служат ключевыми элементами в построении связности дискурса и направляют читателей по сложным текстовым последовательностям. В исследованиях все чаще подчеркивается, что эти маркеры

выполняют многогранные функции, связывая события, устанавливая риторические связи и предоставляя навигационные подсказки в письменном и устном дискурсе.

Немецкий темпоральный маркер *nachdem* является примером этого функционального многообразия. В предложной структуре, где *nachdem*-предложение предшествует главному предложению, маркер в первую очередь указывает на темпоральный порядок. Однако в отложенной структуре тот же маркер создает как темпоральные, так и риторические связи, интегрируя текущий сегмент дискурса с предшествующим содержанием и повышая общую связность. Другие маркеры, такие как *dann, danach, vorher, inzwischen, schließlich, zuvor, später* и *während,* также демонстрируют синтаксическую и семантическую изменчивость, которая влияет на организацию дискурса, переходы между темами и ожидания читателей.

Хотя большая часть исследований темпоральности сосредоточена на повествовательных и литературных текстах, ее роль в педагогическом, институциональном и журналистском дискурсе остается недостаточно изученной. В этих контекстах темпоральные маркеры координируют последовательности процедур, управляют взаимодействием участников и структурируют информацию для эффективного понимания. Таким образом, понимание многофункциональной природы темпоральных маркеров дает ценные сведения для когнитивной лингвистики, анализа дискурса и прикладных исследований коммуникации [1].

Такой методологический подход позволяет рассматривать темпоральные маркеры не просто как лексические единицы, а как динамические структурирующие средства, выступающие посредниками между синтаксисом, семантикой и организацией дискурса.

Темпоральные маркеры как в письменном, так и в устном дискурсе функционируют как основные индикаторы хронологической последовательности событий [2, с. 85]. Однако недавние исследования показали, что их роль выходит за рамки простого указания временного порядка. Они играют решающую роль в установлении риторических связей внутри дискурса и помогают читателям ориентироваться между темами [3, с. 72]. Немецкий темпоральный маркер *nachdem* иллюстрирует это явление. При использовании в предложной структуре (где предложение с *nachdem* предшествует главному предложению) предложение в первую очередь указывает на последовательность событий, не предоставляя дополнительной риторической информации, позволяя читателю воспринимать только хронологический порядок. Напротив, отложенная структура, где *nachdem*-предложение, следующее за главным предложением, по-

рождает как темпоральные, так и риторические связи, соединяя текущий сегмент дискурса с предыдущими предложениями [4, с. 47].

С дискурсивно-функциональной точки зрения, *nachdem* и другие темпоральные маркеры направляют читателя по тексту. Предложенные структуры побуждают читателей предвосхищать новый дискурс, тогда как отложенные структуры интегрируют текущий сегмент с предыдущими предложениями, усиливая риторическую связность. Таким образом, темпоральные маркеры передают смысл не только на семантическом уровне, но и на дискурсивном уровне, позволяя авторам представлять тексты связно и понятно [5, с. 25].

Исследования показывают, что темпоральные маркеры не просто указывают «когда» произошло событие; они играют центральную роль в структурировании дискурса и поддержании логической непрерывности для читателей. Они дают подсказки для возвращения к предыдущим событиям и отслеживания развития текста. Маркер *dann* обычно сигнализирует о хронологической последовательности событий и указывает на последующее последствие, выполняя как временную, так и риторическую функцию [2, с. 63]. Маркер *danach* появляется как в предварительных, так и в отложенных структурах, более явно обозначая порядок событий и направляя дискурс от предыдущих действий к последующим. *Vorher* в основном используется для отсылки к предыдущим событиям, выполняя как темпоральную, так и дискурсивную функции [6, с. 83].

Использование темпоральных маркеров в письменной и устной речи облегчает читателям отслеживание событий, понимание взаимосвязей между событиями и навигацию между темами. На уровне дискурса их роль выходит за рамки указания хронологического порядка, охватывая усиление риторических связей, сохранение текстового ритма и управление ожиданиями читателя. Стратегии, включающие предварительные структуры, ретроспективные и ориентированные на результат функции отложенных структур, а также ритмические и связующие роли параллельных маркеров событий, представляют собой практическое применение этих теоретических идей [7, с. 38].

Это исследование показало, что темпоральные маркеры в немецком дискурсе выполняют многогранные функции, выходящие далеко за рамки указания хронологического порядка. Они действуют на семантическом, синтаксическом и дискурсивном уровнях, структурируя события, направляя читателей и устанавливая риторические и когерентные связи внутри текстов. Предварительные и отложенные структуры, а также параллельные и последовательные маркеры предоставляют различные дискурсивные стратегии, которые влияют на то, как читатели предвидят, интерпретируют и связывают события.

Библиографические ссылки

1. *Knott A. A* data-driven methodology for motivating a set of coherence relations. Edinburgh : University of Edinburgh, Technical Report, 1996. P. 1–45.

2. *Mann W. C., Thompson S. A.* Rhetorical structure theory: A theory of text organization. Marina del Rey : Information Sciences Institute, 1987.

3. *Lascarides A., Oberlander J.* How temporal is temporal reference? // Journal of Semantics. Vol. 11(1). 1994. P.115–148.

4. *De Swart H.* On the temporal interpretation of tenses in discourse. Dordrecht : Kluwer Academic Publishers, 1994.

5. *Asher N.* Reference to abstract objects in discourse. Dordrecht : Kluwer Academic Publishers, 1993.

6. *Lascarides A., Oberlander J.* Temporal interpretation, discourse relations, and common-sense entailment // Linguistics and Philosophy. 1993. Vol. 16(5). P. 437–493.

7. *Halliday M. A. K., Hasan R.* Cohesion in English. London : Longman, 1976.

РОЛЬ ЭКСТРАЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ФАКТОРОВ В ИССЛЕДОВАНИИ СТИЛИСТИЧЕСКОЙ СИНОНИМИИ РУССКОГО ЯЗЫКА: МЕХАНИЗМЫ МАРКИРОВАНИЯ И ОТРАЖЕНИЕ В ТОЛКОВЫХ СЛОВАРЯХ

Б. И. Баймуханов

Узбекский государственный университет мировых языков,
улица Кичик Халка Йули, дом 21а, квартал Г-9А,
100170, г. Ташкент, Узбекистан, bauka_baymuxanov@mail.ru

Статья посвящена исследованию экстралингвистических факторов, влияющих на формирование стилистической синонимии в русском языке. Внимание уделяется процессу маркирования стилистической окраски слов в лексикографических источниках и механизмам их категоризации в функционально-стилевых нормах. Анализируются случаи языковых трансформаций, вызванных изменением общественного сознания и культурных норм, приводящих к переосмыслению стилистической принадлежности отдельных лексем. На примере официального, разговорного и художественного стилей показывается, как статусные различия, социальный контекст и прагматические факторы определяют выбор синонимических единиц.

Ключевые слова: стилистическая синонимия; стилистическое маркирование; функциональный стиль; экстралингвистические факторы; речевая коммуникация; нормы языка.

THE ROLE OF EXTRALINGUISTIC FACTORS IN THE STUDY OF STYLISTIC SYNONYMY IN THE RUSSIAN LANGUAGE: MARKING MECHANISMS AND REFLECTION IN EXPLANATORY DICTIONARIES

B. I. Baymukhanov

Uzbek State University of World Languages, Uchtepa District, Block G-9A,
Kichik Hulk Yuli Street, Building 21a,
100170, Tashkent, Uzbekistan, bauka_baymuxanov@mail.ru

The article explores extralinguistic factors influencing the formation of stylistic synonymy in the Russian language. Particular attention is given to the process of marking stylistic coloration in lexicographic sources and the mechanisms of their categorization within functional-style norma. The study analyzes linguistic transformations driven by changes in social consciousness and cultural norms, leading to a redefinition of the stylistic affiliation of individual lexemes. Using examples from official, colloquial, and literary styles, the research demonstrates how status differences, social context, and pragmatic factors determine the choice of synonymous units.

***Keywords*:** stylistic synonymy; stylistic marking; functional style; extralinguistic factors; speech communication; language norms.

Экстралингвистические факторы играют важную роль в формировании стилистической синонимии, представляют собой явления внеязыковой действительности, которые влияют на выбор языковых средств в зависимости от коммуникативной ситуации. Среди наиболее значимых факторов следует рассматривать сферу общения и вид деятельности. Каждый функциональный стиль (научный, официально-деловой, публицистический, художественный, разговорный) связан с определённой стороной общественной жизни и формирует свой круг тем и условий общения, что непосредственно отражается на выборе стилистически маркированных синонимов [1; 2]. Например, в научной статье будет использовано выражение *исследование подтвердило гипотезу*, которое относится к нейтральной лексике и соответствует научному стилю. В публицистическом тексте, напротив, предпочтение может быть отдано эмоционально окрашенному синониму: *эксперименты блестяще доказали предположение учёных*, где употребление оценочного слова *блестяще* придаёт выражению экспрессивность, но в словарях не маркируется стилистической пометой [3; 4].

По мнению М. Н. Кожиной, «Экстралингвистические (внелингвистические) стилеобразующие факторы функциональных стилей – это условия общения и формы речи, не связанные непосредственно с назначением самой формы сознания и соответствующего вида деятельности, а с реализацией дополнительных задач общения в какой-либо более конкретной разновидности деятельности, условиями ее протекания, учетом своеобразия аудитории; кроме того – межличностным или массовым видом общения, непосредственным или опосредованным; устной или письменной формой речи, подготовленной/неподготовленной (спонтанной); монологической/диалогической; конкретной ситуацией общения; родом литературы; спецификой жанра; взаимоотношениями говорящих; их социальной ролью; индивидуальными интенциями говорящего (вплоть до проявления в речи стиля его мышления) и др.» [2, с.624]. Это подчёркивает, что функциональные стили речи формируются не только на основе языковых норм, но и под влиянием множества экстралингвистических факторов, таких как условия коммуникации, аудитория и формат речи. М. Н. Кожина обращает внимание на разнообразие этих факторов, включая межличностные и массовые типы общения, письменные и устные формы, степень подготовленности речи, специфику жанра и социальные роли участников. Итак, стилистическая дифференциация текста – это динамический процесс, обусловленный системой языка и широким контекстом, в котором реализуется речевая деятельность.

Стилистическая синонимия формируется под воздействием экстралингвистических факторов, которые оказывают влияние на выбор языко-

вых средств в различных коммуникативных условиях. Одним из ключевых факторов является сфера общения и функциональный стиль, определяющие стилистическую маркированность слов. Как отмечает Л. П. Крысин: «механизм изменения стилистического рисунка речи не адекватен механизму изменения ролевой структуры речевого общения: ослабление социального контроля над ролевым поведением может не приводить к снятию контроля нормативно-языкового» [5, с. 78]. Соответственно, наблюдается различие между стилистическими изменениями в речи и трансформацией ролевых взаимоотношений в процессе коммуникации. Например, в социальных сетях люди могут свободно выражать свои мысли и менять тональность общения, однако при официальной переписке даже в неформальной среде сохраняются определённые языковые стандарты, исключающие грубые или несогласованные стилистические отклонения. Действительно, наблюдения показывают, что стилистические синонимы выступают маркерами социальной идентичности говорящего и его принадлежности к определенным общественным группам. В условиях глобализации и цифровизации коммуникации Г. А. Краснощёкова, Л. К. Сальная рассматривают новые экстралингвистические факторы, влияющие на формирование стилистической синонимии: виртуальная среда общения, мультимодальность коммуникации, специфика каналов передачи информации [6]. В зависимости от контекста лексические единицы могут иметь разные стилистические пометы в словарях, отражающие их принадлежность к официальному или разговорному стилю. Например, в неформальном устном общении используется слово *десятка*, маркируемое как *разговорная лексика* [3; 4], тогда как в официальной коммуникации предпочтение отдается выражению *маршрутное такси под номером 10*, что соответствует нейтральной лексике или официально-деловому стилю.

Стилистический выбор синонимов формируют условия общения – степень подготовленности или спонтанности речи, монологичность или диалогичность, непосредственность или опосредованность языкового контакта [2; 7]. К примеру, в подготовленной лекции профессор может использовать терминологически точные выражения: *данный феномен интерпретируется как дилемма*, что соответствует научному стилю и маркируется в словарях как *книжная лексика*. В спонтанном диалоге та же мысль может быть выражена с помощью общеупотребительных синонимов: *это явление можно понимать двояко*, и представлено в качестве *нейтральной лексики* в лексикографических источниках [3; 4]. На стилистическую синонимию оказывает значительное влияние характер общественного сознания. Возраст, образование, социальный статус и культурный уровень адресата определяют, какие синонимы будут вос-

приняты адекватно и эффективно [2; 8]. Например, в художественной литературе вместо медицинского термина *летальный исход*, имеющего помету *спец.* в словарях [4], часто используется нейтральное *смерть* или эвфемистическое *уход, кончина*, что маркируется пометой *высок.* [4]. В профессиональной коммуникации медиков, напротив, предпочтение отдаётся терминологии, понятной только специалистам, и имеющей соответствующую стилистическую помету в словарях. Коммуникация в языке ориентирована на выполнение задач – информирование, убеждение, эмоциональное воздействие или эстетическое восприятие – и именно эти цели определяют выбор стилистически маркированной лексики [2]. В зависимости от коммуникативной установки стиль речи варьируется: в информационных текстах преобладают нейтральные синонимы, а в художественных произведениях предпочтение отдаётся образным и экспрессивным средствам выражения.

Социальные роли и характер взаимоотношений коммуникантов оказывают значительное влияние на уровень официальности или фамильярности речи, что непосредственно отражается в выборе синонимов. Эти стилистические различия фиксируются в словарях посредством соответствующих стилистических помет, которые маркируют уровень формальности выражения. Кроме того, индивидуальные интенции, мышление и эмоциональное состояние говорящего играют важную роль в стилистической окраске синонимов [2]. Личные предпочтения и коммуникативная ситуация могут определять использование различных вариантов одного и того же понятия: *автомобиль* (нейтральная лексика), *транспортное средство* (официально-деловой стиль) или *тачка* (разговорный стиль) [3; 4]. В словарях эти слова снабжены стилистическими маркировками, указывающими на их принадлежность к тому или иному функциональному стилю.

Культурные и идеологические нормы играют существенную роль в формировании стилистической синонимии, определяя приемлемость языковых единиц в обществе [9]. Процессы табуирования, эвфемизации приводят к изменению стилистической маркированности слов и их отражению в лексикографических источниках. В словарях такие синонимы снабжены соответствующими стилистическими пометами, указывающими на степень их официальности, разговорности или специфической окраски [10]. В современном обществе наблюдается тенденция к замене прямых номинаций на более корректные эвфемизмы, что отражается в их маркированности. Например, слово *куча* имеет помету *разг.*, тогда как *большое количество* относится к более формальному стилю и не маркируется пометой. Аналогично, слово *предки* фиксируется с пометой *прост.шутл*. [4], тогда как *родители* относится к нейтральной лексике.

Эти изменения демонстрируют эволюцию этических норм и культурных ценностей, закрепляясь в словарях и регулируя речевую практику. Все перечисленные факторы могут действовать как по отдельности, так и в комплексе, формируя стиль каждого текста и определяя выбор тех или иных синонимов в речи. Одним из ключевых аспектов этого процесса является стилистическое маркирование, что фиксируется в словарях, и отражает принадлежность слов к определённому стилю. В современных условиях цифровизации и глобализации наблюдается трансформация традиционных стилистических норм и появление новых синонимических рядов, обусловленных интернет-коммуникацией. Виртуальная среда формирует особые стилистические формы, где синонимы приобретают дополнительные коннотации и функции. Например, в социальных сетях предпочтение отдается компрессированным лексическим единицам или англицизмам вместо их русскоязычных эквивалентов. Динамика стилистической синонимии непосредственно связана с экстралингвистическими изменениями в обществе. Политические, экономические и культурные процессы влияют на формирование ценностных ориентаций, что отражается в перераспределении стилистических пометок синонимов. Лексика, считавшаяся табуированной, может перемещаться в центр языковой системы, тогда как прежде нейтральные единицы приобретают стилистическую маркированность.

Таким образом, стилистическая синонимия представляет собой сложное языковое явление, формирующееся под влиянием многообразных экстралингвистических факторов. Изучение этих факторов и их взаимодействия позволяет глубже понять механизмы функционирования языка в различных коммуникативных ситуациях и прогнозировать тенденции развития стилистической системы в условиях меняющейся социокультурной реальности. Стилистическая синонимия не просто отражает языковое богатство, но и выступает как инструмент социальной идентификации говорящего. Выбор синонимов часто маркирует принадлежность индивида к определенной социальной, профессиональной или возрастной группе. Использование книжной лексики, терминов, диалектизмов или молодежного сленга сигнализирует о статусе и образовательном уровне человека, его принадлежности к конкретному социокультурному пространству.

Библиографические ссылки

1. *Кожина М. Н.* Стилистика русского языка : учебник. М. : Флинта, 2003.

2. Стилистический энциклопедический словарь русского языка / под ред. М. Н. Кожиной. М. : Флинта : Наука, 2003.

3. Большой толковый словарь русского языка / сост. и гл. ред. С. А. Кузнецов.

СПб. : Норинт, 2000.

4. *Ожегов С. И., Шведова Н. Ю.* Толковый словарь русского языка. 4-е изд., доп. М. : ИТИ Технологии, 2006.

5. *Крысин Л. П.* Проблема социальной дифференциации языка в современной лингвистике // Социолингвистика вчера и сегодня. 2004. № 4.

6. *Краснощекова Г. А., Сальная Л. К.* Обучение студентов технических вузов созданию мультимодальных текстов на английском языке // Вестн. Том. гос. ун-та. 2023. № 490. С. 169–178.

7. *Джусупов М.* Текст и проблема функциональных стилей (на материале русского и казахского языков) // Филология и современность : сб. науч. тр. Ташкент : MERIYUS, 2012. Вып. 3. С. 27–32.

8. *Шмелев Д. Н.* Современный русский язык. Лексика. М. : Просвещение, 2003.

9. *Джусупов Н. М.* Сопоставительная стилистика в контексте лингвистических исследований: проблемы, статус и тенденции развития // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 22. Теория перевода. 2015. № 4. С. 82–97.

10. *Баймуханов Б.* Лексико-стилистическая квалификация слов с количественным значением: функции специальных помет в толковых словарях русского языка // Journal of universal science research. 2025. № 4. С. 64–73.

11. *Чернявская В. Е.* Лингвистика текста: Поликодовость, интертекстуальность, интердискурсивность. М. : Либроком, 2003.

12. Эффективное речевое общение (базовые компетенции) : словарь-справочник / под ред. А. П. Сковородникова. Красноярск : Изд-во Сиб. федерал. ун-та, 2003.

АНГЛИЦИЗМЫ КАК ИНСТРУМЕНТ ОБЩЕНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ ПОДРОСТКОВОЙ СРЕДЕ

М. П. Бартышева

Бийский филиал имени В. М. Шукшина Алтайского государственного педагогического университета, ул. Владимира Короленко, 53
659333, г. Бийск, Россия, marina.bartysheva@mail.ru

В данной работе изучается история развития англицизмов в русскоязычном пространстве. Проанализированы причины и механизмы ассимиляции англицизмов в подростковый сленг, выявлены их функциональные и социолингвистические особенности. Установлено, что доминирующим механизмом освоения заимствований выступает аффиксация. Подростки сознательно добавляют к иноязычным лексемам русские суффиксы и аффиксы.

Ключевые слова: англицизмы; заимствования; молодежный сленг; подростковая речь; аффиксация.

ANGLICISM AS A TOOL OF COMMUNICATION IN THE MODERN TEENAGE ENVIRONMENT

M. P. Bartysheva

Altai State Pedagogical University, Biysk Branch named after V.M. Shukshin,
53 Korolenko Str., Biysk, 659333, Russian Federation, marina.bartysheva@mail.ru

This work examines the history of the development of anglicisms in the Russain-language space and mechanisms of anglicism assimilation into teenage slang are analysed, and their functional and sociolinguistic features are identified. It has been established that affixation is the dominant mechanism for assimilating borrowings. Teenagers consciously add Russian suffixes and affixes to foreign-language lexemes.

Keywords: anglicisms; borrowings; youth slang; teenage speech; affixation.

Истоки молодёжного сленга прослеживаются с XIX века. В это время он использовался исключительно в школьной среде. В XX веке сленг вышел за рамки школ и его начали употреблять студенты. В этот период можно выделить три ключевых этапа его развития:

Период Великой российской революции и Гражданской войны (1917–1920-е гг.) породил множество беспризорников, которые в свою очередь создали уникальную лингвистическую среду - сленг беспризорников (*липа* - ‘что-то поддельное’, *ботать* - ‘говорить’).

Конец 1950-х годов - период субкультуры стиляг. Молодежь, глядя на Запад, стремилась к новизне и экспериментировала с речью. Так, *бро-*

двей стал означать ‘главную улицу города’, *чувак* - ‘простого парня’, а *чувиха* – ‘девушку’.

Эпоха хиппи в СССР конец 1980-х годов была ознаменована также распространением английского языка, который активно стал преподаваться в школах, вытесняя немецкий.

В современной лингвистической парадигме английский язык сохраняет доминирующее положение в качестве международного средства коммуникации. Данное явление обусловлено совокупностью взаимосвязанных факторов: экономических, политических, исторических и культурно-языковых. В контексте языковой практики подростковой субкультуры указанная тенденция проявляется в устойчивой актуализации англицизмов.

С. И. Ожегов дает следующее определение «англицизм – это слово или оборот речи, заимствованные из английского языка» [1, с. 45].

Широкое распространение англицизмов в молодежной речевой практике обусловлено рядом причин:

1) необходимость в номинации новых концептов и реалий, которые отсутствуют в традиционной лексической системе принимающего языка;

2) стремление к экспрессивности и маркированию групповой идентичности;

3) влиянием глобальных цифровых платформ, формирующих универсальные языковые единицы.

Таким образом, распространение англицизмов в подростковой речевой среде выступает не только как отражение глобальных языковых процессов, но и как индикатор специфических социолингвистических трансформаций внутри русскоязычного коммуникативного пространства.

В современной подростковой языковой среде наблюдается устойчивая тенденция к инкорпорации англицизмов в речевых ситуациях. Проникая в повседневный коммуникативный обиход, заимствованные лексические единицы трансформируются в элементы молодежного сленга и приобретают в словообразовательном аспекте схожую с русскоязычной форму языковых единиц.

Теоретическое осмысление проблемы уместности языковых заимствований представлено в трудах М. И. Фоминой. Согласно ее научному подходу, критерии включения иноязычной лексики в речевой обиход определяются совокупностью факторов [2]:

1) текстово-стилистические параметры (стилистическая принадлежность текста);

2) лингвистические детерминанты (наличие или отсутствие семантически эквивалентных единиц в системе исконной лексики);

3) субъективно-культурные показатели (степень владения языками, уровень национальной языковой культуры).

Таким образом, процесс ассимиляции англицизмов в подростковом сленге демонстрирует двойственную природу – с одной стороны, функциональную востребованность заимствований, с другой стороны, необходимость рефлексивного подхода к использованию с учетом лингвистических норм и культурно-речевых традиций языка.

Ключевой отличительной чертой молодежной речи выступает ее высокая динамичность. Она обусловлена как быстрой сменой поколения, так и повышенной восприимчивостью к актуальным социальным процессам. Кроме того, в подростковой среде ярко проявляется интенция к социокультурной автономии: стремление дистанцироваться от взрослого сообщества и создать «закодированный» языковой код, доступный лишь внутри группы.

В научных работах М. А. Брейтера систематизированы ключевые внутриязыковые и внешние мотивы инкорпорации иноязычной лексики.

В рамках внешней детерминации языковых изменений автор систематизирует следующие ключевые мотивы:

1) межгосударственные языковые коммуникации в различных сферах общественной жизни (деловое сотрудничество, научно-исследовательская деятельность, торгово-экономические отношения, культурно-гуманитарный обмен);

2) престижность иноязычной лексемы в языковом сознании носителей русского языка. Этот мотив базируется на когнитивном стереотипе, согласно которому иностранные технологии, концепции и артефакты воспринимаются как более прогрессивные и инновационные. Вследствие этого иноязычное слово нередко приобретает дополнительную прагматическую нагрузку, ассоциируясь с современностью и высоким качеством;

3) глобальная тенденция с интернационализации заимствований во многих языках мира.

Внутриязыковые факторы заимствования, прежде всего, проявляются через актуализацию системных потребностей принимающего языка.

1. Недостаточность понятийного аппарата в языке. Суть явления заключается в том, что в языковой системе принимающего языка отсутствует готовый концепт, способный точно отразить новую реалию. Когда в языке-рецепторе нет лексической единицы для обозначения возникшего предмета или понятие, возникает естественная потребность в заимствовании. Иноязычное слово в таких случаях выполняет функцию “заполнителя лакун”, оно вводит в язык новый смысл, не имеющий аналогов в существующей лексической системе. Наглядным примером служат англицизмы, проникшие в деловую лексику в 1990-е годы: *ноутбук, ор-*

ганайзер, бе(й)дж. Эти единицы заполнили семантические лакуны, вызванные технологическим и социально-экономическим развитием.

2. Отсутствие точного наименования или адекватного эквивалента, например, *спрей, спонсор*. Здесь заимствование выполняет функцию семантической спецификации, устраняя потребность в описательных конструкциях.

3. Коммуникативная эффективность выступает одной из преимуществ, так как иностранные заимствованные единицы чаще всего фонетически просты, кратки, стилистически нейтральны – *прайс-лист*.

4. Замена многозначных описательных оборотов. Это позволяет упростить сложные дефиниции в однословные единицы. Например, *пиллинг-крем* (‘крем, который убирает ороговевший слой кожи) [3].

В современной языковой подростковой среде преобладающим способом заимствования является аффиксация. Чтобы слово оставалось актуальным для русского сознания, подростки намеренно добавляют аффиксы и суффиксы к иноязычным словам.

Так, например, глагол *агриться* (от англ. to argue — ругаться) означает ‘испытывать злость или злобу в определенной ситуации*’. Мой друг агрился на меня без повода.*

Глагол *банить* (от англ. to ban — запрещать) ‘заблокировать контакт в социальных сетях*’. Я его забанила*.

Глагол *байтить* (от англ. to bait — наживка) ‘полностью скопировать поступок или фразу*’. Я сбайтила у него эту идею*.

Прилагательное *криповый* (от англ. creepy — причудливый) ‘страшный, пугающий*’. Вчера видела такое криповое видео в сети.*

Прилагательное *кринжовый* (от англ. глагола to cringe — ‘чувствовать раздражение, страх, досаду, отвращение*’) Кринжовая ситуация вчера произошла.* Данная языковая единица может использоваться в и качестве других частей речи, например, существительного *кринж* с такой же семантикой. *Вот это кринж*! Либо в качестве наречия в двух вариантах написания *кринжево* и *кринжово. Мне было кринжо(е)во от его шутки.* Существует и глагол *кринжевать*. Ты кринжуешь в этой ситуации? Также можно услышать слово *кринжатина. Вечер превратился в настоящую кринжатину!*

Существительное *краш* (от англ. crush – в сленге означает любимый человек) ‘человек, к которому или к внешности которого питают симпатию*’*, говоря о мужчине, а производное созвучное женскому роду – *крашиха*.

Существительное *олды* – (от англ. прилагательного old — старый) ‘ветераны неформального движения/субкультуры, независимо от возраста*’. Я чувствую себя олдом, когда общаюсь с ней*.

Вайб (от англ. существительного vibe — атмосфера) ‘атмосфера, возникающая при каких-либо обстоятельствах*’. Я люблю вайб от этой музыки*. Также в подростковой среде употребляется в качестве наречия *вайбово*, прилагательного *вайбовый*.

Пруфы (от англ. proof — доказательство) ‘доказательства*’. Я не верю тебе, давай пруфы*. Также можно использовать в единственном числе *– Вот этот пруф я принимаю*!

Заимствования из английского языка обладают двойственным характером воздействия на языковую компетенцию. С одной стороны, их использование может способствовать углубленному освоению, как английского, так и русского языка: подростки не редко прибегают к иноязычной лексике, если испытывают затруднения при подборе адекватных русских эквивалентов для выражения эмоций и мыслей.

С другой стороны, в современной речевой практике наблюдается тенденция к неоправданному употреблению англицизмов – в тех случаях, когда в русском языке уже существуют семантически полные аналоги. В целом, использование англицизмов представляет собой естественный языковой процесс, но оно должно быть мотивированным и осознанным, чтобы не подрывать выразительность и лексическое богатство русского языка.

Библиографические ссылки

1. Ожегов С. И. Толковый словарь современного русского языка: Ок. 100000 слов, терминов и фразеологических выражений ; под ред. проф. Л. И. Скворцова. М. : Мир и Образование, 2019.

2. Фомина М. И. Современный русский язык. Лексикология : учебник для студентов ин-тов и фак-тов иностр. яз. М. : Высш. шк., 1978.

3. Брейтер М. А. Англицизмы в русском языке: история и перспективы. Владивосток : Изд-во «Диалог», 2004.

ФУНКЦИИ И СТРУКТУРА КОМПЬЮТЕРНОГО ЖАРГОНА КАК СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОЙ СИСТЕМЫ

С. К. Видишева[1)], Т. В. Ситникова[1)]

[1)] *Белорусский государственный университет, пр. Независимости, 4, 220030, г. Минск, Беларусь, vidishava@bsu.by*

В статье исследуется современное состояние компьютерной терминологии как важного объекта лингвистического анализа. Рассматриваются особенности компьютерного жаргона, а также основные функции языка, реализуемые в компьютерном жаргоне. Особое внимание уделяется социально-коммуникативным аспектам, таким как функции установления контакта, создания идентичности и выражения эмоций через мемы, метафоры и игровые элементы. В статье прослеживается динамика развития жаргона, его роль в укреплении внутригрупповой идентичности и культурной самобытности участников цифровых сообществ.

Ключевые слова: компьютерный жаргон; лингвистика; профессиональный сленг; социально-культурные функции; языковые функции; социальная идентичность.

FUNCTIONS AND STRUCTURE OF COMPUTER JARGON AS A SOCIAL-COMMUNICATIVE SYSTEM

S. K. Vidisheva[1)], S. V. Sitnioova[1)]

[1)] *Belarusian State University, 4 Nezavisimosti Avenue, 220030, Minsk, Belarus, vidishava@bsu.by*

The article examines the current state of computer terminology as an important object of linguistic analysis. It discusses the features of computer jargon as well as the main functions of language that are realized in it. Particular attention is given to socio-communicative aspects, such as functions of establishing contact, creating identity, and expressing emotions through memes, metaphors, and game elements. The article traces the development dynamics of jargon, its role in strengthening in-group identity, and the cultural self-identity of digital community members.

Keywords: computer jargon; linguistics; professional slang; socio-cultural functions; linguistic functions; social identity.

В современном лингвистическом обществе компьютерная терминология не перестает быть объектом изучения. В области специального и естественного языков активизировался процесс взаимодействия и взаимообмена между терминологическими и общеупотребительными единицами [1, с. 54]. Цифровая эра породила новые языковые явления – жаргонные системы, используемые в онлайн-среде, игровых платформах, соцсетях и форумах. Эти языки не только облегчают коммуникацию, но

и выполняют множество функций, связанных с идентификацией участников, созданием культурного кода и выражением эмоционального состояния.

Традиционно жаргон рассматривается как лингвистическое явление, которое изменяет или обособляет некоторые из этих языковых функций, в первую очередь, функцию общения. Однако компьютерный жаргон, или сленг, отличается от обычного жаргона и по некоторым параметрам может конкурировать с литературным языком. Прежде всего это проявляется в его стремлении реализовывать все основные языковые функции.

Важным отличием компьютерного подъязыка является его письменная форма, которая даже преобладает над устной. Это придает ему устойчивость и позволяет точно фиксировать связанные с ним факты. Также наблюдаются попытки кодифицировать компьютерный подъязык через словари, что приводит к его нормированию, подобно тому, как литературный язык формировался на основе общенародного. Наличие письменной формы и кодификации позволяет компьютерному жаргону выполнять множество языковых функций, сравнимых с функциями литературного языка.

Еще одна особенность компьютерного жаргона – полифункциональность его лексики. Каждое новое слово выполняет как сленговую функцию, так и профессиональную, а также претендует на включение в литературный язык. Многие подобные слова воспринимаются как неологизмы, а не жаргонизмы, так как литературный язык не имеет для них синонимов. Например, глагол *виснуть* (о компьютере или программе). Компьютерный подъязык, возникший как профессиональный жаргон, быстро становится групповым жаргоном, объединяющим людей, имеющих компьютеры и доступ в Интернет. Рассмотрим, как компьютерный жаргон выполняет основные функции языка.

Коммуникативная функция компьютерного жаргона проявляется в обеспечении эффективного общения между пользователями компьютеров, особенно в профессиональной сфере или в рамках определенной субкультуры. Жаргонные слова и выражения позволяют быстро и точно передавать информацию, связанную с компьютерной техникой, программным обеспечением и интернет-технологиями. При этом коммуникация может осуществляться как в устной, так и в письменной форме.

Когнитивная функция проявляется в том, что компьютерный жаргон отражает определенный способ мышления и восприятия мира, связанный с компьютерными технологиями. Новые понятия и явления, возникающие в этой области, находят свое отражение в жаргонных словах и выражениях, которые помогают пользователям осмысливать и структурировать свой опыт.

Консервирующая функция реализуется благодаря письменной форме существования компьютерного жаргона и попыткам его кодификации. Словари и другие справочные материалы позволяют сохранять и передавать знания о жаргонных словах и выражениях из поколения в поколение пользователей.

Эстетическая и эмоционально-экспрессивная функции компьютерного жаргона проявляются в его способности создавать определенную атмосферу и выражать отношение пользователей к компьютерной технике и технологиям. Жаргонные слова и выражения могут быть использованы для придания речи большей выразительности, юмора или иронии. Это способствует формированию чувства принадлежности к определенной группе или субкультуре.

Теперь рассмотрим функционирование компьютерного жаргона как сложной социально-коммуникативной системы, анализируя его структурные компоненты и способы реализации функций.

1. Функция сокрытия информации (секретности).

Несмотря на общественное мнение о том, что жаргон служит для «секретных» целей, на практике он выполняет скорее сигнальную и идентификационную функцию. Например, профессиональные сообщества используют специальную лексику, чтобы отделиться от непосвященных. Но в отличие от скрытого языка, всё чаще с развитием интернета современные жаргоны отличаются своей открытостью и непрерывным расширением. Примеры:

- использование сокращений типа *pm* (*private message)* ‘личное сообщение’, OP (*original poster)* ‘автор поста’, *TL; DR* ‘слишком длинное, не читаю’. Эти термины являются частью общего лексикона и понятны любому, кто знаком с интернет-культурами;
- термин *флуд* (беспорядочная или чрезмерная рассылка сообщений), используется во многих сетевых сообществах и указывает на нежелательное поведение, а также служит маркером чуждости в рамках определённых сообществ.

Таким образом, «секретность» достигается не через полностью закрытую лексику, а посредством специальных знаков, обозначений и условных обозначений, понятных внутри группы, но не всем вне её.

2. Контактоустанавливающая функция.

Эта функция особенно важна в цифровых коммуникациях, где отсутствие невербальных сигналов требует наличия специальных маркеров для идентификации собеседника или установления контакта. Приведем примеры:

• простой сленг. При встрече в чатах можно использовать фразы типа «привет», «здрасти» или «хай», а также эмодзи 😀 или 🔥, служащие сигналами для узнавания;

• использование уникальных брендов или названий, например, *гость, левый аккаунт* – человек, который зашёл через чужой ник; или *бот* – автоматизированный аккаунт, распознаваемый по определённым фразам;

• специальные слова для обозначения статуса или уровня активности: *деловая* – человек, активно участвует, и *фрилансер* – маркер удалённого или нестандартного сотрудника. Эти обозначения помогают быстро понять уровень или роль участника.

3. Эмоционально-экспрессивная (карнавальная) функция.

Данная функция реализуется через юмористические и иронические выражения, сарказм и метафоры. В современном жаргоне это особенно заметно в мемах, а также в названиях популярных технологий. Примеры:

• названия популярных приложений и сервисов, приобретающих ироничные или карнавальные оттенки. Например, *TikTok* (странный, ассоциирующийся с игрой «ток» и движением), *Instagram, Инста* или *Гнездовье*, что иногда используют с юмором для описания многочисленных фотозаписей и сплетен;

• внутри сообществ слово *баг* ‘ошибка’ используют не только для технического сбоя, но и в ироничных выражениях, например: «*Это просто баг, всё исправится»*, может подразумеваться, как шутка или ирония над ситуацией;

• популярное меметическое выражение *кринж* (от англ. *cringe* ‘стыдно, неловко’) используется для описания неудачных или смешных ситуаций, подпитывая карнавальное настроение общения.

4. Структурные и тематические особенности.

Анализ показывает, что компьютерный жаргон организован вокруг нескольких тематических центров:

• аппаратное обеспечение – названия компонентов и деталей ПК или серверов *(железо, бабл, ракета, кулеры);*

• программное обеспечение – процессы и элементы программных систем *(патч, обнова, баг, оболочка);*

• участники сообщества – люди с разной степенью вовлеченности *(гик, хакер, пират, бот);*

• поведение и операции – действия, связанные с работой с данными и сервисами *(заливка, фликер, клик, разборка).*

Эти компоненты формируют лексическую карту жаргона, внутри которой множество синонимов и образных выражений. Например, *комп,*

железо, жесть; хакер, рэпер (игра слов с английским *rapper*), иногда в ироничной форме *черный шеф*.

Такие связи помогают пользователям быстро ориентироваться и демонстрировать свою принадлежность к сообществу.

5. Амбивалентность и социальная динамика.

Компьютерный жаргон характеризует двойственная природа: с одной стороны, это средство укрепления внутригрупповой идентичности, с другой – инструмент развлечения и игры с языком. Примеры:

- внутри субкультур использование жаргона служит, как знак профессионализма (*у меня есть рут, забил на обновление*), так и способом самоиронии (например, *У меня только ламповая карта, ждите баги!*);
- заимствования из английского языка *(фреймворк, баг, деплой, хэш)* часто насыщаются карнавальной смысловой окраской: название *GitHub* иногда игриво трансформируют в *Гитхаб* с саркастическими комментариями о его сверхсложности.

Такая динамика способствует постоянному расширению лексики и её игривой вариативности, делая аппаратную и программную среду более живой и многообразной по стилю.

Согласно вышеизложенному, можно констатировать, что компьютерный жаргон – это уникальная социально-коммуникативная система, объединяющая функции идентификации, эмоциональной экспрессии, культурной игры и даже элементов пародии. Его структура и функции постоянно развиваются и адаптируются под новые технологии и культурные тренды, сохраняя при этом свою открытость и живость. Карнавальный аспект жаргона, с его играми слов и мемами, служит важнейшим инструментом социальной саморепрезентации и взаимного распознавания участников цифровых сообществ.

Библиографические ссылки

1. Видишева С. К. Компьютерные термины в системе русского языка // Проблемы лингвообразования в неязыковом вузе : материалы VI Республиканской научно-практической конференции (с международным участием), 10–11 марта 2022 г., Минск, Беларусь / БГУ ; [редкол.: А. Э. Черенда (отв. ред.) и др.]. Минск, 2022. С. 54–57.

2. Мечковская Н. Б. Социальная лингвистика: пособие для студентов гуманит. вузов и учащихся лицеев. 2-е изд., испр. М. : Аспект Пресс, 2000.

3. Якобсон Р. Лингвистика и поэтика // Структурализм: «за» и «против». М., 1975.

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ВЕДЬМИНСКОГО ДИСКУРСА В НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ

А. В. Зеленовская[1)], П. М. Заруцкая[1)]

[1)] *Белорусский государственный университет, пр. Независимости, 4, 220030, г. Минск, Беларусь, zeliano@bsu.by*

В данной статье рассматривается ведьминский дискурс как особая форма коммуникативного поведения, укорененная в магическом и мифологическом мышлении. На материале немецкого языка анализируются лексические особенности, систематизированные по тематическим группам (инструментарий, ингредиенты, локусы), а также синтаксические конструкции, характерные для заклинаний (императив, инверсия, повторы). Особое внимание уделяется этимологии ключевых магических формул («Abrakadabra», «Hokuspokus») и их связи с фольклорной традицией. В работе делается вывод о том, что ведьминский дискурс является пограничным феноменом, сочетающим архаичные вербальные практики, элементы религиозной пародии и механизмы социального контроля.

Ключевые слова: ведьминский дискурс; магические формулы; лингвофольклористика; этимология; синтаксис заклинаний.

LINGUISTIC FEATURES OF WITCH DISCOURSE IN THE GERMAN LANGUAGE

A. V. Zelenovskaya[1)], P. M. Zarutskaya[1)]

[1)] *Belarusian State University, 4 Nezavisimosti Avenue, 220030, Minsk, Belarus, zeliano@bsu.by*

This article examines witchcraft discourse as a special form of communicative behaviour rooted in magical and mythological thinking. Using German language material, it analyses lexical features, organised into thematic groups (tools, ingredients, locations), as well as syntactic constructions characteristic of spells (imperative, inversion, repetition). Particular attention is paid to the etymology of key magical formulas (Abrakadabra, Hokuspokus) and their connection to folklore tradition. The paper concludes that witchcraft discourse is a borderline phenomenon combining archaic verbal practices, elements of religious parody, and mechanisms of social control.

Keywords: witchcraft discourse; magic formulas; linguistic folklore; etymology; syntax of spells.

Ведьминский дискурс представляет собой специфическую разновидность институционального и одновременно бытового общения, в основе которого лежат элементы магического, мифологического и фольклорного мышления. В немецкой лингвокультуре этот дискурс имеет глубокие исторические корни, уходящие в эпоху раннего Средневековья,

народную магию и *протоколы допросов по делам о колдовстве* ‘Hexenverhörprotokolle’, которые сегодня рассматриваются как ценный лингвоисторический корпус [1, с. 12].

Актуальность исследования обусловлена необходимостью системного описания языковых средств, формирующих образ ведьмы и магическое пространство в сознании носителей языка. Как отмечает В. Я. Пропп в своем фундаментальном труде «Исторические корни волшебной сказки», многие элементы, кажущиеся сегодня «детскими страшилками», восходят к серьезным обрядам инициации и древним верованиям [2, с. 67]. Цель данной работы – выявить и классифицировать лингвистические особенности ведьминского дискурса в немецком языке, опираясь на фольклорные источники и этимологию магических формул. Для достижения цели используются методы компонентного и этимологического анализа.

Первый и наиболее очевидный уровень анализа любого дискурса – это его лексический состав. Ядро ведьминского дискурса составляет специализированная лексика, которая может быть систематизирована по нескольким ключевым тематическим группам, отражающим структуру магического универсума. В группу «*Инструментарий*» ‘Werkzeuge’ входят предметы, необходимые для совершения колдовских действий: *Hexenbesen* ‘ведьмина метла’, *Zauberkessel* ‘волшебный котел’, *Spindel* ‘прялка’, *Kristallkugel* ‘хрустальный шар’. В группу «*Ингредиенты и соматизмы*» ‘Zutaten und Korperteile’ входят компоненты гротескного характера: *Drachenblut* ‘кровь дракона’, *Krötenschleim* ‘слизь жабы’, *Schlangenhaut* ‘змеиная кожа’, *Totenknochen* ‘кость мертвеца’, *Rabenfeder* ‘воронье перо’. В группу «*Локусы*» ‘Schauplatz’ входят сакральные места: *Blocksberg* ‘гора Броккен’, *Kreuzweg* ‘перекресток’, *Friedhof* ‘кладбище’, *Hexenhaus* ‘дом ведьмы’. Номинация магических объектов часто строится по модели *сложных слов* ‘Komposita’, характерной для немецкого языка. В некоторых контекстах используются эвфемизмы, например, *weise Frau* ‘мудрая женщина’ вместо *Hexe*.

Однако лексика составляет лишь материальную основу дискурса; его действенную, перформативную силу обеспечивают особые вербальные формулы, к анализу которых мы переходим. Ключевой особенностью ведьминского дискурса являются заклинания – речевые акты, призванные изменить реальность. Они строятся на принципах рифмы и аллитерации, а их сила часто подкрепляется древним происхождением. Древняя формула *Abrakadabra* в магической традиции выполняла функцию *вербального «творения реальности»* ‘Sprechakt als Realitätserschaffung’. Первые письменные свидетельства её использования относятся ко II веку н. э. Римский врач Квинт Серен в своем труде

Liber Medicinalis ‘Книга медицины’ рекомендовал использовать *Abrakadabra* как терапевтическое средство против малярийной лихорадки. Пациенту предписывалось носить на шее амулет с пергаментом, на котором формула записывалась особым образом – в виде перевернутого треугольника, так называемой *«схемы убывания»* ‘Schwindeschema’. В каждой последующей строке слово теряло один последний знак, пока не оставалась одна буква «А». Считалось, что по мере того, как слово «исчезает», убывает и сила болезни [3]. Элиза Грэм, ученый из университета Стоуни-Брук, активно занимающаяся историей древних языков, определяет *Abrakadabra* как «апотропейное слово» –формулу, призванную отвращать несчастье и злые силы [3]. В античной и средневековой магической традиции верили, что болезни вызываются злыми духами, и магическая формула, имя которой постепенно стирается, способна изгнать этого духа из тела. Исследователи предлагают разные этимологии этого заклинания: от древнееврейского *ha brachah dabarah* ‘имя благословенного’ до арамейского *avra gavra* ‘я создам человека’, что отсылает к акту божественного творения словом [3].

Этимология выражения *Hokuspokus*, в отличие от серьезного *Abrakadabra*, связана с пародированием сакральных текстов. По наиболее распространенной версии, оно восходит к латинской фразе католической литургии *Hoc est enim corpus meum* ‘Ибо сие есть Тело Мое’ [4]. Прихожане, не знавшие латыни, воспринимали эти слова на слух как магическое заклинание, творящее чудо пресуществления хлеба и вина в тело Христово. Так из сакральной фразы родился *Hokuspokus*, который стали связывать с любым таинственным превращением. Впервые в письменной форме для описания фокусов это слово зафиксировано в Англии в 1634 году: фокусник, выступавший под псевдонимом *Hocus Pocus,* издал учебник по карточным трюкам «Hocus Pocus junior the anatomie of Legerdemain» [4]. Позже книга была переведена на немецкий язык и это слово также нашло отражение в немецкой литературной традиции. Андреас Грифиус в XVII веке использовал близкое заклинание *Haccus, Maccus, Baccus* в своей драме, а Иоганн Вольфганг Гёте упоминал *Hockuspockus* в описании церковной церемонии в Сикстинской капелле, что свидетельствует о прочном закреплении этого понятия в немецком языке как синонима непостижимого, ритуализированного действа [4].

Закрепленные в языке формулы заклинаний обладают не только семантической, но и особой грамматической и стилистической структурой. Речь ведьмы в фольклорных текстах тяготеет к архаизации. Используются устаревшие формы обращения – *du sollst...*, формулы проклятий – *Weh und Ach*, ритуализированные пожелания – *gehab dich wohl*. Отдельного внимания заслуживает использование диминутивных суффиксов *-lein, -*

chen. В магическом контексте уменьшительно-ласкательная форма может иметь амбивалентную природу: она служит не только для выражения субъективной оценки, но и выступает как эвфемизм, скрывающий опасную сущность (ср. использование слова *Kindlein* в заговорах).

Эти стилистические приемы работают не изолированно, а в рамках особых синтаксических конструкций, которые являются главным инструментом речевого воздействия. Синтаксическая организация ведьминского дискурса подчинена задаче принуждения реальности к изменениям. Наиболее распространенная форма – императивные конструкции, прямой приказ: *Komm, Feuer!* ‘Приди, огонь!’; *Hexe, hexe, flieg geschwind, / nimm das Feuer, nimm das Kind!* ‘Ведьма, ведьма, лети скорее, / возьми огонь, возьми ребенка!’. Для проклятий характерна инверсия и архаичный порядок слов: *Sollst du vergehen!* ‘Исчезни!’; *Verflucht seist du fur alle Zeit!* ‘Проклят будь ты на все времена!’. Магическое мышление сакрализует число три, отсюда тройные повторы: *Dreimal ums Haus, dreimal geschrien, / dreimal musst du wiederkommen!* ‘Трижды вокруг дома, трижды прокричав, / трижды ты должен вернуться!’. В известной детской считалке *Ene mene miste…* повтор слогов создает ритмическую основу, которая также имитирует древние заклинательные формулы.

Эти синтаксические модели находят свое наиболее яркое воплощение в детском фольклоре – *Kinderreime, Abzählreime*, который служит мостом между архаикой и современностью. Страшилки и рифмовки выполняют важную социальную функцию – они вербализуют детские страхи и помогают преодолевать их через игру. Исследуя истоки подобных текстов, В. Я. Пропп приходит к выводу, что «изображаемое в сказке жилище яги – это не что иное, как помещение для обряда», а сама яга (аналог немецкой ведьмы) – проводник в мир иной [2, с. 67]. Считалка *Ene mene miste, / es rappelt in der Kiste...* сохраняет реликты архаичных практик жеребьевки и определения жертвы. Детские игры, таким образом, удерживают в себе память о ритуалах, утративших свое сакральное значение, но сохранивших языковую форму.

Независимо от того, идет ли речь о серьезном обряде или детской игре, ведьминский дискурс неизменно оперирует категориями страха и запретного. Это выражается в активном использовании лексики семантического поля «смерть», «мрак», «болезнь»: *Nacht* ‘ночь’, *Dunkel* ‘темнота’, *Geister* ‘призраки’, *Tot*e ‘мертвец’, *Schatten* ‘тень’, *Blut* ‘кровь’. Воспитательный аспект дискурса реализуется в формулах угрозы: *Wenn du nicht brav bist, holt dich die Hex' in der Nacht* ‘Если ты не будешь послушным, ведьма заберет тебя ночью’. Здесь ведьма выступает инструментом социального контроля, а дискурс смыкается с педагогическим.

Проведенный анализ позволяет говорить о ведьминском дискурсе как о многомерном и исторически сложившемся языковом явлении. Его лингвистические особенности включают: специфическую лексику (инструментарий, ингредиенты, локусы), отражающую структуру магического мира; уникальные магические формулы, этимология которых восходит к древним языкам или является пародией на сакральные тексты; особые синтаксические конструкции (императив, инверсия, тройные повторы); стилистическую архаизацию и амбивалентное использование диминутивов; глубокую фольклорную основу, сохраняющую следы древних ритуалов; семантику страха, выполняющую функцию социальной регуляции. Перспективы дальнейшего исследования мы видим в сопоставительном анализе ведьминского дискурса в разных языках и в изучении его трансформации в современных медиа.

Библиографические ссылки

1. *Szczepaniak R.* Hexenverhörprotokolle als sprachhistorisches Korpus: Fallstudien zur Erschließung der frühneuzeitlichen Schriftsprache / R. Szczepaniak, L. Dücker, S. Hartmann (Hrsg.). Berlin : De Gruyter, 2020.

2. Пропп В. Я. Исторические корни волшебной сказки. 4-е изд. М. : Лабиринт, 2000.

3. Abrakadabra: Woher kommt die Zauberformel? // National Geographic Deutschland. 2025. 4 Dez. URL: https://nationalgeographic.de/geschichte-und-kultur/2025/12/abrakadabra-woher-kommt-die-zauberformel/ (дата обращения: 27.02.2026).

4. Hokus Pokus // GEO.de. 2018. 28 Aug. URL: https://www.geo.de/geolino/redewendungen/19500-rtkl-zauberformel-hokus-pokus (дата обращения: 27.02.2026).

ДА ПЫТАННЯ ПРА АСАБЛІВАСЦІ ІНТЭР'ЕКТЫВАЦЫІ (НА ПРЫКЛАДЗЕ НЯМЕЦКАЙ І БЕЛАРУСКАЙ МОЎ)

А. И. Зур

Беларускі дзяржаўны ўніверсітэт, пр. Незалежнасці, 4,
220030, г. Мінск, Беларусь, anjazur@mail.ru

Артыкул прысвечаны даследаванню інтэр'ектывацыі як тыпу транспазіцыі моўных адзінак у нямецкай і беларускай мовах. Разглядаюцца прычыны, фактары і ўмовы пераходу слоў і словазлучэнняў у разрад выклічнікаў; інтэр'ектыўныя выказванні нямецкай мовы прадстаўлены з улікам іх структурных, семантычных асаблівасцей і сінтаксічнай функцыі; падаюцца беларускія адпаведнікі.

Ключавыя словы: транспазіцыя; інтэр'ектывацыя; выклічнік; інтэр'ектыўнае выказванне; нямецкая мова; беларуская мова.

К ВОПРОСУ ОБ ОСОБЕННОСТЯХ ИНТЕРЪЕКТИВАЦИИ (НА ПРИМЕРЕ НЕМЕЦКОГО И БЕЛОРУССКОГО ЯЗЫКОВ)

А. И. Зур

Белорусский государственный университет, пр. Независимости, 4,
220030, г. Минск, Беларусь, anjazur@mail.ru

Статья посвящена исследованию интеръективации как типа транспозиции языковых единиц в немецком и белорусском языках. Рассматриваются причины, факторы и условия перехода слов и словосочетаний в класс междометий; интеръективные высказывания немецкого языка представлены с учетом их структурных, семантических особенности и синтаксической функции; приводятся белорусские соответствия.

Ключевые слова: транспозиция; интеръективация; междометие; интеръективное высказывание, немецкий язык, белорусский язык.

ON THE QUESTION OF THE FEATURES OFINTERJECTIVIZATION (BASED ON THE EXAMPLE OF THEGERMAN AND BELARUSIAN LANGUAGES)

H. I. Zur

Belarusian State University, Nezavisimosti ave., 4,
220030, Minsk, Belarus, anjazur@mail.ru

The article is devoted to the study of interjectivization as a type of transposition of linguistic units in German and Belarusian. It examines the causes, factors, and conditions of the transition of words and phrases into the class of interjections. German interjective

statements are presented considering their structural, semantic features and syntactic function; Belarusian equivalents are provided.

Keywords: transposition; interjectivization; interjection; interjective statement; German language; Belarusian language.

Даследаванні і апісанні асобных часцін мовы пераканаўча сведчаць пра тое, што семантыка-граматычныя класы не існуюць ізалявана, а з'явы ўзаемадзеяння і ўзаемапапаўнення часцін мовы надзвычай пашыраныя. У навуковай літаратуры дыскусійныя пытанні класіфікацыі часцін мовы ўздымаліся неаднаразова з улікам пераходных з'яў у працах А. А. Шахматава, А. М. Пяшкоўскага, В. У. Вінаградава, Ш. Балі, Л. Тэньера, Е. Курыловіча і інш. Самым істотным момантам пры «пераходзе» слоў адной часціны мовы ў іншую ёсць змена сінтагматыкі слова, калі слова набывае здольнасць выступаць у новай для яго сінтаксічнай пазіцыі. «Лінгвістычны энцыклапедычны слоўнік» пад паняццем *транспазіцыя* (ад лац. *Transpositio – перастаноўка)* разумее «использование одной языковой формы в функции другой формы» [1, с. 519]. Часцінамоўная транспазіцыя, калі адна моўная адзінка ўжываецца ў функцыі іншай, выяўляе сваю сінтаксічную прыроду ва ўмовах кантэксту. За апошнія дзесяцігоддзі паняцце «транспазіцыя» пашырыла свае межы [2, с. 15]. Цікавасць выклікаюць узаемасувязь граматычных структур і кантэкстуальныя ўмовы іх рэалізацыі, механізмы моўнай памяці і прырода інтуітыўнай кампетэнцыі носьбітаў мовы, дыялектыка свядомага моўнага эксперымента і стыхійнай моўнай гульні. У артыкуле З. М. Шамілавай асаблівая ўвага скіроўваецца на феномен транспазіцыі ў яго агульнатэарэтычным аспекце, аналізуюцца вузкае і шырокае разуменне дадзенай лінгвістычнай катэгорыі, а таксама выяўляюцца асноўныя этапы яе рэалізацыі [3, с. 120–122].

Транспазіцыйнымі магчымасцямі валодаюць як самастойныя, так і службовыя часціны мовы. Сярод відаў транспазіцыі (субстантывацыя, ад'ектывацыя, пранаміналізацыя, адвербіялізацыя і інш.) належная ўвага навуковай супольнасці апошнім часам надаецца з'яве *інтэр'ектывацыі* – актыўнаму працэсу ўцягвання ў сферу выклічнікаў не толькі назоўнікаў ці дзеясловаў, але і цэлых спалучэнняў. «Інтэр'ецывацыя (ад лац. *Interjectio – выклічнік*) – пераход знамянальных слоў у разрад выклічнікаў, пры якім траціцца лексічнае значэнне, а слова, ператвараючыся ў сігнал, выражае эмоцыі ці пабуджэнне: *Жартачкі! Матухна! Хопіць! Стоп!»* [4, с. 65]. Пераход у выклічнікі – не ізаляваная з'ява ў мове. Гэта неад'емная частка агульнай сістэмы пераходаў паміж часцінамі мовы і павінна вывучацца ў двух аспектах: з аднаго боку, у рэчышчы агульнамоўнай тэндэнцыі да трансфармацыі граматычных кла-

саў, а з другога – з улікам спецыфікі, абумоўленай унікальнай прыродай самой катэгорыі выклічнікаў [5, с. 54].

Працэс інтэр'ектывацыі выкліканы пэўнымі прычынамі, фактарамі і ўмовамі. Прычынай экстралінгвістычнага характару выступае фундаментальная патрэба мовы ў эканоміі моўных сродкаў і імкненне перадаць бясконцае мноства рэалій знешняга свету мінімальнай колькасцю моўных адзінак. Ключавым фактарам з'яўляецца функцыянаванне пераходнай адзінкі ў аказіянальнай сінтаксічнай пазіцыі, што спрыяе яе семантычнаму пераасэнсаванню. Неабходнымі ўмовамі будуць страта адзінкай свайго першапачатковага лексічнага значэння і намінатыўнай функцыі і наяўнасць у яе семантыцы ўстойлівага эмацыянальнага або экспрэсіўнага кампаненту. Інтер'ектывацыю суправаджае з'яўленне шэрагу пераходных тыпаў, «якія знаходзяцца ў розных зонах часцінамоўнага сінкрэтызму, у аспекце іх набліжанасці да арыгінальных канстытуентаў класа выклічнікаў» [6. с. 248]. Актывізацыя цікавасці да інтэр'ектывацыі (гл. працы М. І. Грэча, Ф. І. Буслаева, К .С. Аксакава, А. І. Германовіча, Г. У. Дагурава, Д. М. Шмялёва, Я. В. Серады, І. У. Высоцкай, Д. В. Зыблевай, Н. А. Болтневай, А. В. Алферанкі, В. В. Прусавай, В. В. Шыгурава, Г. М. Вострыкавай і інш.) абумоўлена неадназначнасцю і недастатковай распрацаванасцю праблематыкі выклічнікаў, а таксама тою акалічнасцю, што «многие типы синкретичных образований, демонстрирующих ту или иную ступень перехода из разных частей речи в междометия, до сих пор получают нередко одностороннюю и потому неточную грамматическую квалификацию» [7. с. 10].

Для шэрагу індаеўрапейскіх моў (беларускай, рускай, англійскай, нямецкай, французскай) шлях канверсіі – інтэр'ектывацыі адзінак мовы ці маўлення – выступае найбольш прадуктыўнай крыніцай папаўнення класа выклічнікаў. У ходзе рэалізацыі маўленчых стратэгій ва ўмовах жывога камунікавання з розных узроўняў моўнай сістэмы паступова «выкристаллизовываются самостоятельные, релевантные для каждого конкретного языка классы коммуникативных единиц, выполняющих функцию выражения той или иной интенции и отражения эмоционального отношения говорящего к предмету речи» [8, с. 89]. У нямецкай мове існуюць інтэр'ектываваныя паўназначныя словы іншых часцін мовы, цэлыя словазлучэнні і выказванні, якія функцыянуюць у якасці выклічнікаў. Для ілюстрацыі прывядзём прыклады на нямецкай мове з беларускімі адпаведнікамі, адабраныя метадам суцэльнай выбаркі з «Нямецка-беларускага слоўніка» М. І. Кур'янкі [9]: *Um Gottes Willen! (Далібог!), Abwarten und Tee trinken! (Цярпенне! Пажывём – пабачым!); Gewiss doch! (Як жа!); Das ist zum Auswachsen! (Цярпенне можа лопнуць! З глузду можна з'ехаць!)*.

З прычыны адсутнасці ўніфікаванай дэфініцыі датычна прыведзеных моўных адзінак, мы карыстаемся тэрмінам *інтэр'ектыўнае выказванне* (далей ІВ), пад якім разумеем «клас выказваняў, якія нясуць эмацыянальную інфармацыю пра пачуцці, душэўны стан, эмацыянальна-валявыя рэакцыі на рэчаіснасць, аформленыя выклічнікамі і іх эквівалентамі» [10, с. 36]. Прыметы, якія павінны быць ўлічаны пры вызначэнні пераходнай адзікі як ІВ у межах строгага падыходу, як слушна зазначае І. А. Шаронаў, наступныя:

«а) изолированная синтаксическая позиция;

б) десемантизация;

в) потеря словоизменительных возможностей;

г) потеря сочетаемостных возможностей;

д) внутренняя аморфность грамматической модели» [11, с. 59].

У структурным плане ІВ нямецкай мовы могуць быць: а) аднасастаўнымі і складацца з аднаго слова: *Abgemacht! (Згода!); Achtung! (Увага! Сцеражыся!); Ade! Adieu! (Бывай! Бывайце!); Ätsch! (Так табе і трэба!); Auweh! (Авохці!); Bravo! (Брава!); Gottlob! (Дзякуй Богу!)*; б) двухкампанентнымі, у склад якіх будуць ўваходзіць два словы: *Nicht doch! (Дык не!); Es gilt! (Добра! У згодзе!); Nur Mut! (Толькі смялей!); Einen Augenblick! (Зараз! Хвілінку!); Beileibe nicht! (Крый Божа! Ні за што!); Keine Bohne! (Ніколькі! Нізвання!); Kein Aber! (Ніякіх «але»!)*; в) трохкампанентнымі: *Das ist allerlei! (Гэта ўжо занадта!); Was nicht noch! (Толькі б не так!); Nie und nimmer! (Ні за што!); Es bleibt dabei! (Так вырашана! Так таму і быць!)*; ІВ-сказамі: *Das ist doch zu toll! (Гэта ўжо занадта!); Das ist klasse! (Гэта выдатна! Файна!); Das ist (ja) allerhand! (Вось гэта здорава!); Was du nicht sagst! (Што ты кажаш!); Das ist wie beim Bäcker die Semmeln! (Гэта раз плюнуць! Гэта пустая [лёгкая] справа!)*.

Тыпалогія ІВ, якая грунтам мае тэма-рэматычнае чляненне сказа, адрознівае іх віды згодна з выконваемай сінтаксічнай функцыяй: ІВ-прэдыкаты: *Dicke Luft! (Небяспека!); Erstaunlich! (Дзіўна!); Jammer und Schande! (Які жаль!); Ja Kuchen! (Як бы не так! Дзе там! Але не тое!); Schockschwerenot! (Каб яго [яе, іх] чорт узяў!, Праклятце!); Die ewige Melodie! (пагардл. Вечна адно і тое ж! [адна і тая ж песня]); Verdammte Zucht! (Чортава насенне!)*; ІВ-акалічнасці: *Auf keinen Fall! (Ні ў якім разе!); Donnerwetter! (Каб яго [яе, іх] д'ябал узяў!); Um keinen Preis! (Ні за што на свеце!)*.

Ужываецца ІВ могуць у цяперашнім часе: *Das ist zu arg! (Гэта ўжо занадта!); So siehst du aus! (Яшчэ б! Як бы не так!); Da haben wir die Bescherung! (Вось табе і на!); Das ist ja recht erbaulich! (Гэта вельмі міла! Няма чаго і гаварыць!); Damit ist es Essig! (Прапашчая справа!);*

Das fehlt gerade noch! (Толькі гэтага і не хапала!); Das lässt sich leicht sagen! (Лёгка казаць!); прошлым: *Da hast du was Schönes angestellt! (Але ж ты і нарабіў!); Die Würfel sind gefallen! (Жэрабя кінута!); Das war ein wahres Gaudium! (Во была пацеха!)*; будучым: *Ich werde dir einen anderen Tanz geigen! (Ты ў мяне паскачаш!); Ihr werdet mich noch kennen lernen! (Вы мяне яшчэ пазнаеце!); Ich werde dir was niesen! (груб. Падстаўляй кішэнь!)*; імператыве: *Gib Acht! (Асцярожна! Памалу!); Behüte! (Ні ў якім разе!); Passt auf! (Увага! Асцярожна!); Sieh nur! (Глядзі ж!); Lass doch nur! (Пакінь [Перастань] жа!); Leben Sie wohl! (Усяго добрага! Бывайце!); Gott bewahre! (Барані Бог! [Божа]); Sei bereit! (Будзь гатоў [напагатове]!); Sei es denn! (Няхай будзе так!); Lass diese Unkenrufe! (разм. Не каркай!)*. Найменшую частотнасць дэманструюць ІВ-пытанні: *Warum nicht? (Чаму ж не?); Wirklich? (Праўда?); Nun und? (Ну, і?); Nicht wahr? (Ці не праўда?); Du bist wohl nicht bei Troste? (Ты з зглузду з'ехаў, ці што?)*. У адзікавых ІВ нямецкай мовы адзначаны ўмоўны лад: *Dem Herrn sei's geklagt! (Няхай бачыць Бог!); Das müsste immer so sein! (Няхай заўсёды будзе так!); Das wäre noch schöner! (іран. Вось яшчэ!)*.

Сярод функцыянальна-семантычных груп можна вылучыць ІВ сцверджання, адмаўлення, эмацыянальнай ацэнкі: *Basta! (Баста! Годзе! Досыць! Даволі!); Auf Ehre! (Слова гонару!); Ach wo! I wo! (Куды там! Вось яшчэ!); Von mir aus! (Як хочаш!); Warum nicht gar! (Вось яшчэ! Гэтага яшчэ не хапала!); Du meine Güte! (Божа мой!); Da hast du den Salat! (Вось табе і раз!);* волевыяўлення, якія выражаюць імператыўныя воклічы, заклікі, каманды: *Zu Befehl! (Слухаюся!); Fertig! (Увага!); Auf! (Устаць!); Antreten! (Станавіся!); Zurück! (Назад! Адступіць!); Alarm zu Ende! (Адбой!)*; этыкетныя: *Bedienen Sie sich! (Частуйцеся, калі ласка!); Wohl bekommt's! (На здароўе!); Guten Appetit! (Прыемнага апетыту!); Alles Gute! (Усяго добрага!); Haben Sie die Freundlichkeit! (Будзьце ласкавыя! Зрабіце ласку!).*

Аб'ектам навуковых росшукаў ІВ станавіліся неаднаразова. Так, у даследаванні А. В. Літоўкінай на прыкладзе рускай і нямецкай моў вызначаны лінгвістычны статус ІВ (у тэрміналогіі аўтара «выклічнікавыя фразеалагічныя адзінкі); распрацаваны асновы класіфікацыі; выяўлены і апісаны семантычныя, структурна-сінтаксічныя, марфалагічныя і функцыянальныя асаблівасці [12]. Вывучэнне катэгарыяльных уласцівасцей ІВ (у тэрміналогіі аўтара «камунікем») са значэннем «сцверджання» / «адмаўлення» і «ацэнкі» ў нямецкай мове і іх супастаўленне з аналагічнымі адзінкамі рускай мовы стала мэтай даследавання А. Л. Куксы [13]. Сумеснае даследаванне А. В. Ануфрыевай і К .У. Піваварава [14] на прыкладзе мангеймскага корпуса DeReKo прапануе новы ракурс вы-

вучэння ІВ праз прызму іх лінгвакрэатыўнага патэнцыялу і варыятыўнасці.

ІВ актыўна вывучаюцца ў рускім мовазнаўстве (гл. працы В. Ю. Мелікяна). Аднак, нягледзячы на даволі працяглы перыяд распрацоўкі праблематыкі ІВ на прыкладзе розных моў, сістэмны падыход да вызначэння статусу разглядаемых адзінак так і не быў сфарміраваны.

У беларускім мовазнаўстве катэгорыя інтэр'ектыўнасці вывучана не так шырока, а колькасць навукова-даследчых работ на акрэсленую тэму даволі абмежаваная. Гэтая акалічнасць пацвярджае, што даследаванне ІВ нямецкай і беларускай моў у параўнальна-супастаўляльным аспекце застаецца актуальнай навуковай задачай для беларускай лінгвістыкі, бо дапамагае выявіць спецыфіку згаданых моўных адзінак больш поўна і ясна. Моўныя адзінкі, якія зазналі працэс інтэр'ектывацыі, павінны абавязкова ўлічвацца і адлюстроўвацца пры лексікаграфічным апісанні, асабліва ў вучэбных слоўніках і дапаможніках, якія адрасуюцца іншамоўнай аўдыторыі з мэтаю папярэджання і прадухілення памылак пры ўжыванні ў маўленні тых ці іншых ІВ.

Такім чынам, перспектыўнасць далейшага комплекснага вывучэння праблем функцыянавання ІВ у жывым гутарковым і літаратурным маўленні з улікам іх структурна-семантычнай спецыфікі, перадусім іх ідыяматычнасці, вызначаецца: а) нераспрацаванасцю, найперш у беларускім мовазнаўстве, такога сегмента моўна-маўленчай сістэмы беларускай мовы, як функцыянальна-семантычнай катэгорыі інтэр'ектыўнасці і адпаведных ёй сродкаў выражэння; б) адсутнасцю рэестра інтэр'ектыўных мадэляў, паводле якіх утвараюцца выказванні і пры дапамозе якіх выражаюцца эмоцыі ў працэсе камунікавання на беларускай мове. Каштоўнасць рознааспектнага даследавання ІВ палягае перадусім у тым, што ў айчынным мовазнаўстве не стае сістэмнага вывучэння і абагуленага прадстаўлення на значным практычным матэрыяле такой моўнай з'явы як ІВ. Асабліва важным бачыцца супастаўляльны аналіз ІВ у беларускай і нямецкай мовах. Гэта абумоўлена тым, што ІВ – вельмі прыдатны матэрыял для вызначэння тоеснасці і адрозненняў паміж дзвюма мовамі – беларускай і нямецкай.

Бібліяграфічныя спасылкі

1. Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В. Н. Ярцева. – Москва : Сов. энцикл., 1990.

2. *Жумаева Ф. Р.* Интеръективация как один из типов транспозиции частей речи // Universum: филология и искусствоведение : электрон. науч. журн. 2021. № 12 (90). С. 15. URL: https://7universum.com/ru/philology/archive/item/12760 (дата обращения: 25.01.2026).

3. *Шамилова З. М.* К вопросу об общем понятии транспозиции // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2017. № 2-1. С. 120–122. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-ob-obschem-ponyatii-transpozitsii (дата обращения: 28.01.2026).

4. *Сцяцко П. У., Гуліцкі М. Ф., Антанюк Л. А*. Слоўнік лінгвістычных тэрмінаў. Мн. : Выш. шк., 1990.

5. *Мамушкина С. Ю.* Семантика и прагматика междометий в современном английском языке : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.04 : Самара, 2003. 175 с.

6. *Зур Г. І.* Інтэр'ектыўныя выказванні беларускай мовы ў аспекце тэорыі поля // Acta Albaruthenica. Literatura. Język. Kultura. Katedra Białorutenistyki UW. 2013. № 13. С. 235–248.

7. *Шигуров В. В.* Интеръективация как тип ступенчатой транспозиции языковых единиц в системе частей речи (Материалы к транспозиционной грамматике русского языка). М. : Academia, 2009.

8. *Шаронов В. Н.* Коммуникативы как функциональный класс и как объект лексикографического описания // Русистика сегодня. 1996. № 2. С. 89–111.

9. *Кур'янка М. І.* Нямецка-беларускі слоўнік = Deutsch-belarussisches Wörterbuch : больш за 50000 словаў. Мінск : Зміцер Колас, 2006.

10. *Зур Г. І.* Інтэр'ектыўныя выказванні: да пастаноўкі праблемы // Роднае слова. 2012. № 9. С. 35–37.

11. *Шаронов И. А.* Междометия в речи, тексте и словаре. М. : РГГУ, 2008.

12. *Литовкина А. В.* Междометные фразеологические единицы: семантические, структурно-синтаксические и функциональные характеристики (на материале русского и немецкого языков) :автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.19 / СГУ им. Н. Г. Чернышевского. Саратов, 2005. 24 с.

13. *Кукса А. Л.* Коммуникемы немецкого и русского языков с семантикой «утверждения» / «отрицания» и «оценки» : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.19, 10.02.04 / Рост. гос. пед. ун-т. Ростов-на-Дону., 2004. 23 с.

14. *Ануфриева А. В., Пивоварова Е. В.* Лингвокреативный потенциал синтаксических фразеологизмов немецкого языка (на примере мангеймского корпуса DeReKo) // Дальневост. филол. журн. 2023. № 3. С. 53–61. URL: **Ошибка! Недопустимый объект гиперссылки.** (дата обращения: 28.01.2026).

DIE NEGATIONSPARTIKEL „NICHT“ IM DEUTSCHEN ALS HERAUSFORDERUNG FÜR DEN FREMDSPRACHENUNTERRICHT

I. N. Koselezkaja[1)], T. G. Dawidowitsch[1)], O. P. Schaban[1)]

[1)] *Belarussische Staatliche Universität, Prospekt Nezavisimosti, 4, 220030, Minsk, Belarus, Kozialetskaya@bsu.by*

Das Thema der wissenschaftlichen Arbeit besteht darin, die Stellung der Negationspartikel *nicht* im Deutschen zu untersuchen. Ausgehend von einer Kritik an der traditionellen Satz-/Wortnegation sowie an deren pauschaler Verwerfung wird ein integratives Modell von den Autoren entwickelt, indem sie Valenzbindung, Intonation und kontrastive Hervorhebung als systematische Stellungsfaktoren berücksichtigen.

Keywords: Negationsstellung; Satznegation; Sondernegation; Wortnegation; Valenz; Oberflächenstruktur.

ОТРИЦАТЕЛЬНАЯ ЧАСТИЦА «NICHT» КАК БАРЬЕР В ИЗУЧЕНИИ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА (В КОНТЕКСТЕ ПРЕПОДАВАНИЯ)

И. Н. Козелецкая[1)], Т. Г. Давидович[1)], О. П. Шабан[1)]

[1)] *Белорусский государственный университет, пр. Независимости, 4, 220030, г. Минск, Беларусь, Kozialetskaya@bsu.by*

Тема данной научной работы – исследование позиции отрицательной частицы *nicht* в немецком предложении. Отправной точкой служит критика традиционного противопоставления «отрицание предложения / отрицание слова» и его упрощённого отрицания. Авторы предлагают интегративную модель, в которой валентность, интонация и контрастное выделение рассматриваются как системные факторы, определяющие порядок слов в высказывании с отрицанием.

Ключевые слова: позиция отрицания; отрицание предложения; особое отрицание; отрицание слова; валентность; поверхностная структура.

THE NEGATION PARTICLE "NICHT" IN GERMAN AS A DIFFICULTY IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING

I. N. Kozeletskaya[1)], T. G. Davidovich[1)], O. P. Shaban[1)]

[1)] *Belarusian State University, 4 Nezavisimosti Avenue, 220030, Minsk, Belarus, Kozialetskaya@bsu.by*

The subject of this article is to examine the position of the negation particle *nicht* in the German sentence. Based on a critique of the traditional distinction between sentence negation and constituent negation, as well as its wholesale rejection, the authors develop an

integrative model that systematically accounts for valency binding, intonation, and contrastive focus as factors determining the placement of *nicht*.

Keywords: negation placement; sentence negation; special negation; constituent negation; valency; surface structure.

Die Negationspartikel **nicht** gehört zu den frequentesten, aber auch grammatisch komplexesten Erscheinungen der deutschen Sprache. Während muttersprachliche Sprecher über eine intuitiv gesicherte Kompetenz ihrer Stellungsregularitäten verfügen, stellt sie im Fremdsprachenunterricht ein zentrales Problemfeld dar. Die Schwierigkeit liegt dabei weniger in der lexikalischen Bedeutung als vielmehr in der syntaktischen Positionierung, die sich weder allein aus satzgliedorientierten Klassifikationen noch aus der herkömmlichen Dichotomie von Satz- und Wortnegation hinreichend ableiten lässt.

Die vorliegende Arbeit unternimmt den Versuch, die Defizite bisheriger Beschreibungsansätze systematisch offenzulegen und darauf aufbauend ein alternatives Modell zu entwickeln, das den spezifischen Anforderungen des Fremdsprachenunterrichts gerecht wird. Ausgangspunkt ist die Beobachtung, dass weder die traditionelle Grammatik mit ihrer Unterscheidung zwischen Satz- und Wortnegation noch die inhaltsbezogene Grammatik, die diese Differenzierung zugunsten fließender Übergänge aufgibt, eine befriedigende Erklärung für die faktisch beobachtbare Stellungsvariation von **nicht** zu liefern vermögen. Beide Positionen erweisen sich als gleichermaßen unzureichend: Die klassische Stellungsregel operiert mit einem zu starren Begriffsapparat, der der Komplexität oberflächenstruktureller Realisierungen nicht gerecht wird; ihre Kritiker hingegen verfallen in das entgegengesetzte Extrem, indem sie aus der Relativität jener Regel die Auflösung aller Regularitäten folgern und die Negationsstellung zu einer bloß rhythmischen Frage erklären.

Vor diesem Hintergrund verfolgt der Beitrag ein doppeltes Ziel: Zum einen sollen die Bedingungen präzise beschrieben werden, unter denen Satz- und Sondernegation in der Oberflächenstruktur positionell zusammenfallen oder auseinandertreten; zum anderen ist ein Erklärungsrahmen zu entwerfen, der sowohl die valenzbedingten als auch die intonatorisch-kontrastiven Faktoren systematisch integriert. Dabei wird von der Hypothese ausgegangen, dass an der Tiefenstruktur der Unterscheidung von Satz- und Sondernegation festzuhalten ist, dass deren oberflächenstrukturelle Realisierung jedoch durch ein hierarchisch geordnetes Regelgefüge bestimmt wird, in dem Valenzeigenschaften des Verbs, kommunikative Gewichtung und prosodische Merkmale in spezifischer Weise interagieren. Die Analyse stützt sich auf ein Korpus von authentischen und konstruierten Beispielsätzen, die typische

Lernschwierigkeiten abbilden und zugleich die Leistungsfähigkeit des vorgeschlagenen Modells demonstrieren.

Wie wir schon erwähnt haben, ist die Stellung der Negation **nicht** eine der schwierigsten Fragen für Ausländer im Deutschunterricht**,** die im Muttersprachenunterricht überhaupt keine Rolle spielt, weil auf Grund der vorhandenen Kompetenz kaum irgendwelche Fehler auftreten, und deshalb auch in den Grammatiken für den Muttersprachenunterricht nur am Rande und sehr wenig präzise behandelt wird. Für den Fremdsprachenunterricht spielt diese Negation schon in der Anfangsetappe, aus kommunikativen Gründen, eine wesentliche Rolle, dabei haben die Lehrbücher bisher auch kaum adäquate Regeln für etwa folgende Fälle bereitstellen können.

1. *Er liegt nicht im Bett.*
2. *Er erholt sich an der Ostsee nicht.*
3. *Er besucht mich nicht gern.*
4. *Er besucht mich hoffentlich nicht.*

In diesen Beispielen steht die Negation notwendig an verschiedenen Stellen, obwohl die Präpositionalphrasen in den Beispielen 1 und 2 in gleicher Weise als „Lokalbestimmungen“ und die Adverbien in dem dritten und in dem vierten Satz in gleicher Weise als „Modalbestimmungen“ im traditionellen Sinne verstanden werden müssen. Offensichtlich ist es nicht möglich, ein System von Regularitäten zu entwickeln, das sich ausschließlich auf das traditionelle System der Satzglieder gründet.

Dass die Lehrbücher keine adäquate Lösung bereitstellen, braucht nicht weiter zu verwundern, weil auch in der grammatischen Beschreibung die Frage der Stellung der Negation **nicht** kaum eine adäquate Lösung gefunden hat. Grob vereinfacht, lassen sich in der Grammatik zwei verschiedene Standpunkte erkennen:

In der herkömmlichen Grammatik werden gewöhnlich bestimmte Regularitäten entwickelt auf Grund der angenommenen Unterscheidung von Satz- und Wortnegation. Die Satznegation verneint das Prädikatsverb und damit die ganze Aussage und die Wortnegation trifft ein anderes Glied als das Verb und nur dieses, sie verneint also nicht die Gesamtaussage des Satzes, sondern nur das betreffende Glied. Auf Grund dieser Unterscheidung wird eine nahezu „klassische“ Stellungsregel entwickelt. a) Die Wortnegation steht jeweils vor dem negierten Glied. b) Die Satznegation steht jeweils am Ende des Satzes bzw. vor zusammengesetzten Verbformen, Prädikatsnomina und Verbzusätzen. Auf solche Weise werden etwa folgende Fälle erklärt:

Nicht mein Freund hat das Buch gefunden. (a)
Mein Freund findet das Buch nicht. (b)
Mein Freund hat das Buch nicht gefunden. (b)
Er ist nicht begabt. (b)

Er kommt morgen nicht an. (b)

Obwohl sich diese klassische Stellungsregel vielfach bis in die Gegenwart findet, wird sie neuerdings – mit Recht – angefochten. Vor allem die inhaltsbezogene Grammatik zeigt ihre Inadäquatheit, leugnet dabei aber zugleich die These von der Unterscheidung einer Satz- und Wortnegation und führt schließlich zur Annahme von «vielen Zwischenstufen zwischen den Polen reiner Satz- und reiner Sondernegation, von Übergangszonen», die natürlich die Formulierung von exakten Regularitäten von vornherein blockiert [1]. Ähnlich zieht H. Glinz aus der richtigen Einsicht in die Relativität der klassischen Stellungsregel die unzulässige Schlussfolgerung, dass sich alle Regularitäten aufheben und die Stellung der Negation gleichsam zu einer rhythmischen Frage wird, was sie allein nicht ist, weil viele Fälle in evidenter Weise als ungrammatisch ausgeschlossen werden müssen [2]:

Er liegt im Bett nicht.

Er besucht mich gern nicht.

Er besucht mich nicht hoffentlich.

Eine adäquate Darstellung der Stellungsregeln für die Negation **nicht,** die auch den dringenden Bedürfnissen des Fremdsprachenunterrichts dienen kann, wird deshalb weder von dem einen noch von dem anderen der beiden Standpunkte ausgehen können, sondern sich auf folgende Prinzipien stützen müssen:

1. Die Stellung der Negation **nicht** ist im Deutschen durchaus nicht völlig frei und auch nicht bloß von rhythmischen oder intonatorischen Gründen abhängig; andererseits genügt der Begriffsapparat der traditionellen Satzglieder nicht (das zeigen die Beispielsätze 1-4), um bestimmte Stellungsregularitäten zu ermitteln.

2. Gegen die klassische Stellungsregel spricht,

- dass in manchen Fällen gar nicht zwischen Satz- und Wortnegation unterschieden werden kann, weil beide an der gleichen Stelle in der Oberflächenstruktur des Satzes stehen können oder müssen: *Er legt das Buch nicht auf den Tisch.*
- dass die Wortnegation nicht in jedem Falle unmittelbar vor dem negierten Wort stehen muss, sondern auch, wenn das negierte Glied intonatorisch besonders hervorgehoben ist, an einer anderen Stelle stehen kann: *Mein Freund besucht mich nicht heute. Nicht heute besucht mich mein Freund.* Aber: *Héúte besucht mich mein Freund nićht.* Offenbar müssen die Sätze in gleicher Weise als Wortnegation angesprochen werden, im Unterschied zur Satznegation wie in diesem Satz: *Mein Freund besucht mich heute nicht.*

Daraus wird der nicht zu leugnende Einfluss der Intonation auf die Stellung der Negation deutlich. Die Intonation kann bisweilen eine verschiedene Bedeutung signalisieren: *Alle Studenten sind nićht verheiratet.*

(100%) Bei diesem Satz handelt es sich um offensichtlich um einen Fall von normaler Intonation. AĺĺeStudenten sind nićht verheiratet. (90%) Hier geht es um eine besondere Hervorhebung, die, bei gleicher Wortstellung, Satznegation in eine Wortnegation verwandelt.

Überhaupt sollte man nicht zwischen Satz- und Wortnegation, sondern besser zwischen Satznegation und Sondernegation unterscheiden, denn diese Sondernegation trifft manchmal ganze Satzglieder *(Er kommt nicht am Abend, sondern am Nachmittag.),* manchmal aber Teile, die kleiner sind als Satzglieder – etwa Wörter (*Er kommt nicht vor, sondern nach der Vorstellung.)* oder gar Präfixe *(Er hat das Auto nicht be-, sondern entladen.)*

Die Satznegation ist im logischen Sinne eine totale Negation, weil sie die dem Satz zugrunde liegende Prädikation verneint, die Sondernegation eine partielle Negation, die die Prädikation des Satzes unangetastet lässt.

*Er kommt nicht am Abend. (*Sondernegation)

Er kommt am Abend nicht. (Satznegation)

Daraus ergibt sich die Notwendigkeit, aus dem Nichtfunktionieren der klassischen Stellungsregel nicht sogleich die Aufhebung der Trennung von Satz- und Sondernegation zu schlussfolgern. Es handelt sich um kleine schillernde Übergangszone, sondern um eine Hierarchie von Regeln, die genau erfasst werden müssen und auch die Tatsache erklären müssen, dass in manchen Fällen Satz- und Sondernegation – sowohl in der Stellung als auch in der Bedeutung – deutlich getrennt werden können, dass aber in anderen Fällen beide positionell in der Oberflächenstruktur zusammenfallen können oder sogar müssen. Die Bedingungen dafür müssen genau beschrieben werden. Dabei geben wir von der Hypothese aus, dass in der Tiefenstruktur Satz- und Sondernegation zu trennen sind, dass sie jedoch unter bestimmten Bedingungen in der aktualen Oberfläche des Satzes zusammenfallen.

Die Sondernegation steht entweder vor dem unmittelbar negierten Glied oder auch an einer anderen Stelle im Satz, wenn das negierte Glied durch starke Betonung hervorgehoben ist.

Mein Freund ist nicht heute gekommen.

Héúte ist mein Freund nićht gekommen.

Wenn in der Oberflächenstruktur positionell Satz- und Sondernegation zusammenfallen, entscheidet die Intonation über die Differenzierung. Normale Intonation weist auf Satzintonation, Sondernegation dagegen fordert die intonatorische Hervorhebung des der Negation folgenden Gliedes:

Der Vorhang fiel zwischen den Akten nicht.

Er amüsierte sich in Paris nicht.

Diese Sätze sind eindeutig als Satznegation interpretierbar.

Der Vorhang fiel nicht zwischen den Akten.

Er amüsierte sich nicht in Paris.

Diese Sätze können dagegen sowohl als Satz- als auch als Sondernegation verstanden werden.

Ebenso kann der Kontrast die Entscheidung für die Sondernegation treffen. (*Er amüsierte sich nicht in Paris, sondern in Berlin.)* Die Fortsetzung des Satzes mit kontrastivem Inhalt ist jedoch nicht obligatorisch (*Er kommt oft nicht – Er kommt nicht oft.).* Oftmals wirken intonatorische Hervorhebung des der Negation folgenden Gliedes und kontrastive Fortsetzung des Satzes, als die beiden Zeichen der Sondernegation, zusammen.

Die Satznegation **nicht** strebt in genereller Weise nach dem Ende des Satzes und bildet zusammen mit dem finiten Verb eine Negationsklammer. Darin drückt sich die allgemeine Gesetzmäßigkeit des deutschen Satzes aus, nach der innere und äußere Verbnähe umgekehrt proportional sind, d. h.: Je länger ein Element strukturell-inhaltlich zum Verb gehört, desto weiter strebt es topologisch vom Verb weg nach dem Satzende zu. Damit hängt auch die Tatsache zusammen, dass die Negation *nicht* ihre Endposition an solcher Glieder abgeben muss (zusammengesetzte Verbformen, Prädikatsnomina, Verbzusätze), die noch enger als sie selbst auf das finite Verb bezogen sind.

Das ist auch der Grund für den Einfluss der Valenz auf die Stellung der Satznegation. Die Satznegation muss ihre Endposition auch an die valenzgebundenen Glieder abgeben, da diese eine engere Klammer mit dem Verb bilden. Deshalb fallen bei valenzgebundenen Adverbialbestimmungen, im Unterschied zu freien Angaben, Satz- und Sondernegation in der Oberflächenstruktur zusammen.

a) Er legt das Buch nicht auf den Schrank.

b) Er legt das Buch auf den Schrank nicht.

c) Er traf ihn nicht im Garten.

d) Er traf ihn im Garten nicht.

Weil es sich bei der Präpositionalphrase in (a und b) um einen Aktanten handelt, ist (b) ausgeschlossen. Die Präpositionalphrase in (c und d) dagegen ist eine freie Angabe, deshalb wird (d) als Satznegation, (c), in Abhängigkeit von der Intonation, als Sonder- oder als Satznegation verstanden. Das erklärt den anfangs genannten Unterschied zwischen (1) und (2).

Die Negation *nicht* steht vor freien Modalangaben, weil in einem Satz mit einer Modalangabe eine Satznegation überhaupt nicht möglich ist. Führen wir ein Beispiel an: *Er las nicht richtig.*

Er las richtig nicht. (nicht möglich)

Im Unterschied dazu steht die Negation nicht obligatorisch hinter den Modalwörtern, die, gemäß ihrem syntaktischen Status als reduzierte Sätze, eine Sondernegation überhaupt nicht zulassen:

Er besucht uns vermutlich nicht.

Er besucht uns nicht vermutlich. (nicht möglich)

Aus diesen Punkten erklären sich auch die anfangs genannten Unterschiede zwischen (3) und (4).

Die vorangegangenen Untersuchungen haben gezeigt, dass die Stellung der Negationspartikel **nicht** im Deutschen weder regellos noch allein aus rhythmischen oder intonatorischen Faktoren ableitbar ist, sondern vielmehr einem komplexen, jedoch systematisch beschreibbaren Bedingungsgefüge unterliegt. Die traditionelle Gegenüberstellung von Satz- und Wortnegation erweist sich dabei in ihrer starren Form als unzureichend, weil sie die vielfältigen Überlagerungen beider Negationstypen in der Oberflächenstruktur nicht zu erfassen vermag. Für den Fremdsprachenunterricht ergibt sich hieraus die Möglichkeit, eine didaktisch operationalisierbare Regelhierarchie zu formulieren, die von der Valenzbindung über die Unterscheidung freier Angaben und Bestimmungen bis hin zur Interaktion von Stellung und Intonation reicht.

Библиографические ссылки

1. *Heidegger M.* Der Satz vom Grund. Klett Cotta, 2022.
2. *Glinz H.* Grammatiken im Vergleich. Edition Kramer, 1994.

ТЕНДЕНЦИИ СЛОВООБРАЗОВАНИЯ ОККАЗИОНАЛИЗМОВ В СОВРЕМЕННОЙ АНГЛОЯЗЫЧНОЙ ПОЭЗИИ XXI ВЕКА

А. А. Коршун

Белорусский национальный технический университет, пр-т Независимости, 65, 220013, г. Минск, Беларусь, korshunarnie@gmail.com

В данной статье изучаются основные тенденции словообразования окказионализмов в англоязычной поэзии XXI века. На основе отобранных окказиональных слов из поэтических текстов современных авторов анализируется и создается статистика и рейтинг наиболее распространенных и часто используемых способов создания казуальных слов.

Ключевые слова: окказионализмы, казуальные слова, англоязычная поэзия, словообразование; современная поэзия.

TRENDS IN WORD FORMATION OF NONCE WORDS IN MODERN ENGLISH-LANGUAGE POETRY OF THE 21ST CENTURY

A. A. Korshun

Belarusian National Technical University, 65 Nezavisimosti Avenue, 220013, Minsk, Republic of Belarus, korshunarnie@gmail.com

This article examines the main trends in the word formation of nonce words in English-language poetry of the 21st century. Based on selected nonce words from poetic texts by contemporary authors, the most common and frequently used methods of creating occasional words are analyzed and ranked according to the number of words formed.

Keywords: nonce words; occasional words; English poetry; word formation; modern poetry.

Современная поэзия в любом «живом» языке – кладезь новых лингвистических приемов, которые раскрывают гибкость языка, его динамику, словообразовательный и смыслообразующий потенциал. Среди этих приемов особое место занимают окказионализмы, которые являются яркими представителями уникальности, выразительности и художественности. В современной англоязычной поэзии XXI века окказионализмы стали неотъемлемой частью творческого процесса, которые обогащают поэтические тексты стихов новыми и совершенно нестандартными лексическими оборотами, что создает наиболее глубокое и оригинальное художественное выражение смысла.

Данный языковой феномен, в отличие от неологизма, общего и конкретного определения до сих пор не имеет, так как каждый ученый-

лингвист интерпретирует его по-разному, но все их дефиниции имеют схожий характер.

Впервые он встречается в статье Н. И. Фельдман «Окказиональные слова и лексикография». В своей работе ученый дает следующее определение: окказиональное слово – «слово, созданное по малопродуктивной или непродуктивной словообразовательной модели для определенного случая» [1, с. 12].

В словаре-справочнике лингвистических терминов Д. Э. Розенталь определяет окказионализм как «индивидуально-авторский «неологизм», созданный поэтом или писателем, согласно существующим в языке словообразовательным моделям и использующийся исключительно в условиях данного контекста, как лексическое средство художественной выразительности или языковой игры» [2, с. 307].

В зарубежной лингвистике ученые называют окказионализмы «nonce words» или «occasionalisms» и определяют их как слово, которое используется всего лишь один раз, в одном конкретном случае, контексте или произведении автора [3, с. 84]. Данное определение было введено в обиход Джеймсом Мюрреем. Кроме того, лингвисты подчеркивают, что такие новообразования не фиксируются в словаре и никак не описываются лексикографами.

Наряду с данными толкованиями, существует ряд терминов, используемых для описания окказионализмов: «писательские новообразования», «художественные неологизмы», «творческие неологизмы», «стилистические неологизмы», «индивидуальные неологизмы», «слова-самоделки», «слова-метеоры», «слова-однодневки», «эгологизмы», «индивидуально-авторские новообразования», «произведения индивидуального речетворчества», «эфемерные инновации» [4, с. 5].

В данной статье под окказионализмом понимается языковая единица, не зафиксированная в словаре, образованная определенным автором по продуктивным и непродуктивным моделям словообразования, не вошедшая в обиход.

Изучая окказионализмы, мы находим изменения не только в языке. Через окказиональные слова мы наблюдаем отражение реальной действительности, то, как выглядит современный мир в глазах молодых авторов, как поменялось ассоциативное мышление у жителей англоговорящего пространства. Однако исследования образования окказионализмов в англоязычной лирике XXI века остаются фрагментарными, поэтому необходимость изучения окказиональных слов очевидна, так как в них раскрывается развитие различных аспектов языка на всех языковых уровнях, включая фонетический, грамматический, лексический.

Так как английское искусство богато на наличие окказионализмов, это дало нам довольно широкое пространство для их изучения с разных сторон: функция, значение, способ словообразования.

Авторы различных текстов, будь то поэзия или проза, прибегают к окказионализмам по разным причинам. Данные казуальные новообразования довольно часто можно встретить в текстах СМИ, в рекламе, разного рода литературе, и каждое из них несет в себе определенную функцию. Лингвисты относительно недавно начали выявлять и изучать функции, стилистический и прагматический потенциал языковых новообразований.

Наиболее частые причины для возникновения окказионализмов:

1) необходимость точно выразить мысль;

2) стремление кратко выразить мысль;

3) потребность подчеркнуть свое отношение к предмету речи;

4) дать свою собственную характеристику;

5) деавтоматизировать восприятие предмета речи;

6) избежание тавтологии;

7) сохранить ритм стиха, обеспечить рифму, добиться нужной инструментовки [4, с. 11].

Окказиональные образования обладают рядом свойств или же признаков, отличающих их от узуальных слов. По А. Г. Лыкову, самыми характерными признаками из них являются:

1) новизна;

2) принадлежность к речи;

3) функциональная одноразовость;

4) творимость;

5) экспрессивность;

6) синхронно-диахронная диффузность;

7) индивидуальная принадлежность [5, с. 38].

В английском языке окказиональное словообразование (как и любое словообразование) совершается под воздействием аналогии. Аналогия при этом действует и как фактор регулярности, единообразия (так как окказионализм берет за образец обычное слово), и как фактор нарушения регулярности (так как окказионализм, беря за образец обычное слово, чем-то не похож на него, отличается от него). Окказиональное словообразование опирается на существующие в языке модели и, несмотря на свои уникальные черты, важно отметить универсальность наиболее продуктивных методов формирования слов, таких как:

1) аффиксация;

2) композиционный метод;

3) сокращение (аббревиатура);

4) семантическая деривация;

5) преобразование;
6) звукоподражание;
7) редупликация.

Для полной репрезентативности исследования был проведен отбор окказионализмов в количестве 100 лексических единиц путем случайной выборки. Такой подход позволил избежать предвзятости и обеспечить объективность анализа, а также охватить широкий спектр современных поэтических практик. Окказионализмы были замечены в стихах таких современных поэтов, как Морган Никольз, Огден Нэш, Аманда Горман, Билли Колинз, Рупи Каур, Энн Карсон, Патриция Локвуд и другие.

По результатам проведенного исследования, самым распространенным способом словообразования английских окказиональных слов в современной поэзии являются словосложение, аффиксация и слияние, а также их комбинация.

Сложение (англ. ‘compounding’) – способ образования нового слова методом присоединения двух и более слов друг к другу. Окказионализмы, образованные путем сложения, представляют большинство казуальных слов в английской поэзии.

В ходе наблюдения за быстроизменяющимся английским языком, который можно считать первостепенным источником и ресурсом для появления новых слов, было замечено, что именно при помощи словосложения возникает большая часть современных лексических единиц: на 100 слов количество подобных окказионализмов составляет 46 %.

Например, в поэзии О. Нэша мы можем встретить окказионализмы, образованных вышеупомянутым способом.

«Of a short, hot, harsh, quick-burning,
Full-of-nicotine
Cigarette…»

В данном произведении наблюдаем окказионализм *full-of-nicotine*, образованный при помощи слов *full, of, nicotine*. Он несет в себе значение ‘с большим содержанием никотина’.

В следующем стихотворении Огден Нэш создал окказионализм *Do-Good-For-Nothing*, который объединяет в себе 4 слова и является характеристикой главного героя в его стихотворении и имеет значение ‘бесполезный, ненужный человек’. Данный окказионализм родился из англоязычного идиоматического выражения *good for nothing* с аналогичным значением, которое сохранилось в окказионализме.

«Once there was a kindhearted lad named
Jack *Do-Good-for-Nothing*, the only son of a
Poor widow…»

О. Вуонг придумал окказионализм *skinflower*, обозначающий ‘причинять вред самому себе’.

«I *skinflowered* my sorrows in the night,

Moonpetals blooming, a fragile light…»

В этом же отрывке он называет свет луны окказионализмом *moonpetals*. Дословно он переводится как ‘лунные лепестки’ или ‘лепестки луны’, с которыми автор сравнил лунный свет.

Рупи Каур в своих стихах создала окказионализм *whisperlight*, образованный путем соединения слов *whisper* ‘шепот’ и *light* ‘легкий’, которые обрели значение ‘легкий’, ‘нежный’, ‘эфирный’, ‘призрачный’.

«In the hushed corners of the night,

I chase *whisperlight* dreams,

Where hopes and fantasies intertwine…»

В произведении «Atticus» автора М. Никольз был найден окказионализм *soulwhisper*, имеющий в основе слова *soul* ‘душа’ и *whisper* ‘шепот’. Данный авторский неологизм используется в значении ‘внутренний голос’, ‘совесть’ ‘подсознание’.

«In the silence of solitude, I hear the *soulwhisper*,

A sacred voice guiding me towards self-discovery…»

Аффиксальный способ словообразования (англ. affixation) – способ, при котором словообразующими элементами являются аффиксы: приставки, суффиксы, постфиксы. Несмотря на аналитический характер английского языка данный способ словообразования довольно распространен и играет немаловажную роль в создании окказиональных слов. Процент слов, образованных путем аффиксации, составляет 34%.

В ходе изучения было выявлено, что авторы имеют тенденцию использовать отрицательные приставки для создания антонимических окказионализмов. Поэты используют такие приставки, как *anti-*, *un-*, *non-*, которые в английском языке имеют негативное, отрицательное значение.

Например, в одном из своих произведений Филипп Ларкин создал окказионализм *unlove* в значении ‘безразличие’, который образован путем соединения приставки *un-* и слова *love* ‘любовь’.

«Their *unlove* grew

With each passing day,

Until their hearts were empty

And their souls estranged…»

Окказионализмы были найдены в стихотворении «Куба» Пола Малдуна. Он изобрел окказионализм *unlicked*. Данное слово образовано путем префиксации при присоединении *un-* и *licked*. В коллекции «There Are More Beautiful Things Than Beyoncé», Морган Паркер образовала слово *un-*

whiteness, при соединении приставки *un* и слова *whiteness*. Данное окказиональное слово приобрело антонимическое значение ‘небелость’.

Одним из других примеров может послужить окказионализм Д. Смита *unblackening*. В произведениях О. Нэша так же можно встретить несколько подобных окказионализмов.

«Oh, to dwell forever amid Utopian scenery
Where hotels and restaurants and service stations are operated
by *antippable unoffendable* machinery…»

В данном отрывке путем префиксации автором были образованы два окказионализма: *antippable* и *unoffendable*, – при помощи приставок *anti-* и *un-*. Или же его другой окказионализм *un-birthday* в следующем стихотворении:

«But now, when by impatience vexed
Between one birthday and the next,
I think of all that I have seen
That keeps on happening in between.
The songs I’ve heard, the things I’ve done,
Make my *un-birthdays* not so un…»

В этом же произведении можно увидеть интересный прием создания окказионализма, как высвобождение аффиксов из слова. В последней строчке стихотворения О. Нэш использовал аффикс *-un-* в качестве отдельного слова, причем предыдущее слово *so* помогает нам отнести *un* к такой части речи, как прилагательное.

Если образование окказионализмов приставочным способом не может похвастаться своим разнообразием, так как в английском языке не так много приставок, то окказионализмы, образованные суффиксальным способом, открывают авторам возможность к словотворчеству.

Например, для создания причастий и прилагательных, авторы большей частью прибегают к использованию стандартного суффикса *-ed*. Например, в своей работе «Howl», поэт Аллен Джинсберг использует окказионализм *angelheaded*, образованный при помощи словосложения и суффиксации:

«*Angelheaded* hipsters burning for the ancient
Heavenly connection to the starry dynamo
In the machinery of night…»

Элизабет Спар в своем произведении «Gentle Now, Don't Add to Heartache», использует окказионализм *moonrattled* в следующих строчках:

«And I knew I was *moonrattled*. I knew I was…»

Данный окказионализм образован путем словосложения и суффиксации и несет в себе значение ‘завороженный луной’, образованный при

присоединении слов *moon* ‘луна’, *rattle* ‘волновать’ и суффикса *-ed* для создания причастия.

Подобные окказиональные слова мы можем встретить в работах Пола Мулдона. Например, в одном из его стихотворений было создано слово *shamrocked*, обозначающее состояние опьянения и головокружения:

«*Shamrocked* and swaying,
In the emerald glow,
Drunk on the spirit of Ireland,
A night to let go…»

Еще один из примеров окказионализмов, образованных при помощи суффикса *-ed* мы находим в стихотворении О. Нэша:

«Everybody speaks of being patronized,
Yet nobody speaks of the truly irksome shambles
Which is, or are, being *matronized*…»

Для создания окказионализмов-глаголов, авторы использовали следующие суффиксы: *-ize, -ify*. Например, Данез Смит в своем стихотворении при помощи приставки *-ify* образовал окказионализм *meme-ify*, который несет значение ‘сделать мемом, превратить в шутку’.

«Meme-ify the struggle,
Let it spread like wildfire…»

При помощи такого же суффикса американский поэт и иллюстратор Билл Ватерсон в своем поэтическом комиксе – «Calvin and Hobbes» *transmogrify*. Данный окказионализм встречается в данном произведении в значении ‘трансформировать’, ‘изменять странным или магическом образом’:

«The ordinary cardboard box
Transmogrified into a time machine,
Transporting them to fantastical realms…»

Следующий окказионализм произошел при присоединении к английскому прилагательному *hopeful ‘*надежный*’* суффикса *-ize*, образовав глагол в значении ‘дать надежду’, ‘обнадеживать’, ‘не терять надежду’. Это окказиональное слово было создано поэтом Холли МакНиш.

«In the darkest of times,
We must *hopefulize*,
Realizing that hope is a beacon that never dies…»

При создании существительных и прилагательных авторы прибегают к различным суффиксам, характерным именно для этой части речи. Например, в английском языке существует большое количество прилагательных, образованных от существительных с помощью суффикса *-ous*. Таким же способом, Билли Коллинз придумал окказионализм-прилагательное *solitudinous* от английского существительного *solitude*

‘одиночество’. Данный авторский неологизм несет в себе такое же значение, как и существительное, от которого оно образовано:

«In the *solitudinous*
Depths of the forest,
I found peace amidst
The whispering trees…»

В стихотворении американского поэта Терренса Хэйеса находим следующий окказионализм:

«*Whisperous*, the sound of secrets,
Soft as a lover's breath…»

Окказионализм *whisperous*, образованный путем присоединения суффикса к слову *whisper ‘*шепот*’*, несет в себе значение ‘нежный и секретный’.

Для создания найденных окказионализмов-существительных авторы использовали следующие суффиксы: *-icide, -ty, -y, -cy*. К примеру, Огден Нэш создает окказиональное существительное, образованное от имени собственного *Cleopatra* и суффикса *-icide*. Таким образом, появилось понятие *Cleopatricide*.

«Whenever I behold an asp
I can`t suppress a startled gasp.
I do not charge the asp with matricide,
But what about his Cleopatricide…»

Слияние (англ. ‘blending’) – это способ словообразования в английском языке, при котором новое слово образуется путем слияния частей двух или более исходных слов, обычно начала одного и конца другого, с возможным наложением или усечением фрагментов. Из перечня отобранных окказионализмов количество слов, образованных данным способом, составляет 20%.

По сравнению с предыдущими окказионализмами, которые созданы при помощи уже знакомых носителю языка аффиксов или основ, данные новообразования часто нарушают логику языка и ощущаются чужеродными или странными при воспроизведении их в устной или письменной речи.

К тому же, если при чтении вышеописанных окказионализмов возникают ассоциативные мысли и образы, то окказионализмы, образованные при помощи сращения, не всегда могут быть очевидными по своему значению.

Рассмотрим несколько ярких примеров окказионализмов. В стихотворении Юлианы Спар находим окказиональное слово *girldle* образованное при слиянии слов *girl* (‘девушка') и *girdle* ('пояс, корсет'). Семантическое значение данного окказионализма можно понять лишь наполовину. Само слово несет в себе смысл ‘девушки, лишенной возможностей,

имеющей множество запретов и ограничений’, так как в средние века девушки носили корсет, ограничивающий их физические возможности, способность дышать и передвигаться.

«The girldle’s heart
has a bigness
that has a bigness…»

Следующий пример окказионализма, образованного путем словослияния, находим в произведении В. Х. Оудена. Автор изобрел слово *mindscape*, созданное при слиянии слов *mind* ‘мышление’ и *escape* ‘избегать’. Объединив в себе эти два понятия, автор придал ему следующее значение: ‘процесс глубокого самопознания, погружения в себя’.

«In the depths of his *mindscape*,
Ideas bloomed like wildflowers,
Painting a vivid tapestry of imagination…»

Похожий окказионализм также был найден в творчестве Морган Харпер Никольз. Автор создала окказионализм, тоже имеющий в своей основе слово *escape* ‘избегать’ и *dream* ‘мечта’. Само окказиональное образование *dreamscape* несет в себе значение ‘побег в мечты из реального мира’, ‘идеальный мир’:

«This is your *dreamscape*
Where you are seen and known
And loved beyond measure…»

Анализ отобранного материала позволяет проследить ключевые тенденции в словообразовании окказиональных слов. Делаем вывод, что аффиксация (34%) и сложение (46%) являются ключевыми способами образования казуальных лексических единиц, которые способствуют обогащению стилистических аспектов поэтического языка и выражения индивидуальной экспрессивности. За ними следует слияние (20%) как один из продуктивных способов образования окказионализмов. Другие способы образования в английском языке из изучаемой выборки представлены не были, что может свидетельствовать либо о редком использовании, либо об их отсутствии.

Поэтические окказионализмы выделяются повышенной образностью, оценочностью и фонетической выразительностью, часто моделируя внутренний мир лирического героя или метафизические состояния. В отличие от медийных форм, они редко теряют связь с автором, даже при цитировании в других текстах, – их ценность именно в нишевой креативности, где сложение или аффиксация усиливают эмоциональное воздействие. Такой консерватизм подчёркивает их роль не столько в лексическом обогащении, сколько в стилистическом эксперименте, где индивидуальность поэта доминирует над узуальной нормой. Независимо от

оценки, окказионализмы обогащают поэтический язык, делая его более чувственным, ассоциативным и запоминающимся, стимулируя творческое чтение и интерпретацию.

Библиографические ссылки

1. *Фельдман Н. И.* Окказиональные слова и лексикография // Вопросы языкознания.1957. № 4. С. 64–73.
2. *Розенталь Д. Э., Теленкова М. А*. Словарь-справочник лингвистических терминов. Пособие для учителей. Изд. 2-е. М. : Просвещение, 1976.
3. *Mattiello E.* Analogy in Word-formation: A study of English neologisms and occasionalisms. Berlin : Berlin&Boston, 2017.
4. *Бабенко Н. Г.* Окказиональное в художественном тексте. Структурно-семантический анализ : уч. пособие. Калининград ; Калинингр. Ун-т, 1997.
5. *Лыков А. Г.* Современная русская лексикология (русское окказиональное слово). М. : Высшая школа, 1976.

НЕОЛОГИЗМЫ КАК ОТРАЖЕНИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ ИЗМЕНЕНИЙ В ОБЩЕСТВЕ

Ю. А. Кузнецова

Саратовская государственная юридическая академия,
ул. им. Чернышевского Н.Г., зд. 104,
410056, г. Саратов, Россия, kuznetsova.julya@mail.ru

Данная работа посвящена анализу неологизмов как индикаторов социокультурных изменений. Цель исследования – установить прямую взаимосвязь между появлением новых лексических единиц и изменениями в общественной жизни. Выводы работы подтверждают, что анализ новых слов в языке представляет объективные данные для изучения общественных процессов.

Ключевые слова: неологизм; социальные процессы; интернет-культура; социальные отношения; оценка; экологические проблемы.

NEOLOGISMS AS A REFLECTION OF SOCIO-CULTURAL CHANGES IN SOCIETY

Ya. A. Kuznetsova

Saratov State Law Academy, St. Chernyshevsky N.G., 104,
410056, Saratov, Russia, kuznetsova.julya@mail.ru

This work is devoted to the analysis of neologisms as indicators of socio-cultural changes. The purpose of the study is to establish a direct relationship between the emergence of new lexical units and changes in social life. The findings of the work confirm that the analysis of new words in the language provides objective data for studying social processes.

Keywords: neologism; social processes; Internet culture; social relations; assessment; environmental problems.

Язык – это постоянно изменяющийся живой объект, в котором как в зеркале отражаются перемены, происходящие в обществе, при этом наиболее заметны данные процессы на уровне лексики. Как отмечают лингвисты, именно при помощи лексики человек представляет окружающую его реальность. С появлением новых или с повышением актуальности уже существовавших ранее общественных реалий возникает необходимость отразить их в языке, в результате чего создаются неологизмы [1]. Таким образом, неологизмы отражают национально-культурную специфику жизни говорящего коллектива [2, с. 34], а также резонансность событий в наиболее популярных сферах социальной жизни [3, с. 78]. Следовательно, через изучение неологизмов, ставших популярны-

ми в определенный период времени, можно понять, каковы основные тенденции изменений в различный сферах общественной жизни, какие проблемы волнуют языковой коллектив, какие страхи он испытывает, какими надеждами он живет. При этом большинство неологизмов кроме номинативной функции выполняет также оценочную функцию, закрепляя в языке и национальном сознании определенное отношение к обозначаемому явлению. Изучение неологизмов позволяет выявить иерархию актуальных явлений, вызовов, ценностей общества, говорящего на данном языке в конкретном хронологическом разрезе.

Целью данной работы является с помощью анализа неологизмов английского языка последних лет описать наиболее актуальные проблемные зоны современной социальной реальности, включающие в себя наиболее резонансные события в технологиях, быте и культуре, а также их оценку через призму общественных ценностей.

Проведенный анализ показал, что большое количество ярких и очень частотных по своему употреблению неологизмов связано ***со сферой интернет-культуры и социальных сетей.*** Слово 2024 года по версии составителей Оксфордского словаря *brainrot* (досл. ‘гниение мозга’) эмоционально характеризует негативное влияние на когнитивные способности человека потребления большого количества низкокачественного онлайн-контента, а также используется для обозначения самого подобного контента. Названный словом 2025 года неологизм *rage bait* также крайне отрицательно характеризует ставший популярным в интернете тип контента, создающийся специально для того, чтобы вызвать гнев или возмущение и таким образом вызвать общественный резонанс.

Другую популярную цель создания контента в интернете передает неологизм *GRWM*, который представляет собой аббревиатуру от фразы *Get Ready With Me*, которая описывает так называемый видеоформат ‘собираюсь с вами’, где автор показывает процесс подготовки к событию (выбор образа, макияж и т.д.).

Составители Оксфордского словаря выбирают в качестве слов года такие слова, которые будучи популярными, отражают те изменения, которые происходят в обществе. Поэтому можно сказать, что в обществе уже складывается понимание о том, какие манипулятивные приемы используются создателями модного «вирусного» интернет-контента и к каким последствиям могут привести данные тенденции.

О наличии проблемы в общении человека с искусственным интеллектом свидетельствует неологизм *prompt fatigue,* который передает ‘усталость и раздражение от постоянной необходимости продумывать детальные и точные запросы для работы с искусственным интеллектом’.

Многие неологизмы относятся к ***области социального взаимодействия и отношений.*** О широкой сфере использования и частотности употребления неологизма *rizz* говорит появление у него словообразовательных дериватов *rizzler* и *rizzless*. *Rizz* представляет собой сокращение-усечение от слова *charisma* и означает ‘харизму, особое обаяние и умение человека флиртовать’. Соответственно, *rizzler* – ‘это харизматичный обаятельный человек’, а *rizzless* имеет значение ‘лишенный харизмы, обаяния’.

Другие социально уважаемые и одобряемые типы личности представляют неологизмы с положительной коннотацией *brat* и *savage*, имеющие во многом похожие значения. *Brat* обозначает‘ уверенного в себе, дерзкого человека, бросающего вызов условностям’, а *savage* – ‘дерзкого, беспощадно честного и невероятно крутого человека’.

‘Странность человека, вызывающая недоумение и часто являющаяся тревожным сигналом в отношениях’, обозначается неологизмом *beige flag*. Иронично-шутливая характеристика человеку дается неологизмом *delulu* (‘состояние бредовых, оторванных от реальности идей, в которые человек предпочитает верить’), представляющим собой соединение усечения с редупликацией от слова *delusional*. ‘Стремление вести здоровый образ жизни в сочетании с желанием получать удовольствие даже от физических нагрузок’ обозначается неологизмом *cozy cardio*.

Ряд неологизмов передает ***психологические и эмоциональные состояния человека, а также служит для оценивания людей, предметов и явлений окружающего мира.*** Позитивные оценки выражаются неологизмами *GOAT, bussin* и *gigil*. *GOAT* является акроримом от фразы *Greatest of all time* – ‘величайший во все времена’, *bussin* имеет значение ‘очень вкусный, отличный’, а *gigil* выражает ‘чувство сильнейшего умиления, вызывающее желание крепко обнять объект, сжать его или ущипнуть’.

Негативные оценки и тревожные эмоциональные состояния передают неологизмы *salty, FOMO, menu anxiety, eco-anxiety, flightshaming, greenhushing*. *Salty* обозначает ‘состояние раздражения или озлобленности, часто из-за пустяка’. *FOMO* является акронимом, образованным от фразы *Fear of missing out,* и называет ‘тревожное ощущение, вызванное мыслями о том, что другие люди в данный момент получают важный или увлекательный опыт, который вы упускаете’. Неологизм *menu anxiety* отражает в своей семантике ‘характерное для современного человека состояние стресса или подавленности из-за невозможности выбрать что-то в условиях слишком большого выбора’.

Три последних неологизма связаны с резонансно актуальными в наши дни **экологическими проблемами**. *Eco-anxiety* – ‘это постоянный

страх, связанный с угрозами окружающей среде и изменениями климата’. Неологизм *flightshame* обозначает ‘чувство стыда за полеты на самолетах, вызывающие, как утверждают экоактивисты, загрязнение окружающей среды и наносящие непоправимый ущерб экосистеме’. Термин *greenhushing* представляет ‘популярную практику, при которой компании не афишируют свои экологические инициативы из страха быть обвиненными в лицемерии’.

Таким образом, проведенное исследование продемонстрировало роль неологизмов как инструмента концептуализации нового опыта и подтвердило, что возникновение неологизмов напрямую связано с социокультурными изменениями в жизни общества. Исследование неологизмов обеспечивает объективный доступ к изучению динамики общественного сознания через языковые данные. Материал исследования показал, что наиболее продуктивными сферами появления неологизмов являются цифровые технологии, социальная сфера и экологическая тревожность.

Библиографические ссылки

1. *Попович Е. С.* Лингвистические и экстралингвистические функции неологизмов // Филологический аспект : междунар. науч.-практ. журн. 2020. № 06 (62). URL: https://scipress.ru/philology/articles/lingvisticheskie-i-ekstralingvisticheskie-funktsii-neologizmov.html (дата обращения: 08.01.2026).

2. *Семенова Э. В.* Неологизмы в современном английском языке и причины их возникновения // Филологический аспект : междунар. науч.-практ. журн. 2021. № 02 (70). С. 34–39.

3. *Замяткина А. А., Белова Н. А.* Неологизмы как отражение изменений социально-коммуникативной системы современного английского языка // Современные исследования социальных проблем. 2022. Т. 14. № 4. С. 72–83.

КОМПОЗИТ КАК СРЕДСТВО КОМПРЕССИИ ЗНАЧЕНИЯ В ТЕКСТЕ

С. Г. Милько

Белорусский государственный университет, пр. Независимости, д. 4
220030, г. Минск, Беларусь, milko.sabina@mail.ru

В статье рассматривается композит как средство компрессии значения в тексте. Показано, что сложные слова в реальном употреблении функционируют не только как результат словообразовательных процессов, но и как функционально значимые элементы текстовой организации. Анализируются различные способы компрессии значения в композитах, включая свертывание признака, ситуации и оценочного компонента, а также их конкуренция с аналитическими синтаксическими конструкциями. Особое внимание уделяется роли контекста в интерпретации сложных слов и степени их семантической разворачиваемости в тексте. Делается вывод о том, что композиты выступают гибким инструментом смысловой концентрации, обеспечивающим экономию языковых средств и повышение информационной плотности высказывания.

Ключевые слова: композит; сложное слово; компрессия значения; семантическая плотность; контекст; номинация; языковая экономия.

THE COMPOUND AS A MEANS OF SEMANTIC COMPRESSION IN TEXT

S. G. Milko

Belarusian State University, 4 Nezavisimosti Avenue,
220030, Minsk, Belarus, milko.sabina@mail.ru

The article examines compounds as a means of semantic compression in text. It is shown that compounds in actual usage function not only as products of word-formation processes but also as functionally significant elements of textual organization. The article discusses different ways in which semantic compression is realized in compounds, including the compression of attributes, situations, and evaluative components, as well as the competition between morphological compounds and analytical syntactic constructions. Special attention is paid to the role of context in the interpretation of compounds and to the degree of semantic expansion of their meaning in discourse. The study concludes that compounds serve as flexible tools of semantic concentration, contributing to linguistic economy and increasing textual information density.

Keywords: compound; complex word; semantic compression; semantic density; context; nomination; linguistic economy.

В словообразовательной традиции сложное слово понимается как морфологическая единица, возникающая в результате объединения двух

или более лексем в единую номинативную форму [1, с. 11]. Высокая продуктивность словосложения обусловливает устойчивый интерес исследователей к формальным и структурным характеристикам данных образований [2, с. 65].

Вместе с тем в реальном текстовом употреблении композиты проявляют себя не только как результат деривационных процессов, но и как функционально значимые элементы организации высказывания. Одной из таких функций является компрессия значения, при которой сложное слово позволяет передать содержание, потенциально соотносимое с развернутым словосочетанием или фразой. В этом случае композит выступает как результат «свёртывания» более протяжённой конструкции в компактную морфологическую форму [3, с. 152].

Компрессивный эффект сложных слов проявляется в их высокой семантической плотности: часть смысловых связей не получает явного выражения в синтаксисе, а восстанавливается адресатом на основе языкового и когнитивного опыта. В результате композит оказывается удобным средством смысловой концентрации, позволяющим экономить языковые ресурсы и повышать информативность текста без увеличения его объёма. Стремление к компактности и экономии языковых средств рассматривается как одно из функциональных оснований существования сложных слов. Так, О. Есперсен связывал продуктивность композитов с их лаконичностью, позволяющей выразить сложное содержание в сжатой форме без потери информативности [4, с. 138–144].

Компрессия значения в композитах может осуществляться различными способами в зависимости от того, какой компонент содержания подвергается свертыванию. В ряде случаев сложное слово аккумулирует признак объекта, который в аналитическом выражении потребовал бы отдельного определения или развернутого описания. Так, композиты типа ‘*screen fatigue*’, ‘*noise pollution*’ или ‘*carbon footprint*’ фиксируют в компактной форме характеристику состояния или явления, при этом признак интерпретируется как типичный и устойчивый, не требующий дополнительной экспликации.

В других случаях компрессия затрагивает целостную ситуацию или сценарий, ассоциируемый с обозначаемым объектом. Подобные композиты апеллируют к фоновым знаниям адресата, активизируя в его сознании определённый когнитивный фрейм. Например, единицы ‘*deadline pressure*’ или ‘*career burnout*’ сворачивают в одной форме совокупность действий, условий и последствий, связанных с профессиональной деятельностью, которые в развернутом виде могли бы быть представлены только на уровне предложения или фрагмента текста. Таким образом,

композит выступает как средство фиксации типизированной ситуации в сжатой номинативной форме.

Особый интерес представляют случаи, когда компрессия затрагивает не столько дескриптивный, сколько оценочный или прагматический компонент значения. В подобных композитах свертывается не объективная характеристика объекта, а отношение говорящего к обозначаемой ситуации. Так, сложные слова типа ‘*junk science*’ или ‘*poverty trap*’ имплицитно содержат оценку, не выраженную эксплицитными лексическими средствами. Значение таких единиц формируется на стыке номинации и интерпретации, что позволяет использовать их как средство выражения субъективной позиции при сохранении формальной компактности текста.

Таким образом, сложное слово в тексте может выполнять функцию многопланового смыслового «контейнера», в котором в свернутом виде представлены признаки, ситуации или оценочные компоненты, актуализируемые в зависимости от контекста и коммуникативной задачи.

В текстовом употреблении композиты нередко функционируют как средство смысловой компрессии, позволяя в одной номинативной форме аккумулировать содержание, которое в аналитическом выражении потребовало бы развернутого описания. В этом случае сложное слово не просто называет объект или явление, но имплицитно отсылает к более сложной ситуации или признаку, остающемуся невыраженным на уровне синтаксиса.

Как отмечает И. Г. Ищенко, процессы словосложения сопровождаются специфическим «свёртыванием формы и содержания», в результате чего композит способен вербализовать сложную ситуацию не развернутым предложением или словосочетанием, а компактной номинативной единицей [3, с. 152]. Компрессивный эффект подобных образований проявляется в их высокой семантической плотности: часть смысловых связей не получает явного выражения, а восстанавливается адресатом на основе фоновых знаний и контекста.

Показательным примером такой компрессии является композит ‘*football parking*’, который, будучи по своей природе эллиптическим, обеспечивает передачу информации в максимально лаконичном и эффективном виде [5, с. 177]. Значение данного сложного слова соотносится с развернутым описанием ситуации, однако представлено в свернутой форме, не препятствующей интерпретации.

Аналогичный компрессивный эффект наблюдается и в других сложных словах, используемых для обозначения типичных или повторяющихся ситуаций. Так, композиты ‘*remote burnout*’, ‘*attention economy*’ или ‘*data overload*’ аккумулируют в одной форме комплекс причинно-

следственных связей, которые в аналитическом выражении потребовали бы развернутого комментария. Использование подобных единиц позволяет автору текста апеллировать к уже знакомым адресату сценариям, не прибегая к их подробной экспликации.

В этом контексте особого внимания заслуживает конкуренция морфологических и синтаксических способов выражения смысла. Во многих случаях композит функционально замещает аналитическую конструкцию, выполняя ту же коммуникативную задачу более компактными средствами. Так, выражение ‘*work-life balance*’ заменяет развернутую синтаксическую структуру типа ‘*the* ‘*balance between professional activity and personal life*’, сохраняя при этом ключевые смысловые акценты. Аналогично, композит ‘*decision fatigue*’ сворачивает описание состояния, которое в аналитическом варианте потребовало бы указания на причины, процесс и последствия принятия решений. Выбор в пользу композита вместо аналитической конструкции может быть обусловлен также возможностью переработки уже имеющихся лексических элементов для выражения новых концептов, что снижает нагрузку на лексическую систему и способствует экономии языковых ресурсов [6, с. 6].

Важным аспектом функционирования композитов как средства смысловой компрессии является степень их контекстной поддержанности в тексте. Несмотря на формальную компактность, сложное слово не всегда является семантически самодостаточным: в ряде случаев его значение частично или полностью раскрывается за счёт ближайшего текстового окружения. Таким образом, компрессия значения в композите может рассматриваться как динамический процесс, распределённый между лексической формой и контекстом.

В других случаях значение композита получает частичное развертывание в пределах одного или нескольких последующих высказываний. Контекст в таких ситуациях уточняет отдельные компоненты значения, не отменяя при этом его свернутого характера. Так, композит ‘*decision fatigue*’ может сопровождаться контекстуальным уточнением причин и последствий обозначаемого состояния – необходимости принятия большого количества мелких решений, постепенного снижения концентрации внимания и роста эмоционального истощения. При этом само сложное слово продолжает функционировать как компактная номинативная единица и не заменяется аналитической конструкцией типа ‘*fatigue caused by the necessity to make numerous decisions*’. В результате компрессия сохраняется, однако её интерпретация становится более направляемой за счёт текстового окружения.

Наконец, возможны случаи, когда композит служит смысловым «якорем», вокруг которого выстраивается развернутое текстовое описа-

ние. В подобных контекстах сложное слово выполняет функцию предварительной номинации, после чего его содержание постепенно раскрывается в тексте. При этом композит не утрачивает своей компрессивной функции, поскольку именно он задаёт рамку интерпретации и обеспечивает связность последующего изложения.

Рассмотренные наблюдения позволяют отметить, что в текстовом употреблении композит выступает не только как средство номинации, но и как эффективный механизм смысловой компрессии. За счёт свертывания формы и содержания сложное слово оказывается способным передавать информацию, соотносимую с развернутыми синтаксическими конструкциями, при этом сохраняя компактность и информативность высказывания. Имплицитный характер связей между компонентами не препятствует интерпретации, а, напротив, активизирует когнитивные ресурсы адресата, способствуя восстановлению скрытых смысловых отношений. Таким образом, композиты могут рассматриваться как функционально значимые элементы текста, обеспечивающие экономию языковых средств и повышение информационной плотности в условиях современного коммуникационного пространства.

Библиографические ссылки

1. *Marchand H.* The Categories and Types of Present-Day English Word-Formation. 2nd ed. München : C. H. Beck, 1969.

2. *Bauer L.* English Word-Formation. Cambridge : Cambridge University Press, 1998.

3. *Ищенко И. Г.* Словосложение в современном английском языке. Минск : БГУ, 2017.

4. *Jespersen O. A* Modern English Grammar on Historical Principles. Part VI. Morphology. London : Allen & Unwin, 1942.

5. *Wisniewski E. J., Love B. C.* Relations versus Properties in Conceptual Combination // Journal of Memory and Language. 1998. Vol. 38. P. 177–202.

6. *Lieber R.* Introducing Morphology. Cambridge : Cambridge University Press, 2010.

ФРАЗЕАЛАГІЧНЫЯ АДЗІНКІ З АГУЛЬНЫМ ЗНАЧЭННЕМ ‘ТОЎСТЫ ЧАЛАВЕК’ У БЕЛАРУСКАЙ І НЯМЕЦКАЙ МОВАХ

М. А. Нячай

Гродзенскі дзяржаўны медыцынскі ўніверсітэт, вул. Горкага, 80, 230009, г. Гродна, Беларусь, nechai0102@mail.ru

У артыкуле разглядаюцца беларускія і нямецкія фразеалагічныя адзінкі як моўны сродак успрымання і ацэнкі знешняга выгляду чалавека ў кантэксце лінгвакультуралагічнага зместу нацыянальнай карціны свету. Аб’ектам даследавання з’яўляюцца фразеалагізмы з агульным значэннем ‘тоўсты чалавек’. Вызначаюцца спецыфічныя параметры вобразнасці, якія рэпрэзентуюцца праз метафарычныя пераносы.

Ключавыя словы: знешні выгляд; станоўчая ацэнка; адмоўная ацэнка; аксіялагічны; эмацыянальна-экспрэсіўны.

ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИЕ ЕДИНИЦЫ С ОБЩИМ ЗНАЧЕНИЕМ ‘ТОЛСТЫЙ ЧЕЛОВЕК’ В БЕЛОРУССКОМ И НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКАХ

М. А. Нечай

Гродненский государственный медицинский университет, ул. Горького, 80, 230009, г. Гродно, Беларусь, nechai0102@mail.ru

В статье рассматриваются белорусские и немецкие фразеологические единицы как языковое средство восприятия и оценки внешности человека в контексте лингвокультурологического содержания национальной картины мира. Объектом исследования являюся фразеологизмы со значением ‘толстый человек’. Определяются специфические параметры образности, которые репрезентуются через метафорические переносы.

Ключевые слова: внешний вид; положительная оценка; отрицательная оценка; аксиологический; эмоционально-экспрессивный.

PHRASEOLOGICAL UNITS WITH THE GENERAL MEANING OF ‘FAT PERSON’ IN THE BELARUSIAN AND GERMAN LANGUAGES

M. A. Nechai

Grodno State Medical University, Gorky Street, 80, 230009, Grodno, Belarus, nechai0102@mail.ru

The article describes Belarusian and German phraseological units as a linguistic means of perceiving and evaluating a person's appearance in the context of the linguistic and cultural content of the national worldview. The object of study is phraseological units

with the meaning of ‘fat person’. Specific parameters of imagery, represented through metaphorical transfers, are determined.

Keywords: appearance; positive assessment; negative assessment; axiological; emotional-expressive.

Мова, якая з’яўляецца важнейшым сродкам зносін паміж людзьмі, выступае ў якасці люстэрка нацыянальнай культуры. Нацыянальна-культурная семантыка прысутнічае на ўсіх узроўнях мовы, найбольш ярка праяўляецца ў фразеалагізмах. Аналіз і вывучэнне фразеалагічнага фонду моў дазваляе вылучыць падабенства і адрозненні ўспрымання пэўных паняццяў прадстаўнікамі розных лінгвакультур.

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

Матэрыял для даследавання быў выяўлены метадам суцэльнай выбаркі з актуальных беларускіх і нямецкіх фразеалагічных слоўнікаў.

Фразеалагічны фонд разгледжаных моў уключае даволі значную колькасць адзінак, якія характарызуюць фізічнае аблічча чалавека, а таксама адлюстроўваюць наша успрыманне яго ў цэлым або асобных частак (прапорцыі фігуры, скура, вочы і г. д.).

Паколькі фразеалагізмы з’яўляюцца вобразнымі сродкамі мовы, у пераважнай колькасці выпадкаў яны характарызуюцца экспрэсіўнасцю перадачы эмацыянальных адносін да аб’екта ацэнкі, што адыгрывае важную ролю ў зносінах паміж людзьмі.

У межах артыкула звернем увагу на аксіялагічны і эмацыйны складнікі значэння фразеалагізмаў. Даследаванне аксілягічнага плана ўстойлівых адзінак дазваляе выявіць сістэму каштоўнасцей носьбітаў моў, а таксама разгледзець пры супастаўленні цэнасную карціну свету беларускай і нямецкай лінгвакультур.

Адзначым, што фразеалагізмы з адмоўна-ацэначным значэннем складаюць больш шматлікую групу, чым адзінкі са станоўча-ацэначным значэннем. Хутчэй за ўсё, гэта звязана з пазамоўнымі фактарамі. Псіхалагічна чалавек схільны ў першую чаргу заўважаць адмоўныя характарыстыкі асяроддзя. Як слушна падмячае Н. Д. Аруцюнава, «адмоўныя ацэнкі валодаюць больш моцным валентным патанцыялам, чым станоўчыя» [1, с. 205]. Станоўчае ж ўспрымаюцца чалавекам як звычайнае, належнае.

Кожнае фразеалагічнае значэнне ў канкрэтным кантэксце можа набываць эмацыйны сэнс. А. М. Чапасава сцвярджае, што ў фразеалагічнай сістэме адмоўнага характарызуецца найменшае адхіленне ад эталона,

у чым бы гэта не праяўлялася, што і складае своеасаблівасць фразеалагічных фрагментаў моўнай карціны свету [2].

Як было адзначана вышэй, фразеалагізмы – як правіла, рэакцыя на адхіленне ад нормы, таму эмацыйным кампанентам значэння адзінак з семай ‘тоўсты чалавек’ часцей за ўсё выступаюць такія характарыстыкі, як «адмоўна», «пагардліва», «іранічна», што ў нашым артыкуле далей будзе праілюстравана кантэкстамі.

У межах даследаванага намі фразеасемантычнага поля здароўя, улічваючы тое, што валентнасць паняцця «здароўе» запаўняецца класам ад’ектыўных азначэнняў, якія дапускаюць градуальнасць здароўя – ад ацэначна-станоўчых (добрае, моцнае) да ацэначна-адмоўных характарыстык (кепскае, слабое), фразеалагічныя адзінкі размяркоўваюцца па двух субпалях, агульных для беларускай і нямецкай моў: 1) «добрае здароўе» і 2) «кепскае здароўе».

Адзначым, што некаторыя хваробы выклікаюць міжвольную страту вагі або набор яе. Сярод хвароб, што вядуць да набору вагі, лідзіруюць эндакрынныя, якія характарызуюцца парушэннем функцыі інсуліна і гармонаў шчытападобнай залозы. Таксама ў ліку прычын набору вагі могуць быць гінекалагічныя захворванні, якія звязаны з гіперпрадукцыяй жаночых палавых гармонаў. Па гэтай прычыне фразеалагізмы з дыферэнцыйнай прыметай ‘тоўсты чалавек’ залічаны ў групу **«быць тоўстым»**, якая даследуецца ў межах субполя «кепскае здароўе». Гэтая група вызначаецца значнай колькаснай перавагай беларускіх фразеалагізмаў у параўнанні з нямецкімі (39 / 5) адпаведна.

Сістэма каштоўнасцей актуалізуецца ў актах ацэнкі чалавекам рэчаіснасці. Адной з важных каштоўнасцей чалавека з’яўляецца прыгажосць. Набор вагі адмоўна ўплывае на знешні выгляд чалавека, выклікаючы значныя змяненні. Так, у выніку разрастання тлушчовай тканкі павялічваецца пазмер усяго цела, у тым ліку змяняюцца контуры твару. Адмоўная эстэтычная ацэнка знайшла сваё адлюстраванне ў наступных фразеалагізмах беларускай і нямецкай моў:

бел. морда *цагліны просіць* – ‘тоўстая, тлустая, сытая, звычайна чырвонага колеру’: *Го, ён [Чарапіцкі] цяпер вялікі пан, морда чырвоная, цагліны просіць* (СФ-2); *морда плечы абганяе* – ‘хто-н. вельмі тоўсты, мардаты’: *Бач ты, як разьеўся на казённых харчах – морда плечы абганяе* (СДФГ); *за дзень не абыдзеш* каго – ‘хто-н. вельмі тоўсты’: *Гэта баба як гара, яе за дзень ні абыдзяш* (ФСГГ) і інш.

ням. *so beit wie lang sein* (літар. быць такім жа шырокім, як доўгім) – ‘быць вельмі тоўстым’: *Die ist nicht nur ein bisschen mollig, die ist ein Mops: so breit wie lang!* (Д); *gut bei Leibe sein* (літар. добра быць у целе) – ‘быць тоўстым, укормленым’: *Die beiden Männer waren recht gut bei Leibe*

und machten einen eher gemütlichen Eindruck. (Д); *eine massige Erscheinung* (масіўнае (аб'ёмістае) аблічча) – 'таўстун, таўстуха' (Б-2).

У выніку назірання людзей за знешнім выглядам і паводзінамі жывёлы ўзніклі стэрэатыпныя ўяўлення аб саміх жывёлах як архетыпаў, перанесеных на характарыстыкі знешніх асаблівасцей чалавека ў выглядзе зоаморфных вобразных параўнанняў. Так, негатыўная эстэтычная ацэнка тоўстага чалавека перадаецца праз параўнанне яго з *каровай* або *паршуком*: *як карова ляндэрская (рандэльская)* – 'вельмі тоўсты': *Манька як карова ляндэрская, у дзьверы не ўлазіць* (ФСГГ); *як паршук* – 'тоўсты хто-н.': *Мусі, добро жывецца без работы, ба як паршук зрабіўся, скоро ў дзьверы ні ўлезя* (ФСГГ).

Супастаўленне тоўстага чалавека з прадметам, як правіла, з'яўляецца сродкам перадачы негатыўнай эмацыянальна-эстэтычнай ацэнкі знешняга выгляду большай ступені інтэнсіўнасці.

бел. *як абэрджа* – 'вельмі тоўсты хто-н.' (ФСГГ); *як капа* – 'вельмі тоўстая (пераважна пра жанчыну)' (СГВ); *як капіца* – 'надта поўная, сытая (пра жанчыну)' (ФСГГ); *як аточаны* – 'сыты, круглы, укормлены' (ФСГГ); *як барабоха* – 'вельмі тоўсты' (ФСГГ) і інш.

Дыферэнцыйная сема 'тоўсты чалавек' для нямецкага фразеалагізма *den Bauch zu seinem Gotte machen (dem Bauche frönen)* (літар. зрабіць жывот сваім Богам (пакланяцца жывату)) – 'клапаціцца толькі аб сваім страўніку, быць абжорай' (Б-2) з'яўляецца патэнцыяльна магчымай.

Як у беларускай, так і ў нямецкай мовах фразеалагізмы з дыферэнцыйнай семай 'таўсцець' залічаны ў падгрупу ***«патаўсцець»***. Гэтая падгрупа вызначаецца колькаснай перавагай нямецкіх фразеалагізмаў (16), у той час як у беларускай мове – толькі 6.

Так, сярод фразеалагізмаў беларускай мовы знаходзім адзінкі, у якіх чалавек, які значна набірае вагу, параўноўваецца з дражджавым цестам, якое паступова падыходзіць пад час свайго браджэння:

бел. *як на дражджах* (расці, папраўляцца) – 'вельмі хутка і добра': *[Доктар:] Вы, Мартын Андрэевіч, гэтае, папраўляецеся як на дражджах* (СФ);

Калі чалавек набірае вагу, ён павялічваецца ў памерах, і адзенне, якое ён насіў раней, становіцца малым. Наступныя ўстойлівыя адзінкі нямецкай мовы перадаюць адмоўную эмацыянальна-эстэтычнай ацэнку, паколькі адлюстроўваюць прымету, якая не адпавядае эталону:

ням. *aus den (aus allen) Nähten platzen* (літар. лопнуць з (з усіх) швоў) – 'патаўсцець': *Der Kraftprotz platzt ja mal wieder aus allen Nähten* (Д); *in die Breite gehen* (літар. ісці ў шырыню) – 'патаўсцець': *Seine Frau*

ist in letzter Zeit ganz schön in die breite gegangen (Д); *aus allen (sämtlichen) Knopflöchern platzen* (літар. лопнуць з усіх петляў) – ‘патаўсцець’ (Д).

Як было адзначана вышэй, першай прыметай паўнаты з’яўляецца разрастанне ў арганізме лішняй тлушчавой тканкі, што адлюстравана ў наступных фразеалагізмах беларускай і нямецкай моў:

бел. *адгадаваць карак (карк)* – ‘патаўсцець, пакруглець, паправіцца’: *Глянь, як за новай жонкай карак адгадаваў, даглядае, відаць* (ФСГГ), *як карову на цяленні* разнесла – ‘вельмі моцна (растаўсцеў, паправіўся хто-н.)’: *Які ён там ужэ тоўсты. Хоць ты маўчала, паглядзі на сібе – разьнясло* (ФСГГ).

ням. *Fett ansetzen* (літар. нарошчваць тлушч) – ‘патаўсцець’ (Б); *aus der Form gehen* (літар. выйсці з формы) – ‘патаўсцець’: *Chips und Schokolade in sich reinzustopfen, nicht mitbekommen, dass sie bei unverändertem Lebenswandel mit Ende 20 einfach aus der Form gehen.* (Д); *Fleisch ansetzen* (літар. нарасціць мяса) – ‘патаўсцець’ (Б-2); *Speck ansetzen* (літар. нарасціць сала) – ‘патаўсцець’ (Б-2); *sich ein Bäuchlein anmästen* (літар. адкарміць сабе брушка) – ‘адгадаваць сабе жывот’ (Б-2).

Адзначым, што ў некаторых фразеалагічных адзінках з дыферэнцыйнай семай ‘таўсцець’ знаходзім станоўчую ацэнку, але ж яна не звязана з паўнатой, а з указаннем на мажнага, а значыць, фізічна моцнага і здаровага чалавека:

бел. *у целе* – ‘поўны, укормлены, сыты’: *Хоць дзяўчаты былі, як гаворыцца, у целе, але ж добрых дзесяць дзён … яны не бачылі ў вочы мяса.* Марчук (СФ); *у шкуры не змяшчацца (не памяшчацца)* – ‘быць вельмі сытым, здаровым’: *Разьеўся, што ў шкурі ні зьмішчаіцца, ходзіць, толька пышыць, як пыхцелка.* (Юрч.-3); *як (што) перапечка (клёцка)* – ‘поўны, здаровы, фізічна развіты’: *Здаровыя выбухылыся дзеўка, як пірапечка, рукі тэя як пірівязыныя, шчокі як нылітэя, – аж гаріць*. (Юрч.-3); *наесці жывот* – ‘растаўсцець, паправіцца, мець добры знешні выгляд (пра чалавека)’: *Прыягджае благі (сын). Кажа: «Жывата ні наясі, ні дадуць жывата наесьці, ні згадуяш, хоць норма касьмічная: там і шакалады, і мармалады, і вінаграт. Чаго толькі німа, але ні жжырэяш, жавата ні наясі»* (СБНФ).

ням. *gut beieinander sein* (літар. быць у поўным парадку) – ‘поўны, сыты; у добрым стане здароўя’: *Seine Frau ist ganz beieinander* (Д); *gut beisammen sein* (літар. быць у поўным парадку) – ‘поўны, сыты; у добрым стане здароўя’: *Unsere Nachbarsleute waren samt und sonders noch ganz gut beisammen* (Д).

Фразеалагічныя адзінкі адлюстроўваюць культурныя, ментальныя, нацыянальныя асаблівасці народа, і вывучэнне іх дапамагае лепей зразумець культурныя адметнаці розных лінгвакультур. Аналіз фразеалагіч-

ных адзінак беларускай і нямецкай моў з дыферэнцыйнай прыметай ‘тоўсты чалавек’ паказаў, што поўныя людзі атрымліваюць адмоўную грамадскую ацэнку. Пры рэпрэзентацыі тоўстага чалавека выкарыстоўваюцца пэўныя тыпы вобразаў у фрзеалагізмах даследаваных моў. Так, у беларускай мове для перадачы негатыўнай ацэнкі поўнага чалавека ў якасці вобраза ўжываецца зоаморфная метафара *карова* або *паршук,* а таксама супастаўленне тоўстага чалавека з вялікім прадметам. У нямецкіх фразеалагізмах паўната апісваецца праз метафары павелічэння аб’ёму. Для перадачы тоўстага чалавека актыўнымі з’яўляюцца ў нямецкай мове дзеясловы *platzen, ansetzen, anmästen*.

Бібліяграфічныя спасылкі

1. *Арутюнова Н. Д.* Язык и мир человека. М. : Языки русской культуры, 1999.

2. *Чепасова А. М.* Отражение духовной культуры во фразеологизмах // Русский язык как государственный: материалы Междунар. конф. / Ин-т рус. Яз. М.-Челябинск :. РАН ; Об-во «Знание», 1997. С. 28–33.

Скарачэнні

Б – *Бинович Л. Э.* Немецко-русский фразеологический словарь. Москва : Изд-во «Русский язык», 1975.

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

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

ФСГГ – *Даніловіч М. А.* Фразеалагічны слоўнік гаворак Гродзеншчыны: ГрДУ, 2020.

Юрч.-3 – *Юрчанка Г. Ф.* Слова за слова : устойлівыя словазлучэнні ў гаворцы Мсціслаўшыны; пад рэд. А. А. Крывіцкага. Мінск : Навука і тэхніка, 1977.

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

ДИНАМИКА ЦЕННОСТНОЙ ЗНАЧИМОСТИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ В УЧРЕЖДЕНИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

И. И. Петрашевич[1)], В. Ю. Рабцевич[1)]

[1)] *Белорусский государственный университет, пр. Независимости, 4, 220030, г. Минск, Беларусь, i.i.petrashevich@gmail.com*

Представлен анализ проблемы преподавания иностранных языков на современном этапе развития образования. Обоснована динамика ценностной значимости иноязычной компетенции и её востребованность на рынке труда в условиях высокой конкуренции специалистов. Раскрывается потенциал иностранных языков в образовательном процессе в учреждении высшего образования в преподавании иностранных языков.

***Ключевые слова*:** иноязычное образование; ценностная значимость, образовательный процесс, учреждение высшего образования.

THE DYNAMICS OF THE VALUE SIGNIFICANCE OF FOREIGN LANGUAGES IN THE MODERN EDUCATIONAL PROCESS AT A HIGHER EDUCATION INSTITUTION

I. I. Petrashevich[1)], V. Yu. Rabzevich[1)]

[1)] *Belarusian State University, 4 Nezavisimosti Avenue, 220030, Minsk, Belarus, i.i.petrashevich@gmail.com*

This article presents an analysis of the problem of teaching foreign languages at the current stage of educational development. It substantiates the dynamics of the value of foreign language competence and its demand in the labor market in a highly competitive environment. The potential of foreign languages in the educational process at higher education institutions for teaching foreign languages is revealed.

***Keywords*:** foreign language education; value significance, educational process, higher education institution.

На современном этапе развития общества не вызывает сомнений необходимости формирования, развития и совершенствования иноязычной компетенции современного специалиста. Обладание такой компетенцией предоставляет уникальные возможности. В первую очередь, иноязычная компетенция обеспечивает современному специалисту не только конкурентоспособность и востребованность на рынке труда, возможность работать в международных компаниях. Благодаря умению общаться на иностранном языке специалисту предоставляется возможность принимать непосредственное участие в коммуникации с представителя-

ми других стран, эффективно использовать иностранный язык для профессионального общения, обмена информацией и межкультурного взаимодействия, обеспечивается доступ к актуальным профессиональным знаниям и преодоление языковых барьеров во взаимодействии. Здесь хотелось бы акцентировать особую ценность социального партнёрства в иноязычном взаимодействии, реализуемое через участие в мероприятиях неформального и информального образования; возможность учиться в любом возрасте и различными способами (академическая мобильность; взаимообогащение культур; участие в волонтёрской и образовательной деятельности) [1, с. 57].

Мы можем, таким образом, обосновать выделение ключевых составляющих ценностей иноязычной компетенции:

- специалист может изучать актуальную иностранную литературу, документацию и проходить стажировки и курсы, повышая свою квалификацию в любой стране мира у любого специалиста (профессиональное развитие, формирование социальных и универсальных компетенций [2], [3]);
- специалист становится более востребованным на рынке труда, пользуется преимущественным правом при трудоустройстве и может позволить себе работать с зарубежными партнёрами без посредников (карьерные преимущества);
- специалист обладает умением вести деловые переговоры, переписку и принимать участие в международных встречах, бизнес-мероприятиях и научных конференциях, используя специфическую терминологию (эффективная коммуникация и лингвистический навык);
-специалист, владеющий как минимум двумя иностранными языками, способность учитывать социокультурные особенности партнёров при взаимодействии, что является критично значимым для любой сферы бизнеса (межкультурная грамотность и социолингвистические навыки [2], [3]).

Как же подготовить такого специалиста и привлечь современных студентов к тщательному и глубокому изучения иностранных языков, а не надеяться на помощь инструментов искусственного интеллекта?

Динамика ценностной значимости иностранных языков в образовательном процессе в учреждениях высшего образования на современном этапе смещается от чисто коммуникативной функции к инструментальной и профессионально-ориентированной. Иностранный язык рассматривается как средство и инструмент межкультурного диалога в условиях глобализации, направленное на:

- формирование мультикультуральной компетенции;
- повышение конкурентоспособности на рынке труда;
- развитие критического мышления.

Позволим себе выделить ключевые аспекты динамики ценности иностранных языков и общественной значимости:

- иностранный язык становится обязательным компонентом профессиональной подготовки современного специалиста, повышая его конкурентоспособность и обеспечивая профессиональную востребованность иноязычной компетенции;

- иностранный язык функционирует как средство обучения на стыке различных дисциплин (гуманитарных, технических), обеспечивая междисциплинарные связи и реализуя тем самым интегративную функция иноязычной компетенции;

- приоритетность в формировании, в первую очередь, поликультурной личности, способной эффективно самостоятельно взаимодействовать в глобальном информационном обществе и профессионально осуществлять межкультурную коммуникацию;

- сам процесс иноязычного обучения рассматривается как средство развития памяти, мышления и творческого потенциала, что содействует в итоге когнитивному развитию обучающихся;

- технологизация образовательного процесса по обучению иностранным языкам способствует активному внедрению современных технических средств, способствующих эффективному освоению иностранных языков и технологизации самого процесса обучения.

Таким образом, в современном высшем образовании иностранный язык перестал быть только академической дисциплиной, превратившись в ключевой инструмент профессионального и личностного развития. Возникает потребность поддерживать необходимый уровень социально-ценностного отношения у обучающихся к процессу изучения иностранного языка в условиях различных мировоззрений и систем ценностей [4, с. 76].

Библиографические ссылки

1. *Петрашевич И. И.* Основные направления развития педагогического образования в Республике Беларусь на современном этапе // Вестник социально-гуманитарного образования и науки. 2023. № 2. С. 52–59.

2. *Петрашеви И. И. Рабцевич В. Ю.* Развитие социально-личностных компетенций студентов на занятиях по немецкому языку (на примере учебной дисциплины «Практика устной и письменной немецкой речи») // Иностранные языки: инновации, перспективы исследования и преподавания : 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. С. 247–251.

3. *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.

4. *Савенок И. О.* Иноязычное образование как социальная ценность: историко-педагогический аспект // Преподавание иностранных языков в поликультурном мире: традиции, инновации, перспективы : сб. ст. IV междунар. науч.-практ. конф., Минск, 24 марта 2022 г. / Белорус. гос. пед. ун-т ; редкол.: Е. И. Суббота [и др.]. Минск, 2022. С. 75–76.

ТАПАНІМІЧНЫЯ НАЗВЫ З КАМПАНЕНТАМІ – ЛІЧЭБНІКАМІ Ў НЯМЕЦКАЙ І СЛАВЯНСКІХ МОВАХ

А. А. Прыгодзіч

Беларускі дзяржаўны ўніверсітэт, вул. Акадэміка Курчатава, д.5
220019, г. Мінск, Беларусь, PryhodzichAA@.bsu.by

У артыкуле даследуюцца складанаўтвораныя канструкцыі тапанімічных назваў з лічэбнікавымі кампанентамі ў нямецкай і славянскіх мовах, прыводзяцца мадэлі такіх лексічных адзінак у адзначаных мовах, устанаўліваюцца магчымыя шляхі семантычнага і ўзуальна-геаграфічнага афармлення і замацавання такіх адзінак у практыцы афіцыйнага тапанімікона адпаведных краін.

Ключавыя словы: тапаніміка; геаграфічныя назвы; лічэбнікавы кампанент; словаўтварэнне; нямецкая і славянскія мовы.

ТОПОНИМИЧЕСКИЕ НАЗВАНИЯ С КОМПОНЕНТАМИ – ЧИСЛИТЕЛЬНЫМИ В НЕМЕЦКОМ И СЛАВЯНСКИХ ЯЗЫКАХ

Е. А. Пригодич

Белорусский государственный университет, ул. Академика Курчатова, д.5
220019, г. Минск, Беларусь, PryhodzichAA@bsu.by

В статье исследуются сложнообразованные конструкции топонимических названий с компонентами-числительными в немецком и славянских языках, приводятся модели таких лексических единиц в отмеченных языках, устанавливаются возможные пути семантического и узуально-географического оформления и закрепления таких единиц в практике официального топонимикона соответствующих стран.

Ключевые слова: топонимика; географические названия; компоненты-числительные; словообразование; немецкий и славянские языки.

TOPONYMIC NAMES WITH COMPONENTS ARE NUMERALS IN GERMAN AND SLAVIC LANGUAGES

A. A. Pryhodzich

Belarusian State University, Akademika Kurchatov str., 5
20019, Minsk, Belarus, PryhodzichAA@bsu.by

The article examines complex constructions of toponymic names with numeral components in German and Slavic languages, provides models of such lexical units in the marked languages, establishes possible ways of semantic and customary geographical design and consolidation of such units in the practice of the official toponymicon of the respective countries.

Keywords: toponymy; geographical names; components-numerals; word formation; German and Slavic languages.

Адной з важнейшых праблем сучаснай тапанімii з'яўляецца вызначэнне словаўтваральнай базы намінацыйных адзінак. На сінхронным і дыяхронным зрэзах структурна-словаўтваральная характарыстыка дазваляе вызначыць час і грамадска-гістарычныя ўмовы ўзнікнення ўласных геаграфічных назваў, дае магчымасць «прасачыць працэс тапанімізацыі і храналогію ўзнікнення асобных тапанімічных фармантаў» [1, с. 20].

Тапанімічна-выдзяляльную функцыю дастаткова часта выконваюць лічбавыя абазначэнні, якія, па сутнасці, з'яўляюцца сінонімамі палярызацыйных атрыбутаў тыпу *стары – новы – самы новы*. На тэрыторыі Беларусі вылучаецца значная колькасць тапонімаў, у складзе якіх ужываецца лічбавы дыферэнцыятар: *Ганчарова 1-е, Ганчарова 2-е; Ганчары 1-я, Ганчары 2-я; Кавалёўка I, Кавалёўка II; Бандары I, Бандары II, Бандары III; Старамлыны 1-я, Старамлыны 2-я; Бортнікі I, Бортнікі II; Паташня I, Паташня II.* Звычайна дыферэнцыйны лічэбніказначэнне ўжываецца постпазіцыйна.

У 1930–60-я гады на тэрытарыяльнай карце Беларусі з'яўляюцца першыя тапанімічныя назвы ў форме грувасткіх генітыўных словазлучэнняў, тапанімічная функцыя якіх вызначаецца галоўным чынам за кошт азначальнага кампанента. Адзначым, што першапачаткова такія ўтварэнні выступалі як часовыя, на няпэўна вызначаны перыяд; у далейшым па меры набыцця тапанімічнай самастойнасці такія канструкцыі маглі атрымаць уласнанамінацыйны статус.

У залежнасці ад семантыкі азначальнай часткі вылучаюцца пераважна намінацыйныя назвы, якія ўказваюць на прыналежнасць паселішча канкрэтнаму прадпрыемству, фабрыцы, заводу, лясніцтву: *Пасёлак №1 торфазавода* «*Бальшавік*», *Пасёлак №2 торфазавода* «*Бальшавік*», *Пасёлак №3 торфазавода* «*Бальшавік*», *Пасёлак №4 торфазавода* «*Бальшавік*». Сярод іх часта сустракаюцца назвы, якія звязаны з вытворчасцю торфу: *Пасёлак №1 торфазавода* «*Бальшавік*», *Пасёлак №2 торфазавода* «*Бальшавік*», *Пасёлак №3 торфазавода* «*Бальшавік*», *Пасёлак №4 торфазавода* «*Бальшавік*», *Пасёлак торфапрадпрыемства* «*Васілевічы II*», *Пасёлак цагельнага завода №37*.

У такіх нумаратыўна-прапрыяльных тапонімах дыферэнцыйную функцыю выконваюць лічбавыя абазначэнні: *Пасёлак №1 торфазавода* «*Бальшавік*», *Пасёлак №2 торфазавода* «*Бальшавік*», *Пасёлак №3 торфазавода* «*Бальшавік*», *Пасёлак №4 торфазавода* «*Бальшавік*», *Па-*

сёлак ДРП-17, Пасёлак ДРП-20. Лічбы з'яўляюцца індывідуальнымі знакамі для вылучэння сярод падобных, каб назваць канкрэтны аб'ект.

У працэсе практычнага выкарыстання такіх шматкампанентных тапонімаў-словазлучэнняў савецкага часу выявіліся нязручнасці і складанасці іх ужывання. Названыя тапонімы не валодаюць асноўнымі асаблівасцямі традыцыйных беларускіх айконімаў: ім не ўласціва ў дастатковай ступені анамастычнасць, яны з цяжкасцю ўваходзяць у мову, якая мае свае прынцыпы намінацыі, утрымліваюць кампаненты іншых моў і тапанімічных сістэм. Не дзіўна, што паступова пачаў адбывацца працэс канверсіі і замены складаных генітыўных канструкцый: *Пасёлак торфапрадпрыемства, «Беліцкае» з 12 студзеня 1960 г. атрымаў назву Беліцк, Пасёлак № 1 торфазавода «Бальшавік», Пасёлк № 2 торфазавода «Бальшавік», Пасёлак № 3 торфазавода «Бальшавік», Пасёлак № 4 торфазавода «Бальшавік» з 24 жніўня 1950 г. – Бальшавік, Пасёлак ільнозавода з 1967 г. – Круглае* і інш.

Пры гэтым, нягледзячы на граматычна галоўную ролю субстантыўнага кампанента ў структуры словазлучэння, асноўную тапанімічную нагрузку выконвае атрыбутыўны кампанент. [2, с. 84].

У нямецкай тапанімічнай сістэме таксама зафіксаваны тапанімічныя назвы з лічэбнікавым і адлічэбнікавым кампанентамі: *Zweibrücken, Dreieichenhain, Vierlindenhof, Fünfbrunnen, Siebenhöfen, Dreikirchen і інш.*

Назва горада *Zweibrücken* (*Rheinland-Pfalz*) азначае «два масты» (*zwei+Brücken*), больш старыя формы назвы ўключаюць сярэдневерхненямецкія найменні *Zweinbrücken, Zwillingsbrücke.*

Існуе думка, что назва населенага пункта, запаведніка *Einsbach* паходзіць не ад лічэбніка *адзін*, а ад старажытнаверхненямецкага ўласнага імя *Egino* ці *Igin*, што ў спалучэнні з лексемай *Bach* (ручай) азначае ручай, паток Эгіна, Ігіна. Часта такія складнікі паказваюць на тапаграфічныя ўмовы, расліны ці асабістыя імёны [3].

Назва горада *Dreieich* паходзіць ад наймення каралеўскага паляўнічага лесу *Wildbann Dreieich. Dreieich (drei-тры+Eich - дуб).* Дубовыя дрэвы на гербах многіх абшчын у гэтым раёне *(drei+Eich)* указваюць на іх паходжанне. Ад тапанімічнай назвы *Dreieich* паходзіць і назва *Dreieichenhain (drei+Eich+Hain-гай)*. Тапанімічная назва *Dreikirchen* (*тры царквы*) была ўзаконена рашэннем двух былых мясцовых саветаў. Асновай для гэтага паслужылі ваенная царква, капліца ў Аберхаўзене і новая парафіяльная царква абодвух месцаў. Даволі часта сустракаецца назва гідраніма *Dreisbach (drei+s+ Bach- ручай.): Dreisbach (Oosbach), Dreisbach (Nister), Dreisbach (Holzbach), Dreisbach (Lahn), Dreisbach (Saar) (Salzbach), Dreisbach (Sieg), Dreisbach (Nuhne), Dreisbach (Wenigbach), Dreisbach (Kyll) (Treisbach), Dreisbach (Daade), Dreisbach*

(Bröl), Dreisbach (Lemp), Dreisbach (Ahr), Dreisbach (Geeser Bach), Dreisbach (Wesebach), Dreisbach (Wiehl, Bach), Dreisbach (Mosel), а таксама найменне паселішчаў: *Dreisbach (Siegen), Dreisbach (Ehringshausen), Dreisbach (Mettlach), Dreisbach (Westerwald), Dreisbach (Wiehl).*

Тапанімічна-выдзяляльную функцыю выконвае прыметнік *Alter* (стары) у назве *Alter Dreisbach*. Сустракаецца і прыназоўнікавая форма *Am Dreisbach*.

Намі зафіксаваны таксама і асобныя прозвішчы падобных структурных утварэнняў. Так, напрыклад, найменне *Dreisbach* з'яўляецца разнавіднасцю прозвішча, заснаванай на месцазнаходжанні або геаграфічнай прыкмеце горада або рэгіёна, дзе першапачатковы носьбіт жыў або валодаў зямлёй. Гэтае прозвішча таксама можна сустрэць сярод нашчадкаў нямецкіх мігрантаў. Акрамя таго, яно можа азначаць чалавека з мясцовасці пад назвай *Драйсбах* у Германіі. Як і многія прозвішчы, якія паходзяць ад геаграфічных назваў, яны, верагодна, спачатку выкарыстоўваліся мясцовым уладаром або землеўладальнікам, а потым гэтае імя было перанята тымі, хто жыў у гэтым рэгіёне. Магчымымі варыянтамі ў гэтым плане могуць быць *Дрэсбах, Дрысбах* і *Драйсбах*. Дадатак або змена умляўтаў можа прывесці да далейшых варыянтаў, такіх як *Dräsbach* або *Dräisbach*, што з'яўляецца звычайнай практыкай у нямецкай мове для змены напісання прозвішча. Да імёнаў, якія маюць аднолькавае паходжанне або падобную семантыку могуць адносіцца і словаўтваральныя варыянты *Дрэйбах, Драйсбах, Драйсберг* або *Дрэзберг Дрэсбергаў*. Аднак гэтыя імёны не абавязкова паказваюць на прамую сямейную сувязь, хутчэй яны датычацца геаграфічнай этымалогіі [4].

У нямецкай тапаніміцы зафіксавана таксама некалькі онімаў з лічэбнікам чатыры: *Vierlinden (vier – чатыры+Linden - ліпы),* таксама вытворныя *Vierlindenhof (Vierlinden+Hof); Vierhöfen (vier+Höfen* – двор); *Vierwinden (vier+Winden* – паветраныя плыні, вятры), *Vierwinden (Grevenbroich), Vierwinden (Buchholz), Vierwinden (Windhagen).*

Сустракаюцца таксама тапанімічныя назвы з лічэбнікам пяць: *Fünfbronn* (Fünf+Bronn, Brunnen – крыніца, студня), *Fünfbronn (Simmersfeld), Fünfbronn (Spalt), Fünfbrunnen (Luxemburg); Fünfeichen* (fünf+Eichen-дубы) *(Stubenberg), Fünfeichen (Neubrandenburg), Fünfeichen (Fürstenzell), Fünfeichen (Reuth bei Erbendorf), Fünfeichen (Schlaubetal); Fünfhausen (Fünf+Hausen-хаты)*. Прозвішча *Fünfhausen* таксама сустракаецца ў Германіі, Аўстрыі, Венгрыі, Славакіі, Чэхіі, Францыі, ЗША.

Фіксуюцца таксама онімы з кампантам sechs – *Sechslinden (Sechs–* шэсць+ *Linden – липы). Sechs Linden,* Sechshof *(Sechs+ Hof-двор), Sechshöf.* Тапонімы *Siebenhöfen (Sieben+ Hof – двор) (Blomberg),*

Siebenhöfen (Tannenberg), Siebenhof зафіксаваны на тэрыторыі сучасных Германіі, Чэхіі, Польшчы, Аўстрыі.

Адзінкавымі прыкладамі прадстаўлены тапонімы з лічэбнікавымі кампанентамі *сем (Siebeneichen (Sieben – сем + Eichen - дубы), восем –* (*Acht Hohe (Acht– восем + Hohe* – вышыня) – самая высокая гара Эйфеля на вышыні 746 м над узроўнем мора.

У склад тапанімічнай назвы *Zehnhausen* (Zehn+Hausen) уваходзіць лічэбнік *дзесяць*. Назва мясцовасці з кампанентам *hausen* узнікла падчас самай моцнай хвалі франкскага засялення ў VI-XI стагоддзях.

Пры ўтварэнні такіх тапонімаў выкарыстоўваюцца кампаненты з асновамі: *Hausen (Fünfhausen, Neunhausen, Zehnhausen); Eichen (Fünfeichen Siebeneichen Dreieich); Hof (Sechshof Vierlindenhof); Linden(Vierlinden Sechslinden).* Параўн. таксама*: Zehnhausen.*

Ва ўсходнеславянскай моўнай прасторы геаграфічныя назвы з адлічэбнікавымі кампанентамі сустракаюцца дастаткова часта. Параўн.: *Пятигорск, Трёхгорный, Двуреченск, Четырёхстолбовой, Трёхгорка, Пятиизбянка, П'ятихатки, Трипілля.* Такія найменні таксама фіксуюцца і *ў* заходнеславянскім тапаніміконе: *Trójmiasto* (тры гарады), *Pięć Jezior* (пяць азёр) – у Польшчы, *Tři Studně* (тры калодзежы) у Чэхіі, *Tri Klenby* – у Славакіі, *Tri Morave, Devet Jugovića* – у Сербіі, *Trije Kralji* – у Славеніі і інш.

Адзначым, што аналізуемыя намі тапонімы ўяўляюць сабой унікальнае сведчанне гістарычнага засялення, а таксама асаблівасці культурных уяўленняў славянскіх народаў.

Лічэбнікавыя і адлічэбнікавыя кампаненты ў складзе тапанімічнай лексікі адлюстроўваюць не толькі практыка-арыентацыйныя характарыстыкі мясцовасці (указваюць на колькасць гор, рэк, дамоў), але і сведчаць аб сімвалічных уяўленнях насельнікаў пэўных тэрыторый (свяшчэннасць лікаў 3 і 7 у славянскай хрысціянскай традыцыі). Асаблівасці матывацыі тапонімаў выяўляюцца праз рэльеф і першыя пабудовы, праз царкоўныя і адміністрацыйныя структуры і да т. п.

Библиографические ссылки

1. *Лемтюгова В. П.* Топонимия Минщины: автореф. дис. ...канд. филол. наук / В. П. Лемтюгова ; Акад. наук Белорус. ССР, Ин-т языкознания им. Я. Коласа. – Минск, 1966. – 24 с.

2. *Янушкевіч С. А.* Уласныя назвы населеных пунктаў Заходняй Гродзеншчыны: дыс. ...канд. філал. навук: 10. 02. 01 / С. А Янушкевіч – Гродна, 1998. – 195 л.

3. Dreisbach. URL: https://www.wikiwand.com/de/articles/Einsbach (date of access: 05.01.2026).

4. Surname Dreisbach –Meaning and Origin. URL: https://www.igenea.com/en/surnames/d/dreisbach (date of access: 05.01.2026).

ОСОБЕННОСТИ СОКРАЩЕНИЙ В ВОЕННОЙ АНГЛИЙСКОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ

Н. С. Савина

Саратовский военный ордена Жукова Краснознамённый институт войск национальной гвардии Российской Федерации, ул. Московская, 158, 410012, г. Саратов, Россия, kushchenkons@yandex.ru

Данная статья посвящена особенностям образования сокращений в военной терминологии, которые являются достаточно продуктивной частью лексического запаса английского языка. Автором приводится пример орфографического анализа сокращений в военной английской терминологии. В статье рассматриваются такие распространённые группы сокращений, как инициализмы и акронимы.

Ключевые слова: сокращения; инициализмы; акронимы; неологизмы; аббревиатура; орфографический анализ.

FEATURES OF ABBREVIATIONS IN THE MILITARY ENGLISH TERMINOLOGY

N. S. Savina

Saratov military order of Zhukov Red Banner institute for the National Guard Troopsof the Russian Federation, st. Moskovskaya, 158, 410012, Saratov, Russia, kushchenkons@yandex.ru

This article focuses on the formation of abbreviations in military terminology, which are a significant part of the English vocabulary. The author provides an example of the orthographic analysis of abbreviations in military English terminology. The article analyzes such common groups of abbreviations as initialisms and acronyms.

Keywords: abbreviations; initialisms; acronyms; neologisms; abbreviation; orthographic analysis.

Сокращения и словослияния (блендинг) в английском языке считаются самыми продуктивными способами образования неологизмов в целом и военных неологизмов в частности. Именно поэтому данный вопрос интересует многих лингвистов и является предметом многочисленных исследований. Профессиональная военная лексика является достаточно продуктивной частью всего лексического запаса английского языка благодаря постоянно растущему числу видов вооружения, усовершенствованию военных техник и стратегий. В данной статье мы обратимся к некоторым особенностям образования сокращений в военной английской терминологии. Профессиональной военной терминологии свойственно образование и использование сокращений, так как этого требует специ-

фика военной речи в целом. Она должна быть лаконичной, ёмкой, способной наиболее точно и быстро передать необходимую информацию.

Существует множество вариантов классификаций сокращений [1]. Зарубежные лингвисты, такие как Ч. Крейдлер, Р. Квирк, П. Лопес Руа различают простые и сложные сокращения, к последним относят, в частности, усечения и словослияния [2]. Считается, что сложные сокращения встречаются как в письменной, так и в устной речи, а простые используются только в письменной форме, так как в устной речи они заменяются полными фразами.

С точки зрения особенностей образования сокращений особый интерес вызывает их орфографический анализ, то есть выявление закономерностей расположения букв в сокращениях, число слов, входящих в их состав. Таким образом, представляется возможным определить наиболее продуктивные модели и способы образования военной аббревиатуры.

Результаты исследования некоторых лингвистов показали, что все аббревиатуры пишутся с заглавной буквы, исключение составляют лишь предлоги, входящие в их состав (C-in-C - Commander-in-Chief, L of C – line of communication). Некоторые аббревиации в письменной форме имеют символы, такие как дефис или символ амперсанда (R&R – rest and recuperation, AEW& C – airborne early warning and control, METT-T – mission, enemy, terrain, troops available, time, P-INFO – public information). Следует различать сокращения, образованные при помощи числительных (например, 2IC – second in command), и буквенно-цифровые обозначения различных средств вооружения и средств передвижения, которые не имеют полной формы (например, A-4, A-10, B-52, F-22, Mi-35).

Исследование П. Лопес Руа показало, что самыми распространёнными инициализмами среди военных аббревиатур (67 %) являются те, которые состоят из трёх букв (например, AAA - anti-aircraft artillery, DOA – dead on arrival, MIA – missing in action, OOM – order of march, PMC – private military company, WIA – wounded in action, WMD – weapon of mass destruction); 21% составляют инициализмы, состоящие из двух букв (например, PO – pilot officer, XO – executive officer, IO – intelligence officer, IR – infrared, LZ – landing zone); наименьшее число инициализмов состоит из четырёх и более букв (TEWT – tactical exercise without troops, IAAG – improvised anti-armour grenade, MASH – mobile army surgical hospital, CSAR – combat search and rescue, ABCCC – airborne command, control and communications) [3]. Стоит отметить сокращение XO (executive officer), в котором инициализм образован не от первой буквы в исходном военном термине, а от второй. Это можно объяснить поиском наиболее приемлемой формы для восприятия и звучания данного инициализма.

Сравнивая количество букв в инициализме и количество слов в полной форме военного термина, можно сделать вывод о существовании трёх групп. Самая многочисленная из них – это группа, в которой количество букв в инициализме совпадает с количеством слов в военном термине (AAR – after action review, DSO – defensive systems officer, KIA – killed in action, OOTW – operations other than war), вторая группа – это инициализмы, в которых количество букв превышает количество слов в исходном термине (ATGW – anti-tank guided weapon, RHQ – regimental headquarters, NCO – non-comissioned officer), наиболее малочисленная – это группа, в которой количество слов в военном термине превышает количество слов в инициализме (ETA – estimated time of arrival, IFF – identification friend or foe, OSCE – Organization for Security and Cooperation in Europe).

Другая распространённая группа сокращений в военной английской терминологии представлена акронимами, отличительной чертой которых является то, что они произносятся как единое слово. Самыми распространёнными акронимами являются те, которые состоят из четырёх букв (AWOL – absent without leave, FLOT – forward line of own troops, FROG – free rocket over-ground, HALO – high altitude low opening). Далее следуют акронимы, состоящие из пяти букв (DIBUA – defence inbuilt-up areas, FAARP – forward arming and refuelling point, FIBUA – fighting in built-up areas, MILES – multiple integrated laser engagement system). Наименее распространены акронимы, состоящие из семи или восьми букв (ANGLICO – air naval gunfire liaison company, SERPACWA – skin exposure reduction paste against chemical warfare agents).

Таким образом, орфографический анализ показал наиболее продуктивные формы образования аббревиатур в английской военной терминологии. Среди инициализмов это слова, состоящие из трёх букв, а среди акронимов – из четырёх букв. Многочисленность и многообразие аббревиаций в военной сфере доказывает их практическую значимость.

Библиографические ссылки

1. *Борисов В. В.* Аббревиация и акронимия. М. : Воениздат, 1972.

2. *Lopez Rua Paula.* Acronymes&Co. : A typology of typologies // Estudios Ingleses de la Universidad Complutense. 2004. Iss. 12. P. 109–129.

3. *Lopez Rua Paula*. Non-morphological word formation // Encyclopedia of Ianguage and linguistics. 2006. Vol. 2. P. 675–678.

НОВЫЕ КОНЦЕПТЫ СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ: КРЫМСКИЙ МОСТ (НА МАТЕРИАЛЕ ПУБЛИКАЦИЙ РОССИЙСКИХ СМИ)

Е. А. Семухина

Саратовский военный ордена Жукова Краснознаменный институт войск национальной гвардии Российской Федерации, ул. Московская, д. 158
410012, г. Саратов, Россия, semuh@rambler.ru

В статье изучается один из новых для русской лингвокультуры концепт «Крымский мост». Анализируется его языковая манифестация в средствах массовой информации, дающая доступ к пониманию аксиологической и интерпретационной составляющей. Определяются такие характеристики концепта как высокая частотность, устойчивость, обладание ценностным потенциалом.

Ключевые слова: лингвокультурология; концепт; языковая манифестация; язык СМИ; Крымский мост.

NEW CONCEPTS OF CONTEMPORARY RUSSIA: THE CRIMEAN BRIDGE (BASED ON MATERIALS FROM RUSSIAN MEDIA)

E. A. Semukhina

Saratov military order of Zhukov Red Banner institute of the National Guard Troops of the Russian Federation, st. Moskovskaya, 158
410012, Saratov, Russia, semuh@rambler.ru

The article examines one of the new concepts in Russian linguaculture, that of the "Crimean Bridge". Its linguistic manifestation in mass media is analysed, providing access to an understanding of its axiological and interpretative components. Characteristics of the concept such as high frequency, stability, and possession of value potential are demonstrated.

Keywords: linguacultural studies; concept; linguistic manifestation; media language; Crimean Bridge.

Исследование концептов национальной культуры сегодня представляет собой одно из актуальных направлений лингвокультурологии. Работ, посвященных концептам, с каждым годом становится все больше, поскольку культурная среда пополняется новыми смыслами, а язык отражает эти изменения.

Под концептами мы понимаем многомерное ментальное образование, являющееся базовой единицей культуры, «сгустком культуры» [1, с. 132], который аккумулирует и транслирует коллективные представления, ценности и смыслы, содержит не только семантический, но и оценочный компонент [2, с. 3612]. Лингвокультурный концепт — часть

национальной лингвокультуры, отражение в языке и речи культурного концепта.

Актуальное состояние лингвокультуры отражается в первую очередь в языке современных СМИ, которые ежедневно «ведут летопись» событий и фактов, фиксируют их оценку, являются т. н. «первичным регистратором» языковых форм. Язык СМИ это, в тоже время и «генератор» языковых инноваций, возникающих в результате размывания нормы и затем ее становления в обновленной форме [3, с. 90]. Язык современных средств массовой информации влияет на социальную реальность, создавая и тиражируя новые модели речевого поведения и концепты. В связи с этим представляется аргументированным обращение к публикациям в СМИ с целью изучения новых концептов, возникающих в лингвокультуре современной России. Одним из важнейших новых концептов представляется концепт «Крымский мост».

Крымский мост — мост через Керченский пролив — самый протяженный в России и Европе (17 км составляет длина автодороги, 18,1 км — железнодорожного пути), строился в течение пяти лет и запускался в два этапа: в 2018 г. открыли автодорогу, а в 2019 г. было сдано эксплуатацию железнодорожное полотно. Он связал берега Кубани и Крыма и стал символом начала нового этапа в истории России. С выбором названия — «крымский», в русской лингвокультуре появился новый концепт. Отметим так же, что мост мог получить имя «Мост Дружбы», «Воссоединения», «Керченский» и «Тузлинский», лаконичное название «Крымский» мост приобрел в результате онлайн-голосования, проведенного Министерством транспорта России.

Одним из важнейших признаков концепта является его аксилогическая характеристика, маркированность по принципу положительной/негативной оценки.

Само название моста не несет в себе никакой дополнительной коннотации, являясь нейтральным топонимом. Однако, поскольку строительство и функционирование этого сооружения связано с рядом политических событий, контекст, в котором употребляется имя концепта, может быть как положительно, так и отрицательно окрашенным. Соответственно, из контекста следует, что сам концепт также включает в себя подобные характеристики.

В частности, на сайте «Российской газеты», в статье, посвященной главным фактам о Крымском мосте, сообщается, что он «*самый длинный*», представляет собой «*важнейший элемент*», «*драйвер развития*» региона, «*самый экологичный*» мост, который «*усиливает деловые связи*», «*снижает неблагоприятное воздействие климатических и погодных условий*» [4]. Использование превосходной степени, положительно окра-

шенных лексических единиц сообщает читателю, что Крымский мост представляет собой ценный элемент российской авто- и железнодорожной сети. Концепт очевидно имеет положительную оценку.

Другая часть оценочности связана с отрицательным значением, которую высказывают европейские СМИ (в том числе русскоязычные), однако в настоящей статье мы не ставим задачу исследовать зарубежные источники. Отметим, что в целом концепт имеет амбивалентную оценку.

Важной составляющей концепта наряду с оценочным компонентом является интерпретационное поле. Рассмотрим подробнее интерпретационное поле концепта «Крымский мост», опираясь на его языковую манифестацию в российских средствах массовой информации.

В статье «Комсомольской правды», рассказывающей о степенях охраны моста, последний называется «*важнейшим*» и «*суперсложным*» по своим характеристикам объектом [5].

Поскольку мост находится в приграничной зоне и представляет собой особо важный стратегический объект, на который направлено внимание как российской, так и украинской стороны, неудивительно, что он может стать настоящей «*костью в горле*» для неприятеля, как свидетельствует публикация на сайте Рен ТВ [6]. Журналисты используют этот разговорный фразеологизм с яркой негативной образностью, метафоричностью, описывающий навязчивую и досадную помеху, чтобы подчеркнуть оценку с позиции противника. Таким образом, эта характеристика также связана с двойственностью аксиологических свойств исследуемого концепта.

Поскольку мост неоднократно находился под ударом террористов, в публикациях СМИ сохраняется тревожная тональность в материалах, описывающих опасные инциденты, случаи перекрытия движения по мосту по соображениям безопасности. Указания на тревогу либо реализуются непосредственно, через употребление лексических единиц с соответствующей семантикой: «*На Крымском мосту перекрывали движение из-за воздушной тревоги*» [7]. Либо другими средствами, например, имплицитно: «*находящихся на мосту и в зоне досмотра просят сохранять спокойствие*». В данном предложении подразумевается, что люди находятся или могут находиться в состоянии тревоги, им следует избегать паники.

Тревожность вызывает также общий контекст публикаций, посвященных терактам, например, клишированные выражения, относящиеся к юридическому дискурсу: «*арестовали по делу о теракте на Крымском мосту*», «*избрана мера пресечения в виде заключения под стражу*», «*объявлен в международный розыск*» и др. [8]. А также к военному дискурсу: «о*перативная информация*», «*предупреждения о ракетной опасности*» и др.

В то же время в описаниях моста именно прочность и безопасность являются основными характеристиками. Об этом свидетельствуют такие выражения как «*надежно зафиксируют*», «*надежная работа*», «*может выдержать*» и др. [9].

К интерпретационной составляющей концепта «Крымский мост» относится и оценка его внешнего вида. В публикациях современных СМИ его называют «*поэтичным*» с «*красивым силуэтом*», «*поражающим воображение*» [9].

Итак, один из новых концептов современной русской лингвокультуры «Крымский мост» обладает широкой репрезентацией в средствах массовой информации. Концепт имеет амбивалентную оценочность, в российских СМИ — положительную. К интерпретационным характеристикам, связанным с концептом, можно отнести следующие: высокая образность, связанность с тревожной тональностью и одновременно с риторикой безопасности, эстетическое совершенство. В целом концепт можно охарактеризовать как частотный, устойчивый и имеющий высокий аксиологический (ценностный) потенциал.

Библиографические ссылки

1. *Степанов Ю. С.* Константы: словарь русской культуры: опыт исследования. М. : Языки русской культуры, 2014. 824 с.

2. *Иванова М. А.* Вербализация ценностного компонента концепта Netzfreundschaft в немецкоязычной лингвокультуре // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2025. Т. 18. № 8. С. 3611–3616.

3. *Калинина М. В., Калинина М. А.* Языковые неправильности в текстах массмедиа: за и против // Вестник Воронежского государственного университета. Серия : Филология. Журналистика. 2023. № 1. С. 90–92.

4. Российская газета. URL: https://rg.ru/2025/09/10/reg-ufo/krymskij-most-glavnye-fakty-o-samom-dlinnom-moste-rossii (дата обращения: 13.02.2026).

5. Комсомольская правда. URL: https://www.kp.ru/daily/26831.5/3871553/ (дата обращения: 13.01.2026).

6. РЕН ТВ. URL: https://ren.tv/news/v-rossii/841366-nadezhnei-bastiona-kak-ustroena-oborona-krymskogo-mosta-ot-diversantov (дата обращения: 15.01.2026).

7. Российская газета. URL: https://rg.ru/2025/10/04/reg-ufo/na-krymskom-motu-perekryvali-dvizhenie-iz-za (дата обращения: 13.01.2026).

8. Известия. URL: https://iz.ru/2035047/2026-02-01/komanduiushchii-vms-vsu-byl-zaochno-arestovan-po-delu-o-terakte-na-krymskom-mostu (дата обращения: 16.01.2026).

9. Туристический портал Крыма. URL: https://travelcrimea.com/polezno/20210516/1096627.html (дата обращения: 17.01.2026).

НЕОЛОГИЗМЫ В СФЕРЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ И СПОСОБЫ ИХ ПЕРЕВОДА С НЕМЕЦКОГО НА РУССКИЙ ЯЗЫК

Е. Г. Фоменок[1)], В. В. Украинец[1)]

[1)] *Белорусский государственный университет, пр. Независимости, 4, 220030, г. Минск, Беларусь, Fomenok@bsu.by*

В статье на основе эмпирического исследования изучаются особенности образования новых слов в немецком языке в сфере информационно-коммуникационных технологий и способы их перевода на русский язык.

Ключевые слова: неологизмы; новые слова; новые номинации; лексические новообразования; информационно-коммуникационные технологии; перевод неологизмов.

NEOLOGISMS IN THE SPHERE OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN THE GERMAN LANGUAGE AND METHODS OF THEIR TRANSLATION FROM GERMAN INTO RUSSIAN

E. G. Fomenok[1)], V. V. Ukrainec[1)]

[1)] *Belarusian State University, 4 Nezavisimosti Avenue, 220030, Minsk, Belarus, Fomenok@bsu.by*

This article, based on empirical research, examines the features of the formation of new words in the German language in the field of information and communication technologies and methods of translating them into Russian.

Keywords: neologisms; new words; new nominations; lexical neologisms; information and communication technologies; translation of neologisms.

Лексика языка представляет собой наиболее подверженный изменению уровень языковой системы, в котором фиксируются изменения в социально-культурной, экономической, политической и научной сферах общественной жизни.

Неологизмы (от греческого neos ‘новый’ и logos ‘слово’) являются сохраняющими окраску новизны лексическими единицами, вошедшими в язык по причине социальной необходимости для номинации новых предметов и понятий [1]. Лексические новообразования в языке отражают и представляют реалии определенной эпохи и становятся маркерами эпохи, дискурса, идиостиля.

Существуют различные подходы в объяснении и изучении понятия

неологизм, это обусловлено сложностью самого понятия: когнитивно-номинативный (Е. М. Позднякова), семантико-деривационный (О. В. Григоренко, Б. Н. Гаджимурадова, Л. В. Рацибургская), структурно-функциональный (О.А.Шишкарева), структурно-семантический (Е. А. Жданова), лингво-культурологический (Г. М. Васильева, В. И. Строков), коммуникативный (К. С. Мейрманова, Ю. Н. Несветайло), психолингвистический (С. И. Тогоева).

Целью данного исследования является изучение особенностей образования неологизмов в лексической системе современного немецкого языка в сфере информационно-коммуникационных технологий, а также способов их перевода с немецкого языка на русский.

Эмпирический материал исследования – лексические новообразования в немецком языке, зафиксированные в электронной версии словаря «Neologismen – Neuer Wortschatz rund um die Coronapandemie», составленной Институтом немецкого языка имени Лейбница города Мангейм [2]. Значения лексических новообразований в русском языке нами были взяты из двух источников: информационно-поискового ресурса «Новое в русской лексике», составленного Институтом лингвистических исследований РАН, в который включено около 600 новых слов и сочетаний, появившихся в русском языке с 2023 года [3], а также из Викисловаря, категория «Неологизмы» [4].

Анализ 80 неологизмов в сфере информационно-коммуникационных технологий, размещенных в электронной версии словаря «Neologismen – Neuer Wortschatz rund um die Coronapandemie», позволяет утверждать, что наиболее продуктивными способами обогащения словарного состава немецкого языка в сфере информационно-коммуникационных технологий являются следующие.

1. Морфологический способ, а именно словосложение (сложение слов и частей слов). Большинство слов данной группы - многокомпонентные существительные, а именно двух- и трехкомпонентные существительные, оба компонента которых представляют собой существительные, реже состоят из прилагательного и существительного: *der Netzpolitiker, die Selektorenliste, die Datenschutzgrundverordnung, der Pflegeroboter, der Kurzbotschaftendienst* [2; 4]. Большинство лексических новообразований данной группы являются гибридными словообразованиями - графическим соединением элементов двух языков (английского и немецкого) в составе одной лексической единицы: *die Computeruhr, der Beitragsservice, die Schummelsoftware, die Betrugssoftware, die Abgassoftware, der Digitalabonnent, der Digitalchef, der Digitalfonds, der*

Digitalgipfel, der Digitalkommissar, der Digitalkonzern, die Cyberabwehr, der Katwarn-Service [2; 4].

Из репрезентативной выборки, представленной в электронном словаре, нами были выделены также слова со смешанным с другими способами образования словосложением: *das E-Rezept* (аббревиация и словосложение), *der Hackathon* (словосложение и суффиксация (нулевой суффикс)), *das Digital Detox* (словосложение и префиксация). Менее частотным морфологическим способом словообразования в немецком языке в сфере информационно-коммуникационных технологий является префиксальный/приставочный: *die Cyberabwehr* [2; 4].

Отметим, что для образования сложных композитов часто используются общие инициальные компоненты, заимствованные из английского языка. Например, инициальный компонент - приставка *cyber-*, указывает на связь с кибернетикой и интернетом, пишется в немецком языке, как правило, слитно со словом, реже через дефис: *der Cyberangriff, die Cybersicherheit, die Cyberkultur, der Cyberkrieg*.

2. Заимствования из английского языка. Большинство неологизмов данной группы - существительные: *das Darknet, das Clearnet, der Hackathon, das Precobs, der Bot* [2]. Английский язык является на современном этапе основным источником лексических номинаций цифровой сферы.

3. Морфолого-синтаксическое словообразование (аббревиация) – сокращение основ слов либо словосочетаний: *Precobs* (англ. *Pre-Crime Observation System*), *der Katwarn* (аббревиатура от *Katastrophen-Warnung*) [2].

Лексические новообразования в языке имеют характер динамичной структуры: новые слова с течением времени могут закрепиться в языке и стать общеупотребительными, а могут выйти из употребления, перейти в разряд пассивной лексики, т.е. исчезнуть вместе с реалиями, которые они обозначают (историзмы), либо быть замененными на современные синонимы (архаизмы).

Непостоянство лексической системы обуславливает появление переводческих трудностей. Неологизмы первоначально не имеют закрепившихся в языке вариантов перевода. Задачей переводчика становится найти подходящую трансформацию, которая помогла бы передать семантику нового слова, его внешнюю форму (сохранить лаконичность, игру слов), стилистическую окраску, а также учесть ситуацию общения и реципиента.

По результатам нашего исследования можно сделать вывод о том, что в сфере информационно-коммуникационных технологий наиболее частотными способами перевода лексических новообразований с немец-

кого языка на русский являются:

- калькирование: *die Cyberabwehr* ‘кибербезопасность’; *das Digital Detox* ‘цифровой детокс’; *digital entgiften* ‘цифровая детоксификация’; *der Pflegeroboter* ‘робот-санитар’; *der Digitalfonds* ‘цифровой фонд’ (собирательный термин для обозначения финансовых активов, существующих в электронном виде); *das Digital Wellbeing* ‘цифровое благополучие’; *das digitale Demenz* ‘цифровое слабоумие’; *der Digitalgipfel* ‘цифровой саммит’ (ежегодный конгресс в Германии, на котором представители бизнеса, политики и науки определяют направления в развитии цифровизации); *der Netzpolitiker* ‘сетевой политик’/‘сетевой администратор’ (администратор сети, определяющий правила, которым должны следовать сетевые устройства для достижения бизнес-целей); *das E-Rezept* ‘электронный рецепт’ [2; 3; 4];

- описательный перевод: *das Precobs* ‘программа для прогнозирования преступлений’; *die Abgassoftware* ‘контроль над выбросами выхлопных газов’; *die Datenschutzgrundverordnung* ‘правила о защите данных’; *der Digitalabonnent* ‘подписчик электронного издания’; *die Betrugssoftware/die Schummelsoftware* ‘программа-мошенник’/’скам-программа’/’фальшивое ПО’; *die Selektorenliste* ‘список поисковых терминов’; *der Digitalchef* ‘директор по цифровым технологиям’; *der Digitalkommissar* ‘член комиссии по вопросам информационных технологий’ [2; 3; 4]. Описательный перевод обеспечивает доступность значения слова реципиенту, понятен русскоязычному адресату;

- транскрипция и транслитерация: *couchsurfen* ‘каучсерфинг’ (онлайн-сервис/онлайн-платформа, позволяющая путешественникам бесплатно находить ночлег у местных жителей); *der Hackathon* (англ. *hacking, marathon)* ‘хакатон’ (от слов ‘хакер’ и ‘марафон’ - командное соревнование IT-специалистов, во время которого за ограниченное время создается прототип продукта или решение бизнес-задачи); *der Bot* ‘бот’ [2;3;4];

- аналог: *die Computeruhr* ‘смарт-часы’ [2;3;4].

Подводя итог нашему исследованию, отметим, что основными способами пополнения словарного запаса немецкого языка в сфере информационно-коммуникационных технологий выступают словообразование (морфологический/морфемный способ), заимствования из английского языка и морфолого-синтаксическое словообразование (аббревиация). Основными способами перевода лексических неологизмов с немецкого языка на русский в сфере информационно-коммуникационных технологий являются описательный перевод, калькирование, транскрипция, транслитерация и аналоговый перевод.

Библиографические ссылки

1. *Виноградов В. С.* Лексикология испанского языка. 2-е изд. М. : Высш. шк., 2003.

2. Neologismen - Neuer Wortschatz rund um die Coronapandemie. URL: https://www.owid.de/docs/neo/listen/corona.jsp (Zugangsdatum: 1.02.2026).

3. Новое в русской лексике. Словарные материалы - 2023-2024 / Институт лингвистических исследований Российской академии наук. URL: https://iling.spb.ru/publications/4812 (дата обращения: 04.02.2026).

4. Викисловарь. Категория:Неологизмы/ru. URL: https://ru.wiktionary.org/wiki/%D0%9A%D0%B0%D1%82%D0%B5%D0%B3%D0%BE%D1%80%D0%B8%D1%8F:%D0%9D%D0%B5%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B3%D0%B8%D0%B7%D0%BC%D1%8B/ru (дата обращения: 04.02.2026).

ФРЕЙМОВЫЙ АНАЛИЗ И МАНИПУЛЯТИВНОСТЬ

Л. А. Фурс

Тамбовский государственный университет имени Г. Р. Державина,
ул. Интернациональная, д. 33,
392000, г. Тамбов, Россия, liudmila.furs@gmail.com

В статье изучается специфика формирования манипулятивных смыслов с опорой на анализ структуры фрейма обсуждаемого события и описание изменений его содержательных аспектов. Установлены такие манипулятивные стратегии, как стратегия фокусирования второстепенных характеристик события, стратегия подмены понятий, стратегия проецирования стереотипов и стратегия оценочного противопоставления, которые раскрывают когнитивный стиль говорящего и соотносятся с принципом антропоцентризма в конструировании знания о событии.

Ключевые слова: антропоцентризм; когнитивный стиль; манипулятивность; фреймовый анализ; стратегия.

FRAME ANALYSIS AND MANIPULATIVENESS

L. A. Furs

Derzhavin Tambov State University, Internatsionalnaya St., 33,
392000, Tambov, Russia, liudmila.furs@gmail.com

The article studies the specifics of the formation of manipulative meanings based on the analysis of the frame structure of the event under discussion and the description of changes in its substantive aspects. The following manipulative strategies have been identified: the strategy of focusing on secondary characteristics of an event, the strategy of substituting concepts, the strategy of projecting stereotypes, and the strategy of evaluative opposition, which reveal the speaker's cognitive style and agree with the principle of anthropocentrism in constructing knowledge about an event.

Keywords: anthropocentrism; cognitive style; manipulativeness; frame analysis; strategy.

В когнитивной парадигме научного знания ведущим является принцип антропоцентризма, согласно которому «человек становится точкой отсчета в анализе тех или иных явлений, он вовлечен в этот анализ, определяя его перспективу и конечные цели» [1, с. 212]. В этой связи интерес представляет реализация данного принципа в создании манипулятивных смыслов как способа скрытого воздействия на сознание «другого» для достижения собственных целей (подробнее о манипулятивности см.: [2]). Существенным при этом является формирование оценочных суждений в преломлении к внутригрупповой и внегрупповой идентично-

сти, которые рассматриваются как особые когнитивные стили поведения человека (подробнее см.: [3]). Характерно, что когнитивный стиль принято определять, как стиль подачи и представления информации, особенностей ее расположения и структурации в тексте/дискурсе, связанный со специфическим отбором когнитивных операций или их предпочтительным использованием в процессах построения и интерпретации текстов разных типов [4]. Описание когнитивного стиля реализуется на основе определения конкретных стратегий конструирования знания, которые относятся к процедурному знанию (знанию «как») (подробнее о процедурном знании см.: [5]). Целью данного исследования является рассмотрение роли фреймового анализа в формировании манипулятивного воздействия на сознание аудитории. Материалом исследования послужили высказывания участников известного в США ток-шоу Face the Nation [6]. Объектом исследования выступают средства репрезентации события «a president of Venezuela capture». В обсуждении данного события принимают участие госсекретарь США М. Рубио, сенатор-республиканец Т. Коттон, сенаторы-демократы Дж. Хаймс и К. В. Холлен.

Фрейм как «структура данных для представления стереотипных ситуаций» [7] относится к когнитивному уровню. Основные характеристики этого события установлены в результате концептуально-дефиниционного анализа лексемы *a capture* (an act of taking someone as a prisoner, or taking something into your possession, especially by force [8]). Они включают: 1) силовой захват в плен; 2) объект пленения; 3) субъект силового захвата.

Фактологический анализ позволил выделить ряд когнитивных стратегий, которые раскрывают когнитивный стиль говорящего в процессах интерпретации данного события, и, в целом, соотносятся с принципом антропоцентризма, определяющим оценочный фокус говорящего.

1. Фокусирование второстепенных характеристик события.

Данная стратегия заключается в смещении фокуса внимания с базовых характеристик рассматриваемого события на второстепенные. Эта стратегия является значимой для представителей правящей республиканской партии, так как они заинтересованы в создании благоприятного общественного мнения о внешнеполитическом курсе правительства с учетом предстоящих в 2026 году промежуточных выборов в конгресс. Именно поэтому для госсекретаря США значимость имеет обоснование причины силового захвата законно избранного президента суверенной страны таким образом, чтобы оправдать действия своей команды:

And, today, an indicted drug trafficker who was ***not the legitimate president*** *of Venezuela…who* ***we don't recognize****, the Biden administration* ***didn't recognize****, 60-something countries* ***don't recognize****, the European Union* ***doesn't recognize****, and many countries in Latin America* ***don't recognize*** *– he was a convicted –* ***he was an indicted drug trafficker*** (M. Rubio).

Прежде всего, М. Рубио отрицает законный статус президента Венесуэлы, подчеркивая количество стран с аналогичной точкой зрения. За счет многократного повтора реализуется усиление оценочного фокуса, а обвинение Мадуро в организации наркотрафика увеличивает степень обоснованности его ареста.

Более того, в фокусе внимания М. Рубио находится цель осуществленной силовой операции, заключающаяся в передаче прибыли от нефтяной промышленности населению Венесуэлы, что позволяет подчеркнуть благородную миссию США по защите интересов населения этой страны:

We want the oil industry in that country not to go to the benefit of pirates and adversaries of the United States, but ***for the benefit of the people*** (M. Rubio).

В качестве другой цели выдвигается необходимость установления стабильности и порядка на заднем дворе американцев:

We want them to kick out the Iranians, the Cubans, the Islamic radicals like Hezbollah, and just return to being a normal nation that will help ***build stability, order and prosperity, not just in Venezuela, but in our backyard*** (T. Cotton).

Если представители правящей партии стремятся позитивно интерпретировать силовой захват президента Мадуро посредством смещения фокуса внимания с базовых характеристик этого события на причину и цели этого события, то для представителей демократической партии характерна негативная интерпретация, базирующаяся на стратегиях подмены понятий, проецирования стереотипов и оценочного противопоставления.

2. Подмена понятий.

They're doing ***a regime change*** *in a country* (J. Himes).

Обвинение действующего президента США в смене режима в Венесуэле направлено на формирование общественного мнения у избирателей об утрате Д. Трампом демократических ценностей, что звучит как избирательная риторика.

3. Проецирование стереотипов.

This is ***Dick Cheney*** *in 2002 saying, we're taking down Saddam Hussein* (J. Himes).

Бывший вице-президент США Д. Чейни настаивал на вторжении США в Ирак для свержения Саддама Хусейна под выдуманным предлогом. Использование этого прецедентного имени для характеристики Д. Трампа позволяет подчеркнуть непродуманность действий президента страны и агрессивность его внешней политики.

This is Dick Cheney and ***the neocons*** (J. Himes).

Неоконсерваторы выступают за распространение демократии и защиту американских интересов, включая использование военной силы. Данное высказывание также дискредитирует Д. Трампа в глазах избирателей, так как в своих предвыборных обещаниях он гарантировал отказ от такой политики, что подтверждается следующим примером:

The president won by promising MAGA and his own people that ***this kind of stuff was done, that the neocons were over*** (J. Himes).

Еще один проецируемый стереотип связан с отсутствием конкретного плана действий в ходе военного вмешательства в дела суверенной страны. Стереотипность действий правительства подчеркивается аналогией с тем, как действовали США в других странах после использования там военной силы. Такой исторический ракурс позволяет демократам выразить негативную оценку действий президента:

*But they're going to wake up tomorrow morning knowing, my God****, there is no plan here****, any more than there was in Afghanistan, Iraq, or in Libya* (J. Himes).

Другой манипулятивной стратегией является оценочное противопоставление.

4. Оценочное противопоставление.

And our service men and women performed ***magnificently****. But I think it's* ***outrageous*** *that the president of the United States puts American lives at risk so big American oil companies and his billionaire buddies can profit* (Ch. V. Hollen).

Для сенатора-демократа К. В. Холлена также характерна предвыборная риторика. Позитивная оценка (*magnificently*) действий военных в операции силового захвата президента Венесуэлы нацелена на привлечение их избирательных голосов на сторону демократической партии в предстоящих выборах, а негативная оценка (*outrageous* – shocking and morally unacceptable [8]) указывает на аморальность действий президента-республиканца, что направлено на дискредитацию республиканской партии, в целом.

Проанализированный фактический материал дает основание обобщить полученные результаты в виде следующей таблицы (таблица):

Формирование манипулятивных смыслов в соотнесении с фреймом события

Манипулятивная стратегия	Партийная принадлежность	Функция
Фокусирование второстепенных характеристик события	Республиканская партия	Создании благоприятного общественного мнения
Подмена понятий	Демократическая партия	Обвинение
Проецирование стереотипов	Демократическая партия	Опора на предшествующий опыт для формирования оценки
Оценочное противопоставление	Демократическая партия	Ранжирование оценочных фокусов

Как демонстрирует данная таблица, формирование манипулятивных смыслов является следствием предвыборной риторики и обусловлено идеологической доминантой, в соотнесении с которой действующей в США республиканской партии необходимо сохранить голоса избирателей в предстоящих выборах в конгресс, а демократической партии необходимо завоевать как можно больше голосов избирателей для победы над республиканцами, поэтому для нее критика оппонентов является наиболее выигрышной стратегией. В этой связи представители республиканской партии придерживаются стратегии фокусирования на второстепенных аспектах обсуждаемого события, таких как причины и цели, избегая активизации базовых характеристик фрейма события «a president of Venezuela capture». Для представителей демократической партии характерна вариативность манипулятивных стратегий. К ним относятся стратегии подмены понятий, проецирования стереотипов и оценочного противопоставления, функцией которых является создание негативной оценки действующего президента и правительства страны.

Таким образом, проанализированный материал подтвердил действие принципа антропоцентризма в политическом дискурсе, а также показал специфику когнитивного стиля представителей разных политических партий, который раскрывается на основе манипулятивных стратегий. Формирование манипулятивных смыслов раскрывается с опорой на анализ структуры фрейма обсуждаемого события и описание изменений его содержательных аспектов.

Библиографические ссылки

1. *Кубрякова Е. С.* Эволюция лингвистических идей во второй половине XX века (опыт парадигмального анализа) // Язык и наука конца 20 века. М. : Институт языкознания РАН, 1995. С. 144–238.

2. *Фурс Л. А.* Когнитивные механизмы манипулятивного воздействия в медиадискурсе // Вестник РГГУ. Серия «Литературоведение. Языкознание. Культурология». 2025. № 3. С. 227–234.

3. *Harasty A. S. //* The interpersonal nature of social stereotypes: Differential discussion patterns about in-groups and out-groups, Personality and Social Psychology Bulletin, *1997*. Vol. 23(3), pp. 270–284. URL: https://doi.org/10.1177/0146167297233006 (date of access: 12.01.2026).

4. *Leech G. N., Short M. H*. Style in Fiction: A Linguistic Introduction to English Fictional Prose. London: Longman, 2007.

5. *Фурс Л. А.* Взаимодействие когнитивного и метакогнитивного уровней в формировании комплексного знания // Вопросы когнитивной лингвистики. 2018. № 2. С. 74–78.

6. *Face the Nation*. URL: https://www.cbsnews.com/news/face-the-nation-full-transcript-01-04-2026 (date of access: 12.01.2026).

7. *Minsky M.* K-Lines: A Theory of Memory // Cognitive science. 1980. 4 (2). P. 117–133.

8. *C* –Cambridge Dictionary. URL: https://dictionary.cambridge.org (date of access: 12.01.2026).

НАРУШЕНИЕ ПОРЯДКА СЛОВ В ПРЕДЛОЖЕНИИ КАК ВЫРАЖЕНИЕ АВТОРСКИХ ИНТЕНЦИЙ ПИСАТЕЛЯ (НА МАТЕРИАЛЕ ЭССЕ «ГРЕЧЕСКАЯ ВЕСНА» Г. ГАУПТМАНА)

Т. И. Щелок

Бийский филиал им. В. М. Шукшина
федерального государственного бюджетного образовательного учреждения
высшего образования «Алтайский государственный педагогический университет»,
ул. Владимира Короленко, д. 53
659333, г. Бийск, Россия, tstschelok@rambler.ru

В данной статье рассматривается специфика отклонения от синтаксической нормы в структуре немецкого предложения на материале уникального литературного жанра – эссе, представляющего собой путевые заметки Г. Гауптмана. Анализируются и комментируются фрагменты текста, включающие нарушение традиционного порядка слов. Выявляются особенности реализации авторского замысла посредством использования указанного стилистического приема.

Ключевые слова: немецкий язык; синтаксическая норма; порядок слов в предложении; авторские интенции; стилистический прием.

VIOLATION OF WORD ORDER IN A SENTENCE AS AN EXPRESSION OF THE WRITER'S INTENSIONS (BASED ON THE ESSAY «GREEK SPRING» BY G. HAUPTMANN)

T. I. Shchelok

Biysk Branch named after V. M. Shukshin, Altai State Pedagogical University,
53 Vladimir Korolenko St., 659333, Biysk, Russia, tstschelok@rambler.ru

This article examines the specifics of deviations from the syntactic norm in the structure of a German sentence using material from a unique literary genre – the essay, a travelogue by G. Hauptmann. Text fragments that include violations of traditional word order are analyzed and commented on. The author's intentions are explored through the use of this stylistic device.

Keywords: German language; syntactic norm; word order in a sentence; author's intentions; stylistic device.

Язык – это универсальное средство коммуникации, позволяющее владеющему им человеку передавать мысли и суждения, делиться эмоциями и переживаниями, способствовать движению вперед науки и техники. Каким бы быстро развивающимся ни был наш мир, в каком бы стремительном темпе мы ни жили, мы не перестаем общаться друг с дру-

гом или получать данные из имеющихся источников. При этом формы взаимодействия могут быть самыми разными: традиционными и современными, опосредованными последними достижениями прогресса и включающими среди прочего невербальные элементы, дающими возможность быстро и емко передать и проинтерпретировать содержание высказывания. Несмотря на удобства, скорость и другие преимущества нынешних способов и каналов обмена информацией, классические печатные тексты – в первую очередь художественные – не теряют своей популярности, поскольку общение с ними можно сделать комфортным для себя и не спеша понять, прочувствовать их глубину, насладиться красотой языка и попытаться разгадать намерения автора.

Каждый писатель обладает собственным стилем, в котором ярко проявляется его индивидуальность, специфические черты владения языковыми средствами и умение притягивать читателя и передавать ему свои замыслы. Для выражения своих идей сочинители часто используют различные приемы как лексического, так и грамматического уровней, помогающие придать текстам неповторимый оттенок и наиболее точно донести до читателя их атмосферу.

В данной статья описываются и интерпретируются фрагменты текста «Греческая весна» [3], включающие отклонения от синтаксической нормы немецкого языка, обладающего строгими грамматическими правилами и фиксированным расположением компонентов высказывания: рассматриваются предложения с нарушением порядка слов, являющиеся, как представляется, отражением авторских интенций с целью привлечения внимания к описываемым событиям и чувствам. Автор литературного произведения – выдающийся немецкий драматург и прозаик Герхарт Гауптман, творчество которого приходится на конец девятнадцатого – середину двадцатого веков, беспристрастно и объективно отражающий реальную жизнь общества.

«Греческая весна» – эссе, написанное писателем в начале двадцатого века во время путешествия по Греции. Оно представляет собой подробное описание увиденного, попытку проникнуть в понимание мира и образ мыслей греков с одновременной передачей собственных переживаний, чему, в частности, в ряде случаев способствует некоторое отхождение от нормы построения синтаксических конструкций – изменение нейтрального порядка слов «в целях усиления выразительности» [1, с. 271].

Норма – определенный, исторически подвижный свод правил, образцов, регламентирующих правильность употребления языковых средств. Это необходимая и очень важная составляющая любой языковой системы, поскольку она отражает ее уникальность, «способствует сохранению языковых традиций и культурного наследия прошлого стра-

ны в целом» [2, с. 533]. Однако несмотря на всю ценность нормированного употребления языка, как отмечалось, писатели прибегают к определенным стилистическим приемам, делающим правила более гибкими. Так, на страницах названного произведения обнаружены следующие примеры подобного использования синтаксических моделей.

(1) «*Allmählich lässt jedoch das Laufen, Schreien und Rennen der Gepäckträger nach und das Arbeiten der Krane»* [3] / Однако со временем носильщики прекращают кричать и быстро бегать; работа кранов тоже останавливается (здесь и далее перевод наш. – *Т. Щ.*).

В данном примере нетипичное употребление порядка слов заключается в нахождении отделяемого префикса *nach* после первого однородного члена и, как следствие, нарушении рамочной конструкции предложения, в соответствии с которой приставка всегда должна находиться в финале повествовательного высказывания. Здесь же автор как будто пытается разделить работу, выполняемую в порту частично людьми, частично погрузочными кранами. Он подчеркивает быстроту движений, шум и суету, создаваемые грузчиками, противопоставляя их механизированному процессу, выполняемому техникой под контролем человека. В этом предложении, как видится, сталкиваются два мира: привычный, когда все выполняет человек, и более современный, когда часть работы отводится техническим средствам. Это столкновение форм и эпох существования постоянно просматривается на страницах эссе: писатель то и дело сравнивает свою поездку на корабле с путешествием Одиссея, что говорит о его попытках понять, как изменился мир и быт граждан с тех давних времен.

(2) «*Wir haben zur linken das flache dalmatinische Land ausgetrocknet, weit gedehnt, in braunrötlichen Färbungen»* (ibid.) / Слева от нас ровный приморский береговой пояс Далмации, уходящий в даль и имеющий красновато-коричневый оттенок.

В приведенном фрагменте выход за пределы рамочной конструкции осуществляется посредством выноса в конец предложения уточняющих описание ландшафта словосочетаний *weit gedehnt, in braunrötlichen Färbungen,* которые могли стать частью распространенного определения и занять свое место перед характеризуемым словом. Однако писатель подчеркивает новизну рассматриваемого им пейзажа: он наслаждается видом приморского берегового пояса большой протяженности в его контрасте с Адриатическим морем и омываемыми им многочисленными островами, бухтами, пляжами. Цвет воды, по-видимому, заставляет его подчеркнуть оттенок почвы.

(3) «*Ich finde einen bequemen Sitzplatz, einigermaßen geschützt vor dem Winde»* (ibid.) / Я нахожу удобное, достаточно защищенное от ветра место, чтобы присесть.

Здесь нарушается структура традиционного причастного оборота, в котором причастие *geschützt* должно было бы находиться на последнем месте. Однако путешественнику важно подчеркнуть, что он нашел для себя на палубе корабля укромное место, где ветер практически не ощущается и таким образом не заставляет его уйти в каюту и не мешает продолжать любоваться красотами местности, мимо которой проплывало судно. По этой причине писатель прибегает к обозначенной перестановке внутри обособленной конструкции. Кроме того, вынос предложного словосочетания *vor dem Winde* в финал предложения может свидетельствовать о силе ветра и реальной необходимости укрыться от него.

(4) «*Ich bin berauscht von schönen Erwartungen, denn ich habe von dieser Insel, solange ich ihren Namen kannte, Träume geträumt»* (ibid.) / Я одурманен прекрасными ожиданиями: я мечтал об этом острове с тех пор, как узнал его название.

Размещение словосочетания *von schönen Erwartungen* после глагола в форме причастия II свидетельствует о нарушении рамочной конструкции при использовании страдательного залога. Как видится, автор таким способом показывает свое эмоциональное состояние, наполненное большими ожиданиями, реализовать которые он мечтал уже достаточно давно. В данной ситуации можно представить себе настрой человека, который наконец-то практически приблизился к своей цели. Выбор глагола *berauschen* также усиливает описываемые эмоции.

(5) «*Wir sehen violette Anemonen unten am Wegrand, Blumen von neuem und wunderbarem Reiz»* (ibid.) / Внизу у обочины дороги мы видим анемоны – цветы непривычной и чудесной прелести.

Во второй части предложения *Blumen von neuem und wunderbarem Reiz*, возможно, опущено его начало в форме безличной конструкции либо данное словосочетание используется как согласованное приложение в постпозиции, «оторванное» от определяемого им существительного *Anemonen.* В любом случае автор акцентирует внимание читателя на том, что перед ним – цветы, которые он никогда еще не видел. По этой причине путешественник очарован их нетипичной красотой и удивлен, что они растут в совершенно неожиданном месте – на краю дороги. Для непривыкшего глаза это на самом деле странное явление, что такие растения без присмотра находятся в опасном для них пространстве, где кто-то может на них наступить.

(6) «*Das Achilleion der Kaiserin Elisabeth ist auf einer Höhe errichtet, in einer Eiland und Meer beherrschenden Lage»* (ibid.) / Ахил-

лион императрицы Елизаветы построен на возвышенности, доминирующей над морем и сушей.

Путешественник видит Ахиллион – великолепный дворец на греческом острове Керкира, построенный в конце девятнадцатого века австрийской императрицей Елизаветой. Строение поражает взгляд своей красотой, отражающей любовь к языку и культуре Греции. Из дворца открывается также прекрасный вид на местность. Очевидно, под этим впечатлением автор выделяет место положения архитектурной застройки путем выхода за грамматические границы страдательного залога и ставит в финальной части высказывания уточнение *in einer Eiland und Meer beherrschenden Lage*, возвеличивающее дворец над всем, что его окружает.

(7) «*Die Stadt ist erfüllt vom Geschrei der Ausrufer»* (ibid.) / Крики глашатаев наполняют город.

В этом предложении причастие *erfüllt* располагается сразу же после вспомогательного глагола, хотя его определенное немецким синтаксисом место – конец фразы. Писатель завершает свое высказывание словосочетанием *vom Geschrei der Ausrufer*, выдвигая на первый план, собственно, крики глашатаев – явление, непривычное для его образа жизни. Шум, создаваемый этими людьми, создает уникальную атмосферу города, связанную с древностью и не утерянную спустя тысячелетия. Можно сказать, что глашатаи в какой-то степени определяют и направляют жизнь горожан, поскольку служат распространителями разнообразной информации.

(8) «*Er wird begleitet von schönen Baumreihen, die, wo sie nicht aus immergrünen Arten gebildet sind, erstes, zartes Grün überzieht»* (ibid.) / Она [набережная] обсажена красивыми рядами деревьев: и вечнозеленых, и тех, что только покрываются первой нежной зеленью.

В первой части предложения предложная конструкция *von schönen Baumreihen* выходит за рамки страдательного залога, ограниченного причастием *begleitet.* Таким образом писатель вновь поддается переживаниям эмоций от увиденного и стремится привлечь внимание читателя к красоте деревьев на набережной, к продуманному их расположению и сочетанию разных видов, в чем есть определенное очарование и, возможно, символическое значение вечного и преходящего, таящегося в себе универсальные законы существования мира, объединяющего древность и современность.

(9) «*Ein griechischer Hirt kommt mir entgegen, ein alter, bärtiger Mann»* (ibid.) / Греческий пастух – пожилой, бородатый мужчина – идет мне навстречу.

Согласованное приложение *ein alter, bärtiger Mann* помещается автором в конец предложения и отделяется от определяемого слова. Очевидно, что уделяется особое внимание внешнему виду опытных греческих пастухов: наличию бороды и не юному возрасту. Здесь снова наблюдается соприкосновение и сосуществование древней и нашей эпох,

тесная связь жителей со своей историей и ее почитание, следование традициям. Как известно, борода в Древней Греции являлась символом мужественности и обретенной мудрости. Занятие пастушеством, вероятно, помогает познать жизненную философию и приобрести мужские черты характера.

(10) «*Ein frischer Nordwest hat eingesetzt, jetzt, am Nachmittag»* (ibid.) / Сейчас, после полудня, подул свежий северо-восточный ветер.

Вынесение за перфектную рамочную конструкцию обстоятельства времени *jetzt, am Nachmittag* говорит о том, что именно во второй половине дня погода переменилась, стала более прохладной. Данный факт весьма удивителен для путешественника, поскольку свидетельствует о неустойчивости погоды в казалось бы самую теплую часть суток. Возможно, это противоречит его ожиданиям: он ведь поехал в теплую страну.

(11) «*Jeder von ihnen überdies einen ungeschälten langen Stab»* (ibid.) / У каждого из них был еще и неочищенный длинный посох.

В данном предложении отсутствует сказуемое. Можно предположить, что автор использует такой прием в целях избежать лексического повтора: во фразах до и после этой присутствует глагол *tragen*, из чего становится явным его невербализованное наличие и в примере (11). Посох – неотъемлемый атрибут пастуха, который он повсюду носит с собой. Это сама собой разумеющаяся часть его профессиональных орудий.

(12) «*Aber nun geht eine Angst durch den Garten: etwas wie Angst oder nahes Glück»* (ibid.) / Но теперь в саду ощущается что-то похожее на страх или приближающееся счастье.

Путешественник не может разобраться в охвативших его переживаниях и делает попытку описать их через уточнение подлежащего в конце предложения. Он находится среди многочисленных оливковых деревьев в саду Цирцеи. Их ветви переплелись как змеи; среди стволов прячутся таинственные животные. Небо вдруг потемнело из-за собравшихся туч, и на землю стали падать капли дождя. Чувствовалось, что скоро уже близко будет греметь гром, и это ощущение связывается в мыслях автора с приближением Зевса-громовержца, «шаги» которого уже слышны вдали. Поскольку это грозное греческое божество, никто не знает, что от него ожидать: событий, несущих с собой страх или счастливые минуты. Именно эти раздумья передаются в финальной части высказывания, делая ее более выразительной.

(13) «*Es ist von Reichtum gleichsam beschwert bis zur Traurigkeit»* (ibid.) / Долина кажется печальной из-за отягощающего ее богатства.

Автор восхищается долиной, находящейся за Потамосом – очень живописном населенном пунктом на острове Корфу. Там множество апельсиновых деревьев. При этом на каждом из них от верха до низа висят тяжелые и спелые плоды. Это богатство плодородной земли, пышные травы и осыпанные фруктами растения вызывают чувство необъяснимой

печали, что на синтаксическом уровне выражается нарушением грамматических границ страдательного залога: словосочетание *bis zur Traurigkeit* стоит после причастия *beschwert.*

Предпринятое исследование приведенных выше фрагментов текста Г. Гауптмана позволяет сделать следующие выводы.

Несмотря на важность сохранения грамматической нормы в немецком языке в ряде случаев писатель прибегает к умышленному ее нарушению с целью сделать свои высказывания более выразительными и более точно передать переживаемые им эмоции.

Именно нарушение порядка слов в предложении привлекает внимание читателя и заставляет задуматься над мыслями автора: ведь, исходя из принципа актуального членения, важная информация располагается в конце высказывания. Таким образом писатель концентрирует самые важные для него в определенный момент размышления или чувства и делится ими с читающей аудиторией. Очень важным кажется при этом постоянное столкновение и сосуществование нескольких миров: автор настойчиво отсылает к истории и традициям античной Греции на фоне современного быта ее граждан.

Несоблюдение регламентированной последовательности расположения членов предложения проявляется на нескольких уровнях: опущение сказуемого; размещение уточняющих членов предложения за пределами перфектной рамочной конструкции либо за грамматическими границами страдательного залога; размещение причастия II не на последнем месте в причастном обороте; вынос согласованного приложения в постпозицию с «отрывом» от определяемого слова.

Чаще всего встречаются случаи, когда второстепенные члены предложения находятся после причастия II в качестве составного элемента страдательной конструкции.

Библиографические ссылки

1. *Ван Чуньсяо.* О свободном порядке слов в китайском языке // Мир науки, культуры, образования. 2022. № 3 (94). С. 269–271.

2. *Батурина О. А.* Синтаксическая норма русского языка и ее влияние на коммуникацию иностранных студентов аграрного вуза // Современные тенденции развития аграрной науки : сб. науч. тр. III Междунар. науч.-практ. конф. Брянск, 11–12 дек. 2024 г. Брянск, 2024. С. 532–534.

3. *Hauptmann G.* Griechischer Frühling URL: https://www.projekt-gutenberg.org/hauptmag/grifrueh/chap001.html (date of access: 29.12.2025).

РАЗДЕЛ 2
ИНОСТРАННЫЕ ЯЗЫКИ СКВОЗЬ ПРИЗМУ ЛИНГВОДИДАКТИКИ

СКАФФОЛДИНГ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Ю. А. Войтенко

Саратовский военный ордена Жукова Краснознаменный институт войск национальной гвардии Российской Федерации, ул. Московская, д. 158
410023, г. Саратов, Россия, juliavoytenko@inbox.ru

Статья посвящена рассмотрению вопроса педагогической поддержки обучающихся на занятиях по иностранному языку. Уделяется внимание скаффолдингу как одному из видов педагогической поддержки, представляющим собой один из принципов предметно-языкового интегрированного обучения иностранным языкам. Анализируются возможности его применения для развития иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся.

Ключевые слова: обучение иностранному языку; предметно-языковое интегрированное обучение; скаффолдинг; педагогическая поддержка обучающихся

SCAFFOLDING AT THE FOREIGN LANGUAGE LESSONS

Yu. A. Voytenko

Saratov Military Order of Zhukov Red Banner Institute for the National Guard Troops of the Russian Federation, st. Moscovskaya, 158
410023, Saratov, Russia, juliavoytenko@inbox.ru

The article considers the issue of pedagogical support of students at the foreign language lessons. Attention is paid to scaffolding as one of the forms of pedagogical support and one of the principles of subject-language integrated learning. Possibilities of its implementaion for development of foreign language communicative competence of students are analyzed.

Keywords: foreign language teaching; subject-language integrated learning; scaffolding; pedagogical support of students

Подготовка будущего специалиста к иноязычному профессиональному общению является одной из важных составных частей его профессиональной подготовки. Одним из современных направлений в обучении иностранному языку является предметно-языковое интегрированное обучение. Отличительная черта этого направления состоит в том, что ино-

странный язык и интегрируемая дисциплина играют одинаково важную учебную роль.

В настоящее время предметно-языковое интегрированное обучение рассматривается с нескольких ракурсов. Впервые этот термин был представлен как методика, нацеленная на формирование у обучающихся иноязычной коммуникативной компетенции на материале, который они изучают на родном языке на других дисциплинах [1]. Далее его стали рассматривать как технологию преподавания и изучения различных дисциплин на иностранном языке; как метод обучения, сфокусированный на содержании дисциплины и нацеленный на одновременное изучение дисциплины и иностранного языка; как в общем все программы билингвального обучения и как технологию развивающего обучения и изучения дисциплин посредством иностранного языка [2; 3; 4].

В данной работе предметно-языковое интегрированное обучение понимается как методика, позволяющая формировать и развивать у обучающихся иноязычную коммуникативную компетенцию на материале, который они изучают на профилирующих дисциплинах. Иноязычная коммуникативная компетенция — это способность и готовность будущего специалиста использовать иностранный язык с носителями языка в ситуациях, связанных с выполнением ими профессиональных задач.

Изучение иностранного языка при использовании методики предметно-языкового интегрированного обучения становится более осмысленным и целенаправленным, так как оно строится на уже знакомом обучающимся материале. Применение данной методики также позволяет повысить мотивацию обучающихся к изучению иностранного языка за счет того, что они осознают его практическую направленность, понимают его роль и значение в своей будущей профессиональной деятельности.

На занятиях, которые проводятся с использованием предметно-языкового интегрированного обучения, происходит тренировка всех видов речевой деятельности. Эта методика позволяет создать условия для естественного погружения в языковую среду и обстановку, приближенную к условиям будущей профессиональной деятельности, развивать мышление и творческие способности обучающихся. В результате развивается иноязычная коммуникативная компетенция обучающихся.

Предметно-интегрированное языковое обучение основывается на нескольких важных принципах. К ним относятся: интеграция предметного и языкового обучения, аутентичность и практичность, активное обучение (совместная деятельность обучающихся, их сотрудничество), скаффолдинг.

Рассмотрим более подробно последний. Термин «скаффолдинг» или «формирующая поддержка» был впервые применен американским психологом, педагогом, специалистом в области когнитивной психологии Джеромом Брунером. В основу скаффолдинга положены исследования Л. С. Выготского о зоне ближайшего развития. В переводе на русский язык этот термин означает «строительные леса». В строительстве эти временные вспомогательные устройства используются для размещения рабочих, строительных материалов, инструментов, а также для поддержания разных конструкций и материалов. В образовании этот термин означает особый вид педагогической поддержки, который заключается в том, чтобы понять проблему обучающегося, своевременно оказать необходимую поддержку, помочь в построении траектории обучения и отойти в сторону, предоставляя обучающемуся самостоятельно сформировать и практически использовать сформированный навык.

Применение такого вида педагогической поддержки как скаффолдинг позволяет повторять с обучающимися пройденный материал, активизировать и систематизировать их знания, развивать языковые навыки, повышать мотивацию обучающихся, управлять их познавательной деятельностью, развивать навыки сотрудничества и межкультурного общения.

Скаффолдинг как вид педагогической поддержки обладает рядом особенностей. Первая — это временность. Поддержка обучающегося или обучающихся с целью компенсации недостающих у них знаний и умений происходит в данное время в данном месте для данного конкретного случая или определенного задания. Следующая отличительная черта — это обучающий и трансформирующий характер поддержки, когда поддержка преподавателя позволяет не только выполнить задание, но и получить новые знания. Далее: адаптированность и интерсубъективность — зависимость типа помощи от конкретных потребностей обучающегося и сотрудничество преподавателя и обучающегося в процессе обучения. И интенсивность — постепенное ослабевание помощи преподавателя до полного отказа от нее по мере формирования у обучающихся требующихся навыков.

Автор данного вида педагогической поддержки Д. Брунер рекомендует оказывать помощь обучающимся одним из трех способов: с помощью изучаемого языка (предоставление вербальных опор), с помощью визуализации (предоставление визуальных опор) и с помощью действия (предоставление операционных опор) [5].

Визуальные опоры реализуют такой важный принцип обучения как наглядность. Помимо развития языковых навыков они помогают выстра-

ивать логические связи, активизировать мыслительные процессы, развивать критическое мышление, повышать концентрацию внимания и систематизировать знания. К визуальным опорам можно отнести различные диаграммы, таблицы, ментальные карты и другие графические организаторы. На занятиях по иностранному языку в военном вузе широко применяются каждый из перечисленных видов предоставления информации. Наиболее широкое применение находят ментальные карты. Они эффективно работают на любом этапе предоставления материала: для закрепления и контроля знаний лексического и грамматического материала, при работе с текстами, систематизации их содержания и их пересказе, подготовке сообщений по темам и проведении коммуникативной практики.

Вербальные опоры необходимо предоставлять обучающимся для развития навыков устной речи. Их использование помогает минимизировать количество ошибок и создать более комфортные условия для снятия речевого барьера. Такие опоры включают ключевые слова, план с логически выстроенной структурой высказывания, сообщения или диалога, опорные конспекты, структурные опоры, речевые образцы, синквейны и тому подобное. Важным требованием к вербальным опорам является их соответствие уровню подготовленности обучающихся, наглядность и возможность варьирования в соответствии с ситуацией и учебными целями занятия.

Операционные опоры имеют направленность на организацию всего учебного процесса. По своей сути операционные опоры представляют собой методы активного обучения и базируются на сотрудничестве обучающихся. Они активизируют развитие навыков во всех видах речевой деятельности и способствуют отказу от поддержки преподавателем и переходу к самостоятельной деятельности. К активным методам обучения, используемым на занятиях по иностранному языку, относятся различные режимы работы, такие как парная, групповая, коллективная. К ним же можно отнести работу над различными учебными проектами, работу с кейсами, обучающие ролевые игры и т. п.

Подводя итог, необходимо сказать, что задачей скаффолдинга как особого виды педагогической поддержки является помощь обучающимся в выполнении поставленных перед ними учебных задач упрощенным, адаптированным к их уровню способом, чтобы затем они были в состоянии выполнять подобные задачи в новых контекстах самостоятельно. Использование в обучении вербальных, операционных и визуальных опор способствуют активизации и систематизации знаний обучающихся, развитию их языковых навыков, позволяют повышать заинтересован-

ность и мотивацию обучающихся, управлять их познавательной деятельностью, развивать навыки сотрудничества и межкультурного общения, таким образом, развивать иноязычную коммуникативную компетенцию.

Библиографические ссылки

1. *Лалетина Т. А.* Интегрированный подход использование предметно-языковой интеграции при обучении иностранному языку. URL: http://conf.sfukras.ru/uploads/3_Laletina%20T%5B1%5D.A.pdf] (дата обращения: 25.01.2026).

2. *Марголис А. А.* Зона ближайшего развития, скаффолдинг и деятельность учителя // Культурно-историческая психология. 2020. Т. 16. № 3. С. 15–26. URL: https://doi.org/10.17759/chp.2020160303 (дата обращения: 29.01.2026).

4. *Bentley, Kay*. TKT Course CLIL Module CUP, 2010.

5. *Walqui A.* Scaffolding Instruction for English Language Learners: A conceptual framework. The International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 2006. Vol. 9. № 2. P. 158–180.

ГЕНДЕРНЫЙ АСПЕКТ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ БУДУЩЕГО ЮРИСТА НА ЗАНЯТИЯХ ПО ЮРИДИЧЕСКОМУ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Е. В. Волгина

Саратовская государственная юридическая академия,
ул. им. Чернышевского Н.Г., 104,
410056, г. Саратов, Россия, volginalena@rambler.ru

В статье изучаются вопросы интеграции гендерного подхода в обучение юридическому английскому языку для формирования профессиональной языковой личности будущего юриста. Обосновывается роль гендера в развитии ее ключевых компонентов: когнитивно-лингвистического, прагматико-деятельностного, ценностно-мотивационного. Разработана система практических заданий на развитие гендерной чувствительности и коммуникативных навыков.

Ключевые слова: профессиональная языковая личность; гендер; юридический английский язык; гендерный подход; межкультурная юридическая коммуникация.

GENDER ASPECT OF THE FORMATION OF THE PROFESSIONAL LINGUISTIC PERSONALITY OF A FUTURE LAWYER IN LEGAL ENGLISH CLASSES

E. V. Volgina

Saratov State Law Academy, st. N.G. Chernyshevsky, 104
410056, Saratov, Russia, volginalena@rambler.ru

The scientific paper examines the integration of a gender approach into the teaching of legal English to develop the professional linguistic identity of future lawyers. It substantiates the role of gender in the development of its key components: cognitive-linguistic, pragmatic-activity, and value-motivational. A system of practical tasks for developing gender sensitivity and communication skills has been developed.

Keywords: professional linguistic personality; gender; legal English; gender approach; intercultural legal communication.

В современной лингводидактике и профессиональной педагогике концепция «профессиональной языковой личности» занимает центральное место при подготовке специалистов любой области, особенно в сфере юриспруденции. Профессиональная языковая личность юриста понимается как интегративное качество, включающее систему знаний, навыков и умений, ценностных ориентаций и коммуникативных установок, позволяющих эффективно осуществлять профессиональную деятель-

ность в межкультурном правовом пространстве [1]. Формирование данного феномена в контексте обучения иностранному (английскому языку) для специальных целей представляет собой сложный многомерный процесс.

Особую значимость в этом процессе приобретает гендерный фактор, поскольку его влияние коренится в процессе первичной социализации. В контексте нашего исследования, речь идет о гендерной социализации, которая представляет собой «процесс усвоения индивидом культурной системы того общества, в котором он живет, своеобразное общественное конструирование различий между полами» [2, с. 255]. Гендер, понимаемый как социально и культурно конструируемая система ролей, ожиданий и моделей поведения, проявляющихся в том числе и в речи, оказывает существенное влияние на когнитивные стили, коммуникативные стратегии, мотивацию и социальные роли обучающихся [3]. Представители разных гендерных групп могут демонстрировать различия в выборе языковых средств, коммуникативных стратегий, степени экспрессивности и ориентированности на сотрудничество или соперничество в профессиональном общении.

Актуальность исследования обусловлена комплексом факторов современного образования и юридической практики. Во-первых, наблюдается устойчивая тенденция к феминизации юридической профессии во многих странах, что требует переосмысления традиционных моделей профессиональной коммуникации. Во-вторых, возрастает общественный запрос на равенство, инклюзивность и недискриминационное общение, что находит отражение и в языке (например, использование гендерно-нейтральной лексики). В-третьих, современная лингводидактика смещает акцент с простой передачи языковых знаний на формирование целостной профессиональной языковой личности, способной к рефлексии, критическому мышлению и адаптации в поликультурной среде. Игнорирование гендерного фактора в этом аспекте может привести к коммуникативным сбоям, непониманию культурных кодов и снижению эффективности профессиональной деятельности.

В настоящей работе гендер рассматривается как динамический параметр в формировании профессиональной языковой личности в контексте обучения языку для специальных целей. Анализ работ, посвященных понятию профессиональной языковой личности [4–8], позволил выделить три уровня в структуре данного понятия применительно к юристу: *когнитивно-лингвистический, практико-деятельностный, ценностно-мотивационный.*

Когнитивно-лингвистический уровень формирует система профессиональных знаний, включая понятийный аппарат на родном и иностранном языках, владение терминологией, стилистическими нормами

юридического дискурса. Гендерный аспект проявляется в том, что традиционная англоязычная юридическая лексика зачастую андроцентрична (*“man”, “he”* как универсальные местоимения*, “manpower”, “reasonable man”*). Обучение должно включать критический анализ такой лексики и знакомство с современными нейтральными альтернативами.

Прагматико-деятельностный уровень формируют практические коммуникативные умения в типичных профессиональных ситуациях (составление документа, консультации, переговоры, судебные прения). Исследования в области коммуникативных стилей [9; 10; 11] указывают на различия, которые могут влиять на профессиональное взаимодействие. Например, условно «женский» стиль может быть более кооперативным, ориентированным на поддержание отношений, в то время как условно «мужской» стиль считается более состязательным и прямолинейным. Для юриста понимание этих различий и владение разными стилями является ключом к успеху на профессиональной арене. Гендер в данном контексте рассматривается не как бинарная оппозиция, а как сложный социальный конструкт, проявляющийся в языковом поведении и коммуникативных стратегиях.

Ценностно-мотивационный уровень формируют профессиональная картина мира будущего юриста, система существующих правовых ценностей, этические принципы, мотивация к межкультурной коммуникации. Гендерный аспект проявляется в осознании потенциальных гендерных предубеждений в праве (например, в истории семейного законодательства), понимании важности инклюзивного языка для обеспечения равенства и формирования гендерной осознанности в профессии.

Система практических заданий по интеграции гендерного аспекта в курс юридического английского языка состоит из трех модулей, направленных на формирование трех уровней профессиональной языковой личности: когнитивно-лингвистического, прагматико-деятельностного и ценностно-мотивационного, и может быть адаптирована для различных уровней владения языком (B1 – C1).

Модуль 1: Гендер и юридическая лексика/терминология.

Задание 1. Эволюция терминов. Студентам предлагается провести анализ пар устаревших и современных терминов (*landlord/property owner; spokesman/spokesperson*), обсудить причины изменений и переписать отрывок из устаревших документов, заменив андроцентричную лексику на новую, гендерно-нейтральную терминологию.

Задание 2. Гендерно-нейтральный «драфтинг». Студентам дается фрагмент внутренних правил компании или договора, насыщенный местоимениями *“he/his”*, для переработки текстов, используя гендерно-

нейтральные конструкции (пассивный залог, существительные во множественном числе, перефразирования).

Задание 3. Анализ законов. Студенты осуществляют критический разбор правовых текстов (например, фрагменты Конституции США с использованием *"he"* или устаревших законов о семье) для понимания, как язык закона отражал и формировал социальные роли.

Модуль 2: Гендерные особенности профессионального дискурса.

Задание 4. Анализ дискурса: *кто говорит и как?* Студентам предлагается изучить транскрипты реальных судебных заседаний/переговоров. Студенты отмечают частоту перебиваний, использование директивных или смягчающих выражений (*could you, perhaps, I suggest vs. I demand, we must*), обсуждают связь паттернов с гендером говорящего.

Задание 5. Написание писем в разных стилях. Студентам предлагается написать письмо-требование контрагенту о нарушении сроков поставки в разных стилях (категоричный vs. кооперативный) и проанализировать уместность гендерной стилистики.

Задание 6. Ролевая игра «Консультация клиента». Студенты отрабатывают эмпатию и использование этически корректной лексики по отношению к клиенту в инсценированных консультациях по семейному или трудовому праву.

Модуль 3: Гендер в межкультурном правовом контексте.

Задание 7. Международные кейсы. Студенты анализируют реальные дела, где гендерные культурные различия сыграли ключевую роль (например, дела о харассменте в международных компаниях), и подготавливают пояснительный меморандум, разъясняющий культурно-правовые особенности.

Задание 8. Сравнительный анализ судебных решений. Студентам предлагается провести сравнение языка и стиля аргументации судебных мнений, вынесенных судьями разного пола, для обсуждения влияния гендерных факторов на язык и стиль решения.

Задание 9. Инклюзивная презентация. Студенты подготавливают выступление для международной конференции с использованием инклюзивного языка и аргументации, свободной от стереотипов.

Интеграция гендерного аспекта в обучение юридическому английскому языку представляет собой закономерный этап развития методики LSP (Language for Specific Purposes) в ответ на запросы современного профессионального сообщества. Данный подход позволяет формировать многогранную профессиональную языковую личность будущего юриста, готовя студентов к реальному разнообразию коммуникативных ситуаций и стилей, воспитывает критическое мышление, социальную ответствен-

ность и заставляет задуматься о том, как право и язык взаимно конструируют социальные нормы, включая гендерные.

Предложенные теоретические ориентиры и практические задания демонстрируют, что гендерный компонент может органично вплетаться в традиционные темы курса по юридическому английскому языку, обогащая и углубляя их. В результате будущий юрист приобретает навык диалога в глобальном правовом пространстве, где важны равенство и инклюзивность.

Дальнейшие исследования могут быть направлены на разработку оценки сформированности гендерной чувствительности как компонента профессиональной коммуникативной компетенции и на создание специализированных учебных пособий по юридическому английскому языку с интегрированным гендерным модулем.

Библиографические ссылки

1. *Караулов Ю. Н.* Русский язык и языковая личность. М. : ЛКИ, 2010.

2. *Кобазова Ю. В.* Гендерный аспект сформированности личностно профессиональной перспективы // ГИАБ. 2011. № 3. С. 255–262. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/gendernyy-aspekt-sformirovannosti-lichnostno-professionalnoy-perspektivy (дата обращения: 24.10.2025).

3. *Бендас Т. В.* Гендерная психология: учебное пособие. СПб. : Питер, 2006.

4. *Ушакова Т. Н.* Психология речи и психолингвистика в Институте психологии РАН // Психологический журнал. 2001. № 5. С. 48–56.

5. *Клобукова Л. П.* Феномен языковой личности в свете лингводидактики. // Язык, сознание, коммуникация. М. : Издательство Диалог-МГУ, 1997. С. 25–31.

6. *Голев Н. Д., Кузнецова А. В.* Лингвосоционическое моделирование экстравертного и интровертного типов языковой личности // Вестник КемГУ. 2009. № 3. С. 95–98.

7. *Гафиятова Э. В.* Профессиональная языковая личность: к вопросу о создании типологического паспорта // Вестник ТГГПУ. 2017. № 3 (49). С. 26–33. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnaya-yazykovaya-lichnost-k-voprosu-o-sozdanii-tipologicheskogo-pasporta (дата обращения: 10.11.2025).

8. *Мыскин С. В.* Языковая профессиональная личность // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов : Грамота, 2013. № 12 (30): в 2-х ч. Ч. I. С. 150–157.

9. *Tannen D.* Conversational Style. Norwood, NJ : Ablex, 1984.

10. *Lakoff R.* Language and woman’s place. New York: Harper&Row, 1973.

11. *Шарипова Н. И.* Взгляд на коммуникативные стили с точки зрения гендерных исследований // Ученые записки Худжандского государственного университета им. академика Б. Гафурова. Гуманитарные науки. 2016. № 2 (47). С. 246–248. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/vzglyad-na-kommunikativnye-stili-s-tochki-zreniya-gendernyh-issledovaniy (дата обращения: 17.09.2025).

WORTSCHATZARBEIT IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT: BEDEUTUNG UND NOTWENDIGKEIT

A. N. Vorobeva[1)], V. Yu. Rabzevich[1)]

[1)] *Belarusian State University, 4 Nezavisimosti Avenue, 220030, Minsk, Belarus, voroban@bsu.by*

In diesem Artikel geht es um die Bedeutung und Besonderheiten der Vokabelarbeit im Fremdsprachenunterricht. Sie fördert die Kommunikationsfähigkeit der Studierenden, ihr Textverständnis und ihre Fähigkeit, sich mündlich und schriftlich auszudrücken. Mithilfe verschiedener Methoden lässt sich die Vokabelarbeit effektiv gestalten, um den Studenten zu helfen, die Sprache vollständig zu beherrschen und kulturelle Aspekte zu verstehen.

Keywords: Vokabeln; Kontext; Phasen der Vokabelarbeit; Textmaterialien; Assimilation; Wiederholung.

ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ С ЛЕКСИКОЙ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

А. Н. Воробьёва[1)], В. Ю. Рабцевич[1)]

[1)] *Белорусский государственный университет, пр. Независимости, 4, 220030, г. Минск, Беларусь, voroban@bsu.by*

Данная статья посвящена значению и особенностям работы с лексикой на занятиях по иностранному языку. Она способствует коммуникационной способности студентов, пониманию текстов и способности выражать свои мысли как в устной, так и в письменной форме. С помощью различных методов работа со словарным запасом может быть эффективно организована, чтобы помочь учащимся овладеть языком в полном объеме и понять культурные аспекты.

Ключевые слова: словарный запас; контекст; фазы работы с лексикой; текстовые материалы; усвоение; повторение.

VOCABULARY WORK IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING: MEANING AND NECESSITY

A. N. Vorobeva[1)], V. Yu. Rabzevich[)]

[1)] *Belarusian State University, 4 Nezavisimosti Avenue, 220030, Minsk, Belarus, voroban@bsu.by*

This article explores the importance and specifics of vocabulary work in foreign language classes. It enhances students' communication skills, understanding of texts, and the ability to express themselves both orally and in writing. Using various methods,

vocabulary work can be effectively organized to help students fully master the language and understand cultural aspects.

Keywords: vocabulary; context; phases of working with vocabulary; text materials; assimilation; repetition.

Da das Ziel von Unterricht das sprachliche Handeln in der Fremdsprache ist, sollten Ausgangs- und Endpunkt jeder Wortschatzarbeit die Fertigkeiten sein. Nicht nur münden das Einführen und Einüben von Wortschatz in mindestens eine der Zielfertigkeiten (ein Lese- oder Hörtext, eine Konversation, das die Studenten führen sollen, oder eine Schreibaufgabe), sondern Wortschatz beginnt auch in einem größeren Rahmen, mit einem Kontext. Dieser ist den Studierenden oft durch ihr Weltwissen bekannt, sie wissen, was sie erwartet und können ihre Aufmerksamkeit darauf fokussieren. Auch Ergebnisse aus der Hirnforschung belegen, dass sich größere Kontexte leichter einprägen als isoliertes Einzelwissen.

Wenn Sie zum Beispiel den Wortschatzbereich „Essen" einführen möchten, überlegen Sie, wofür die Studenten den Wortschatz benötigen könnten (Lebensmitteleinkauf, Rezeptbeschreibung, Gespräch über Lieblingsessen etc.). Isoliert eingeführter Wortschatz – auch wenn er durch ein gemeinsames Thema verbunden ist – wird schnell vergessen, schaffen Sie deshalb einen authentischen Rahmen: Das könnte ein Bild einer typischen Situation sein: Gast im Restaurant, passende Musik, Speisekarte. All dies ist den meisten bekannt, sie haben in ihrem mentalen Lexikon bereits „Netze", in die sie den neuen Wortschatz einbinden können.

Wortschatz wird im Gehirn auf vielfältige und komplexe Weise gespeichert: Im mentalen Lexikon muss ein Wort einerseits einer Bedeutung zugeordnet werden und mit diesem Inhalt abgespeichert werden. Bei einem Verb ist die Handlung gespeichert, bei einem Nomen eine prototypische Visualisierung, Adjektive sind mit den Nomen verbunden, mit denen sie zusammen vorkommen können (z.B. schönes Wetter – jedoch nicht gutaussehendes Wetter). Schon allein der Inhalt eines Wortes ist komplex in unserem Gehirn repräsentiert.

Andererseits müssen auch das Klangbild und das Schriftbild von Wörtern gespeichert sein. Weil wir die richtige Form in unserem mentalen Lexikon gespeichert haben, fällt uns auf, wenn ein Wort falsch ausgesprochen wird oder orthographisch falsch geschrieben ist.

Viele Wörter lösen auch verschiedene Emotionen aus. So kann schon das Wort Krankenhaus die Vorstellung des typischen Geruchs oder Angst auslösen. Das bedeutet, dass auch begleitende Emotionen und situative Merkmale gespeichert sind. Das mentale Lexikon ist damit mehrdimensionaler als jedes andere Lexikon.

Das alles sollte Auswirkungen auf die Wortschatzvermittlung haben. Neuer Wortschatz sollte so vielfältig wie möglich präsentiert werden. Die verschiedenen Lernkanäle der Studenten sollten angesprochen werden, verbale Erklärungen allein sind oft – und besonders im Anfängerunterricht – unzureichend. Wörter müssen erfahren, d.h. mit allen Sinnen (multisensorisch) erlebt werden. Wörter sollten visualisiert werden (Bilder und Realien) und ihr Klangbild (Aussprache und Betonung) eingeübt werden (auditiver Lernkanal). Die Handlungen, die mit einem Verb verbunden sind, die Gefühle, die ein Adjektiv transportiert, oder das Aussehen eines Gegenstandes können pantomimisch dargestellt werden (kinästhetischer Lernkanal) [1, c. 61].

Es gibt die verschiedenen Phasen der Wortschatzarbeit: Wortschatz einführen; Wortschatz anwenden; Wortschatz erschließen; Wortschatz einüben und wiederholen.

Wortschatz einführen könnte man als situative Einordnung: in der Mitte des Kursraums liegen Supermarktprospekte mit Lebensmitteln, Bilder oder Realien (Kaufmannsladen), an den Wänden, der Tafel und der Tür könnten ebenfalls Prospekte hängen. Die Raumgestaltung dient der situativen Einstimmung auf das neue Thema.

Die nächste Phase ist Wortschatz anwenden. Wortschatz sollte immer in einen größeren Verwendungszusammenhang gestellt werden, denn nur so kommt er auch im echten Leben vor. Im Prinzip lassen sich alle vier Fertigkeiten anbinden. Die meisten modernen Lehrwerke bieten genügend Material zum Lese- und Hörverstehen sowie für die produktiven Fertigkeiten Sprechen und Schreiben.

Bei den rezeptiven Fertigkeiten Lese- und Hörverstehen ist es gut, noch einmal eine Verknüpfung mit dem zuvor eingeführten Wortschatz herzustellen, ihn aus dem größeren Kontext herausfiltern zu lassen. Beim Hörverstehen könnte eine erste selektive Hörübung sein, die Lebensmittel herauszuhören. Auch in Lesetexten können die Studierenden den neuen, nun bekannten Wortschatz zunächst markieren. Als eine Anwendungsübung gilt Pantomimen-Theater: Für das Pantomimen-Theater lesen Sie den Studenten einen Text zunächst einmal vor und unterstützen das Verständnis mit den Pantomimen, die Sie zuvor eingeübt haben. Dann lesen Sie den Text ein zweites Mal vor und fordern die TN auf, an den jeweiligen Textstellen die entsprechenden Pantomimen oder auch weitere, den Text begleitende Gesten zu machen. So können die TN zeigen, dass Sie den Text oder einen Großteil davon verstanden haben [2, c. 37].

In der weiteren Phase geht es um Wortschatzerschließung, wo gute Texte (Hör- und Lesetexte) sind immer möglichst authentisch und enthalten daher auch Wortschatz, der den Studierenden zum Teil unbekannt sein dürfte. Beim

Hörverstehen, das flüchtig ist, ist dieser Aspekt weniger problematisch, wenn Sie den Auszubildenden mit einer entsprechenden Aufgabenstellung lenken (z.B. Welche Lebensmittel hören Sie?). Sie hören den unbekannten Wortschatz dann nicht detailliert, sondern versuchen, Bekanntes herauszufiltern.

Lesetexte sind nicht flüchtig, der Text bleibt und der Lesevorgang kann wiederholt werden. Das verleitet die Studenten oft dazu, sich im Text von Wort zu Wort zu handeln. Das ist doppelt problematisch: Zum einen bremst es den Lesefluss und damit auch den Lesespaß. Zum anderen behindert es das Gesamtverständnis. Auch Muttersprachler erschließen unbekannte Wörter aus dem Kontext. Diese wichtige Strategie muss in der Fremdsprache geübt werden. Dazu dienen Wort- und Texterschließungsübungen [3, c. 155].

In der letzten Phase sollte der eingeführte oder selbst erschlossene Wortschatz regelmäßig gefestigt werden, um dauerhaft zur Verfügung zu stehen. Wiederholt man Wortschatz immer auf die gleiche Weise (z.B. durch Abfragen), geht er trotzdem irgendwann verloren, da er von neuem Wortschatz überlagert wird. Das bedeutet, Sie und die Studierenden müssen der Wortschatz vielfältig und kreativ vernetzen und dabei immer neue Pfade im mentaler Lexikon anlegen. Dazu sind folgende Aktivitäten geeignet: Wortschatzkarteien, Wimmeln, Wörter-Hochzeit, Wortschatzdiktat usw.

Wortschatzarbeit ist im Fremdsprachenunterricht von entscheidender Bedeutung, da sie die Grundlage für alle sprachlichen Fähigkeiten bildet. Sie fördert die Kommunikationsfähigkeit, das Verständnis von Texten und die Fähigkeit, sich schriftlich und mündlich auszudrücken. Durch den Einsatz verschiedener Methoden kann die Wortschatzarbeit effektiv gestaltet werden, um den Lernenden zu helfen, die Sprache umfassend zu beherrschen und kulturelle Aspekte zu verstehen.

Библиографические ссылки

1. *Schart M., Legutke M.* Lehrkompetenz und Unterrichtsgestaltung. Klett-Langenscheidt, B. 1, München, 2012.

2. *Ende K., Grotjahn R.* Curriculare Vorgaben und Unterrichtsplanung. Klett-Langenscheidt, B. 6, München, 2013.

3. *Ballweg S., Drumm S., Hufeisen B.* Wie lernt man die Fremdsprache Deutsch? Klett-Langenscheidt, B. 2, München, 2013.

«ALL RISE! THE COURT IS IN SESSION …»: ЮРИДИЧЕСКИЙ АНГЛИЙСКИЙ СКВОЗЬ ПРИЗМУ КИНО

Е. Г. Вьюшкина

Саратовская государственная юридическая академия,
ул. им. Чернышевского Н.Г., зд. 104, стр. 1,
410056, г. Саратов, Россия, vyushkina@mail.ru

Использование видео в преподавании юридического английского вносит существенный вклад в формирование профессиональной коммуникативной компетенции наряду с традиционным его применением для развития навыков аудирования. Сравнение эпизодов фильма, перенос сцен в систему российского законодательства, создание заданий-игр способствуют усвоению терминологии, повышению мотивации обучения, развитию профессиональных навыков ведения переговоров, консультаций, публичных выступлений.

Ключевые слова: юридический английский; видеоматериалы; критическое мышление; профессиональная коммуникативная компетенция.

«ALL RISE! THE COURT IS IN SESSION …»: LEGAL ENGLISH THROUGH MOVIES

E. G. Vyushkina

Saratov State Law Academy, st. Chernyshevskogo N.G., ed. 104, bld. 1,
410056, Saratov, Russia, vyushkina@mail.ru

Using video in teaching Legal English makes a significant contribution to the shaping of professional communicative competence, alongside its traditional use for developing listening skills. Comparing film episodes, transferring scenes into the Russian legal system, and creating game-like tasks facilitate terminology acquisition, increase learning motivation, and develop professional skills in negotiation, client counselling, and public speaking.

Keywords: legal English; video materials; critical thinking; professional communicative competence.

Использование аутентичных видеоматериалов в обучение иностранным языкам давно уже не рассматривается как инновационная методика, а считается эффективной педагогической практикой, широко применяемой как в среднем, так и в высшем образовании [1, 2]. Необходимо отметить, что в высшей школе требования к профессиональной коммуникации непрерывно возрастают, а количество аудиторных часов для изучения дисциплины «Иностранный язык» (названия могут варьироваться) уменьшается. В таких условиях аутентичное видео (под этим обобщен-

ным названием подразумеваются художественные и документальные фильмы, видео-ресурсы сети Интернет и пр.) способствует интенсификации обучения, погружая студентов в реальный лингвопрофессиональный контекст. По словам Дж. Хармера использование видео обеспечивает такие преимущества как визуализацию языка в действии, формирование межкультурной грамотности и повышение мотивации студентов благодаря интересному содержанию [3].

Большое количество видео, связанного с разного рода профессиональной деятельностью юристов, позволяет обогатить преподавание языка специальности (юридического английского, в частности), используя принципы ситуативно-контекстного обучения и когнитивной визуализации. Погружение в реальные профессиональные ситуации (судебные заседания, беседы с клиентами, допросы свидетелей, переговоры и т. п.) способствует формированию коммуникативных навыков и повышает качество усвоения терминосистем [4], а их визуализация создает «когнитивные якоря» для запоминания специализированной лексики [5]. Более того, при просмотре видео и обсуждении материала необходимо объяснять студентам «несоответствия языковых картин мира русского и английского языков, их культуроспецифичности» [6, с. 242]. Таким образом, освоение новой терминологии сопровождается знакомством и пониманием несвойственных российской правовой системе процедур системы общего права [7]. Например, сцена отбора присяжных в фильме *Runaway Jury* не только знакомит студентов с такими терминами как *peremptory challenge* или *voir dire*, но и является прекрасной иллюстрацией малознакомой для них процедуры.

Видео позволяет моделировать профессиональные сценарии и знакомить студентов со специализированными жанрами. В общеязыковых курсах видео иллюстрирует бытовую коммуникацию, а в курсе юридического английского фокус смещается на: (1) освоение терминосистем через их функционирование в диалогах; (2) понимание культурных кодов правовых систем (например, различия между *adversarial* и *inquisitorial procedure*); (3) анализ речевых жанров (*client interview, cross-examination, opening statement*) [8].

Жанровый подход представляет особую ценность в преподавании юридического английского: фильмы о юристах (*A Civil Action, The Verdict, Legally Blonde, etc.*) структурируют профессиональный дискурс в хорошо узнаваемые речевые клише: вступительные/заключительные речи (*opening / closing statements*), допрос свидетелей (*examination / cross-examination*), переговоры о мировом соглашении (*settlement negotiations*).

Судебные драмы являются популярным жанром, к которому постоянно обращаются кинематографисты, и, следовательно, постоянно появ-

ляются новые фильмы и сериалы, которые можно использовать в преподавании юридического английского как целиком, так и выбирая отдельные эпизоды. Отбирая видеоматериалы, нужно учитывать такие критерии как языковая аутентичность (четкость артикуляции, естественность диалогов); адекватность профессиональным сценариям; культурная репрезентативность [9]; этическая допустимость (пропуск эпизодов, содержащих сцены насилия или дискриминации). Закадровые монологи героя Джона Траволты в фильме *A Civil Action* являются прекрасным примером языковой аутентичности и идеально подходят для развития навыков аудирования, а сцены, связанные с соблюдением профессионального кодекса Американской ассоциации адвокатов в фильмах *The Firm* и *... and Justice for All* служат иллюстрацией и профессиональной релевантности, и культурной репрезентативности.

Методические рекомендации по использованию видео для преподавания юридического английского не отличаются от общепринятых приемов по применению видео в обучении иностранному языку [10]. Можно выделить три основных этапа: (1) предпросмотровые упражнения, (2) просмотр, (3) послепросмотровые упражнения [11]. Вначале необходимо ввести и активизировать термины, используемые в предлагаемом эпизоде: упражнения могут включать в себя работу с англо-английским глоссарием и/или словарем, рассмотрение термина в контексте и др. Если необходимо, преподаватель комментирует и/или поясняет сложные моменты. Во время просмотра, в зависимости от задания студенты концентрируются на подробностях или общей идее эпизода, заполняют пропуски в предложенном тексте и т. п. Диапазон послепросмотровых упражнений очень широк: от простого выбора утверждений, соответствующих эпизоду, или ответов на вопросы до заданий на развитие критического мышления [12], например, «объясните стратегию защиты на основе реплик адвоката» [13].

Сегодня рынок учебной литературы изобилует учебно-методическими комплектами на любой вкус, и материалы для преподавания юридического английского не являются исключением. Тем не менее, предлагаемые пособия (по юридическому английскому) не содержат видео материалов, и в ФГБОУ ВО «СГЮА» продолжает использоваться серия “*Legal English through Movies and Documentaries*”, появившаяся в начале 2000-х [14]. Каждый выпуск серии предназначен для работы с одним или двумя фильмами, которые разделены на смысловые эпизоды (*salami tactics* [15]), к которым предлагаются упражнения. Преподаватели могут выбрать определенные эпизоды в зависимости от целей и задач занятия или использовать фильм целиком, если он соответствует изучаемой теме, разбив просмотр на несколько занятий.

Помимо развития навыков аудирования и расширения терминологического запаса предлагается широкий спектр заданий на развитие критического мышления. Например, для выявления речевых клише вступительного слова адвокатов предлагается провести сравнительный анализ сцен в фильмах *Runaway Jury, The Verdict, A Civil Action.* Сопоставление выступлений стороны обвинения и защиты является основой для обсуждения различий в тактиках адвокатов и прокуроров. Интересным заданием на развитие критического мышления представляется перенос ситуаций (сцен) из фильма в контекст российского права.

В соответствии с современными тенденциями геймификации учебного процесса [16] можно предложить такие творческие задания как создание квестов на основе фильма, например, поиск процессуальных ошибок в фильме *The Verdict,* или воспроизведение диалогов с заменой ключевых параметров, например, перенос переговоров об урегулировании спора из фильма *A Civil Action* в контекст российского гражданского кодекса и т. д.

В заключении необходимо отметить, что применение новых подходов к использованию видеоматериалов существенно обогащает дидактический арсенал преподавателя и преобразует обучение юридическому английскому в лабораторию профессиональных коммуникаций. Использование критериев лингвопрофессиоанльной аутентичности при отборе материала и планомерная его интеграция в рабочую программу дисциплины способствуют связи с реальной практикой и достижению целей формирования конкурентноспособного специалиста.

Библиографические ссылки

1. *Viney P.* Non-Authentic Video for ELT. URL: http://www.viney.uk.com/original_articles/authenticart/nauthvidart.htm (date of access: 12.01.2026)

2. *Yassaei S.* Using Original Video and Sound Effects to Teach English // English Teaching Forum 2012. V.50. n.1 p.12-16. URL: http://americanenglish.state.gov/files/ae/resource_files/50_1_4_yassaei.pdf (date of access: 12.01.2026)

3. *Harmer J.* The practice of English Language Teaching. 2007. 4th ed. Harlow, UK : Pearson Longman.

4. *Garza T. J.* Video-based Instruction // Culture. Foreign Language Teaching Methods. The University of Texas at Austin. URL: http://coerll.utexas.edu/methods/modules/culture/03 (date of access: 12.01.2026)

5. *Kolmakova V. S.* Enhancing Communicative Skills in English Language Classes at University through the Use of Visual Aids // Филол. аспект. 2024. № S1 (24). С. 18–22.

6. *Калмазова Н. А.* Перевод английских и русских терминов системы следственных органов // Вестн. Сарат. гос. юрид. академии. 2018. № 3 (122). С. 241–249.

7. *Хижняк С. П.* Юридические терминосистемы как особые фрагменты языковой картины мира // Научн. вестн. Воронеж. гос. арх.-строит. ун-та. Соврем. лингв. и метод.-дидакт. исследования. 2013. Вып. 2 (20). С. 15–27.

8. *Dąbrowski A.* When law goes pop - teaching Legal English through TV courtroom shows // Lingwistyka Stosowana. 2010. № 3. P. 139–148. URL: https://www.academia.edu/27127043/ (date of access: 12.01.2026)

9. *Sierocka H.* Cultural dimensions of legal discourse // Studies in Logic, Grammar and Rhetoric. 2014. № 38 (51). P. 189–196.

10. *Taylor K.* How to Use Authentic and Graded Materials Effectively in TEFL // ESL Base. 6 July, 2025. URL: https://www.eslbase.com/teaching/authentic-vs-graded-material/ (date of access: 12.01.2026)

11. *Sherman J.* Using Authentic Video in the Language Classroom. 2003. Cambridge: Cambridge University Press.

12. *Кузнецова Ю. А.* Дидактический потенциал видеофильмов для развития критического мышления у студентов на занятиях по английскому языку // Ярослав. пед. вестн. 2023. № 2 (131). С. 93–100.

13. *Chovancová B.* Using video in Legal English teaching // EULETA 2012 Conference, Osnabrück (Germany). 2012. URL: http://www.muni.cz/research/publications/1085518 (date of access: 12.01.2026)

14. *Вьюшкина Е. Г.* Английский язык для студентов-юристов в художественном и документальном видео : учеб.-метод. пособие. Вып. 1. Саратов : Изд-во ГОУ ВПО «Сарат. гос. акад. права», 2004.

15. *Canning-Wilson C.* Practical Aspects of Using Video in the Foreign Language Classroom // The Internet TESL Journal. 2000. Vol. VI, №. 11. URL: http://iteslj.org/Articles/Canning-Video.html (date of access: 12.01.2026)

16. *Квач Н. В.* Геймификация процесса обучения иностранному языку студентов неязыковых вузов // Современные проблемы науки и образования. 2025. № 1. С. 57.

ТРИЕДИНСТВО «ПРЕПОДАВАТЕЛЬ-КОУЧ-ПСИХОЛОГ»: ИННОВАЦИОННАЯ МОДЕЛЬ ПРЕПОДАВАНИЯ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА В ЦИФРОВУЮ ЭПОХУ

А. В. Зеленовская

Белорусский государственный университет, пр. Независимости, 4, 220030, г. Минск, Беларусь, zeliano@bsu.by

В статье рассматривается синтез трех профессиональных ролей – педагога-предметника, коуча и психолога – как ответ на вызовы современного лингвистического образования. Представлена авторская модель, в которой традиционные лингводидактические цели достигаются через интеграцию коучинговых технологий и принципов психологического сопровождения, усиливаемых инструментами информационно-коммуникационных технологий (ИКТ). Модель направлена на формирование осознанной автономии, снижение языковой тревожности и построение персонализированной образовательной траектории студента. Теоретические положения иллюстрируются практическими кейсами из опыта преподавания немецкого языка в высшей школе.

Ключевые слова: традиционная лингводидактика; коучинговые технологии; академическая резильентность; персонализация обучения; языковая тревожность; интегративный подход; автономия обучающегося.

THE TRIAD OF «TEACHER-COACH-PSYCHOLOGIST»: AN INNOVATIVE MODEL FOR TEACHING GERMAN IN THE DIGITAL AGE

A. V. Zelenovskaya

Belarusian State University, 4 Nezavisimosti Avenue, 220030, Minsk, Belarus, zeliano@bsu.by

The article examines the synthesis of three professional roles – subject teacher, coach, and psychologist – as a response to the challenges of modern linguistic education. The author's model is presented, in which traditional linguodidactic goals are achieved through the integration of coaching technologies and principles of psychological support, enhanced by information and communication technologies (ICT). The model aims to foster conscious autonomy, reduce language anxiety, and build a personalized educational trajectory for the student. Theoretical provisions are illustrated by practical cases from the experience of teaching German in higher education.

Keywords: linguodidactics; coaching technologies; academic resilience; personalized learning; language anxiety; integrative approach; learner autonomy.

Современная высшая школа сталкивается с парадоксальным феноменом. Никогда еще у студентов не было такого беспрецедентного до-

ступа к информационным ресурсам, цифровым инструментам и возможностям для практики иностранного языка. Однако параллельно с этим преподаватели, особенно в гуманитарной сфере, все чаще наблюдают у молодых людей снижение когнитивной устойчивости, высокий уровень общей и академической тревожности, фрагментацию внимания и, как следствие, – глубокий дефицит внутренней мотивации, вплоть до апатии и депрессивных эпизодов. В контексте обучения иностранному языку эти состояния кристаллизуются в классическую «языковую тревожность», приобретающую, однако, новые, более сложные формы: от перфекционистского страха сделать ошибку до полного отказа от речевой инициативы на фоне низкой самооценки.

Традиционная лингводидактика, фокусирующаяся на методах передачи и отработки языкового материала, зачастую оказывается не готова работать с этим комплексным психоэмоциональным вызовом. Возникает системное противоречие: целью провозглашается формирование уверенной, автономной, коммуникативно-компетентной личности, а средствами остаются директивные методики, не учитывающие индивидуальные психологические барьеры обучающихся. Это делает процесс изучения языка для многих студентов источником хронического стресса, а не ресурсом для личностного роста.

Личный педагогический опыт на кафедре немецкого языка и параллельная практика в качестве коуча и психолога позволили автору выявить данное противоречие как ключевое. Наблюдения показывают, что трудности студентов все реже лежат исключительно в когнитивной плоскости («не понимаю правило»). Значительно чаще они коренятся в сфере убеждений («у меня нет способностей к языкам»), эмоций («мне стыдно говорить»), метакогнитивных стратегий («я не умею ставить реалистичные цели») и дефицита психологических ресурсов для преодоления трудностей.

Таким образом, актуальность данного исследования обусловлена необходимостью переосмысления профессиональной роли преподавателя иностранного языка в свете новых психологических реалий. Целью статьи является разработка и представление инновационной интегративной модели «преподаватель-коуч-психолог», которая предлагает лингводидактике конкретный методологический инструментарий для работы не только с языковым содержанием, но и с личностью обучающегося. Новизна подхода заключается в синтезе: 1) классического предметного знания, 2) коучинговых технологий развития осознанности и целеполагания и 3) принципов психологического сопровождения для создания безопасной образовательной среды, способствующей устойчивой мотивации и формированию академической резильентности (способности продуктив-

но преодолевать учебные трудности и адаптироваться к требованиям академической среды).

Теоретическая значимость работы заключается в расширении границ лингводидактики за счет включения в ее категориальный аппарат понятий из психологии личности и коучинга. Практическая ценность состоит в предоставлении коллегам конкретных приемов и схем работы, апробированных в процессе преподавания немецкого языка.

Предлагаемая модель «преподаватель-коуч-психолог» формируется в точке конвергенции трёх взаимодополняющих научно-практических парадигм, отвечающих на комплексный вызов современного образования. Её отправной точкой служит лингводидактический императив, сформулированный в рамках коммуникативно-деятельностного подхода. Согласно Н. Д. Гальсковой, современная цель обучения заключается в «формировании личности, готовой и способной к межкультурной коммуникации» [1, с. 45], что предполагает переход от простой трансляции знаний к созданию условий для осмысленного взаимодействия. Е. И. Пассов, развивая эту мысль, рассматривает урок иностранного языка как «акт общения» [2, с. 18], принципиально меняющее роль студента – от пассивного реципиента к активному субъекту общения. Однако на практике классический арсенал методики, сосредоточенный на аспектах языка и типах упражнений, часто оказывается недостаточным для преодоления глубинных, личностных барьеров, блокирующих реализацию этой коммуникативной цели.

Именно эти барьеры, центральным из которых является языковая тревожность, составляют фокус психологической составляющей модели. Как отмечают А. Е. Федоровский и И. В. Атаманова, данное состояние представляет собой специфический комплекс переживаний, «возникающий в учебных ситуациях, связанных с использованием иностранного языка, и оказывающий существенное негативное влияние на его усвоение и применение» [3, с. 259]. Работа с этим феноменом требует от преподавателя компетенций, выходящих за рамки чистой дидактики: создания атмосферы психологической безопасности, позволяющей снизить страх ошибки и поощряющей коммуникативный риск. Одновременно акцент смещается с дефицитов на развитие ресурсов личности, среди которых всё большую значимость приобретают надпрофессиональные компетенции, или «мягкие навыки» (soft skills). Их развитие, как подчёркивают Ю. В. Сорокопуд и её коллеги, становится неотъемлемой частью подготовки конкурентоспособного специалиста, поскольку профессиональная эффективность сегодня определяется не только «жёсткими» знаниями, но и способностями к саморегуляции, коммуникации и постоянному обучению [4]. Таким образом, формирование академической ре-

зильентности – устойчивости к учебным трудностям – и ключевых мягких навыков превращается в стратегическую психолого-педагогическую задачу, без решения которой декларируемая автономия обучающегося остаётся недостижимой.

Практическим инструментом, позволяющим системно решать эту задачу в рамках учебного процесса, выступает коучинговый подход. В его основе лежит философия, сформулированная Дж. Уитмором: коучинг представляет собой «раскрытие потенциала человека с целью максимального повышения его эффективности» через недирективную коммуникацию, искусство задавания открытых вопросов и партнёрскую позицию наставника [5, с. 17]. Интегрированный в образовательный контекст, он даёт преподавателю конкретный методологический инструментарий для фасилитации личностно значимого целеполагания (например, по модели GROW), организации рефлексивных практик и смещения фокуса внимания студента с проблем и ошибок на поиск решений и внутренних ресурсов. Именно коучинг становится тем связующим звеном, которое позволяет операционализировать психологические принципы поддержки и развития в повседневной предметной работе, трансформируя традиционное педагогическое воздействие в процесс сопровождения индивидуальной образовательной траектории.

Синтез трёх обозначенных компонентов – лингводидактического, психологического и коучингового – можно визуализировать как динамическую экосистему, центром которой является студент с его уникальными целями, барьерами и потенциалом. Преподаватель в этой системе последовательно реализует три ключевые роли: как *предметный эксперт* он обеспечивает качественное языковое содержание и выбирает адекватные методические приёмы; как *коуч* – выстраивает и фасилитирует сам процесс развития и самоорганизации студента; как *психолог* – отвечает за создание и поддержку безопасной, доверительной среды, способствующей учебному риску и личностному росту. В результате преодолевается линейная логика «преподавание – усвоение», а учебный курс иностранного языка превращается в целостное пространство, где предметное знание служит инструментом и полем для личностного развития, а личностное развитие, в свою очередь, становится основой для глубокого, осмысленного и мотивированного овладения языком и культурой.

Описанная теоретическая триада «преподаватель-коуч-психолог» была воплощена в практике преподавания с целью решения конкретной, острой учебной проблемы. В качестве полигона для апробации была выбрана дисциплина «Практикум по межкультурной коммуникации», а в фокус внимания поставлена одна из самых сложных и личностно-затратных тем – самопрезентация и карьерная коммуникация. Следую-

щий раздел представляет собой детальный разбор этого кейса, иллюстрирующий, как каждый элемент модели работает в реальном педагогическом взаимодействии.

В качестве основы для кейс-стади была взята группа студентов 5-го курса лингвистического направления, для которых немецкий является вторым иностранным. Группа характеризовалась разнородным уровнем подготовки (от A2+ до B1+/B2), что усугубляло традиционные методические сложности. Первичная диагностика выявила ключевые «болевые точки»: студенты представляли шаблонные, невыразительные резюме, являющиеся прямым переводом с русского языка, и испытывали панический страх перед заданием создать видео-визитку. Налицо был глубокий разрыв между формальным требованием учебной программы и личной вовлеченностью обучающихся, которые не понимали, как презентовать себя немецкому работодателю, и потому воспринимали работу как бессмысленную формальность.

Для преодоления этого разрыва был применен интегративный подход, в котором три профессиональные роли преподавателя работали синхронно. Работа началась с переформулирования задачи: вместо инструкции «напишите резюме» был проведен вводный воркшоп, направленный на поиск личного смысла. В роли *коуча* преподаватель задал группе отправной вопрос: «Каким одним словом вы хотите, чтобы вас запомнил HR-менеджер?». Обсуждение ответов («компетентный», «надежный», «креативный») на интерактивной доске Padlet позволило каждому студенту определить свой целевой образ. Параллельно в роли *психолога* преподаватель легитимизировал эмоции, открыто говоря о распространенном страхе камеры и перфекционизме, переводя их из разряда «стыдных проблем» в «рабочие задачи», и создавал атмосферу безопасности через принцип «здесь можно пробовать».

На этапе наполнения содержанием в полную силу включился преподаватель-предметник, который познакомил студентов со структурными и культурными кодами немецких документов (*Lebenslauf* и *Anschreiben*), используя аутентичные шаблоны. Чтобы помочь студентам наполнить эти рамки уникальным содержанием, *коуч* использовал вопрос на выявление внутренних ресурсов: «Что в вашем опыте является вашей уникальной суперсилой?». Практическая работа велась с помощью визуального редактора Canva, что позволило студентам с более слабым уровнем языка сосредоточиться на содержании, создавая при этом документ, выглядящий вполне профессиональном.

Наиболее психологически сложная часть – запись видео-визитки – была выстроена *психологом* и *коучем* по методу последовательного приближения. Процесс был разбит на ряд посильных шагов: от написания

краткого скрипта и его аудиозаписи для себя – к пробным видео-дублям в малых, поддерживающих группах с конструктивной обратной связью. Только после этого следовала финальная запись, для которой студенты могли использовать любые доступные инструменты (Flip, Zoom, камеру смартфона). Такой подход позволил снизить эмоциональный барьер и превратил группу из источника стресса в ресурсную среду.

Результаты работы показали качественный сдвиг на нескольких уровнях. На мотивационно-личностном уровне первоначальный страх и сопротивление сменились вовлеченностью, так как студенты увидели в задании личную практическую ценность. На языковом уровне лексико-грамматический материал был усвоен глубже и прочнее благодаря многократному осмысленному использованию в разных модальностях (письмо, речь). На метапредметном уровне студенты развили ключевые soft skills: саморефлексию, целеполагание, управление эмоциями и навык конструктивной обратной связи. Таким образом, модель «преподаватель-коуч-психолог» позволила трансформировать рутинное учебное задание в инструмент комплексного развития, где иностранный язык стал настоящим средством для построения профессиональной идентичности и преодоления внутренних ограничений.

Проведенный анализ позволяет утверждать, что предложенная модель «преподаватель-коуч-психолог» является действенным ответом на актуальные вызовы в современной лингводидактике, связанные с психоэмоциональным состоянием современного студенчества. Интеграция трех профессиональных ролей не только возможна, но и необходима для достижения декларируемых образовательных целей в условиях цифровизации и роста личностной тревожности.

Теоретическая значимость работы заключается в конкретизации пути расширения предметного поля лингводидактики за счет коучинговых и психологических компетенций. Практическая ценность модели подтверждена кейс-стади, которое наглядно продемонстрировало ее эффективность в решении комплексных учебно-личностных задач. Предложенная нами модель позволяет:

1. Системно работать с языковой тревожностью и низкой мотивацией, превращая учебный процесс в пространство безопасного личностного роста.

2. Развивать академическую автономию и ключевые мягкие навыки (саморефлексию, целеполагание, эффективную коммуникацию) через осознанное использование иностранного языка как инструмента самореализации.

3. Персонализировать обучение в условиях разноуровневой группы, где цифровые инструменты (Padlet, Canva и др.) выступают не самоцелью, а средством поддержки индивидуальных траекторий.

Перспективой дальнейшего исследования видится формализация методических рекомендаций по интеграции коучинговых и психологических практик в программы подготовки и повышения квалификации преподавателей иностранных языков, а также проведение лонгитюдного исследования влияния данной модели на академические результаты и профессиональное самоопределение студентов.

Библиографические ссылки

1. *Гальскова Н. Д.* Современная методика обучения иностранным языкам: пособие для учителя. М. : Аркти, 2003.

2. *Пассов Е. И.* Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. М. : Просвещение, 1991.

3. *Федоровский А. Е., Атаманова И. В.* К вопросу о психологической природе языковой тревожности // СибСкрипт. 2023. Т. 25, № 2. С. 258–269.

4. *Сорокопуд Ю. В., Амчиславская, Е. Ю., Ярославцева А. В.* Soft skills («мягкие навыки») и их роль в подготовке современных специалистов // Мир науки, культуры, образования. 2021. № 1 (86). С. 194–196.

5. *Уитмор Дж.* Коучинг высокой эффективности. М. : Международная академия корпоративного управления и бизнеса, 2005.

РОЛЬ ЭВРИСТИЧЕСКИХ ЗАДАНИЙ В ПРЕПОДАВАНИИ ДИСЦИПЛИНЫ «ЛЕКСИКОЛОГИЯ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА»

С. С. Котовская

Белорусский государственный университет, ул. Карла Маркса, 31
220030, г. Минск, Беларусь, swetlanaluk@tut.by

В статье обобщен опыт использования эвристических методов в преподавании дисциплины «Лексикология», а также проанализирована их эффективность в формировании ключевых компетенций у студентов. Приводятся примеры заданий и варианты их решений студентами, описываются трудности и проблемы при реализации эвристического подхода и проектного обучения.

Ключевые слова: эвристический подход к обучению; профессиональные компетенции; лексикология; немецкий язык.

THE ROLE OF HEURISTIC TASKS IN TEACHING THE DISCIPLINE «LEXICOLOGY OF THE GERMAN LANGUAGE»

S. S. Kotovskaya

Belarusian State University, st. Karla Marksa, 31
220030, Minsk, Belarus, swetlanaluk@tut.by

The article summarizes the experience of using heuristic methods in teaching the discipline of «Lexicology», as well as their effectiveness in developing key competencies among students. Examples of tasks and student solutions are provided, and the difficulties and challenges in implementing the heuristic approach and project-based learning are described.

Keywords: heuristic approach to teaching; professional competencies; lexicology; German language.

Одной из целей высшего образования на современном этапе является формирование самостоятельного, мыслящего специалиста, способного не только усваивать предложенные знания, но и добывать их самостоятельно путем решения практических задач. Подобный, компетентностный, подход к обучению иностранному языку способен превратить даже строгий теоретический курс в динамичную учебно-исследовательскую деятельность, в ходе которой студенты не только узнают о разных уровнях языковой системы, но и учатся в ней ориентироваться, анализировать её единицы и даже предсказывать их развитие.

В данной статье обобщен опыт использования эвристических методов в процессе обучения студентов специальности «романо-германская (немецкая) филология» на филологическом факультете БГУ, в частности

в преподавании дисциплины «Лексикология», а также проанализирована их эффективность в формировании ключевых компетенций у студентов.

Лексикология немецкого языка, согласно учебному плану специальности, преподается в 4 семестре и относится к модулю «Теоретические аспекты основного иностранного языка – 1,2» компонента учреждения образования.

Обучение дисциплине ведется с опорой на Образовательный портал БГУ, где размещен авторский электронный курс, включающий в себя лекционный материал, практические задания, тесты, справочные материалы, элементы обратной связи и т. д. Особенностью курса является возможность его использования для самостоятельного или дистанционного обучения. Наряду с традиционными формами контроля программа дисциплины предусматривает задания эвристического типа, направленные на создание студентами самостоятельного образовательного продукта (обучающей презентации, алгоритма, глоссария, теста, инструкции и т. п.). В качестве таких заданий в курсе лексикологии немецкого языка предлагаются следующие.

1. «Играем в учителя».

Лучший способ запомнить материал – объяснить его другому. Помогите своим сокурсникам усвоить тему «Общая характеристика словарного состава современного немецкого языка». Для этого:

– составьте понятийно-терминологический словарь (глоссарий) по учебной теме;

– составьте на его основе тестовые задания по теме;

– обменяйтесь с Вашими сокурсниками и выполните подготовленные контрольные тесты. (Форма контроля – авторские тестовые задания по разделу).

2. «Друг переводчика».

Несмотря на то, что словарь считается незаменимым инструментом при изучении иностранного языка, не все студенты умеют и любят им пользоваться.

В программе Вашей профессиональной подготовки предусмотрена переводческая практика. Для наиболее эффективного ее прохождения выполните следующее задание.

1. Познакомьтесь со словарями, имеющимися в кабинете немецкой филологии. Составьте список тех, которые могут быть Вами использованы при работе в туристической фирме, на промышленном предприятии, в редакционно-издательском отделе. Проанализируйте данные словари по заданной схеме, определив их место в каждой из изученных типологий.

2 Предложите перечень тех, которых, на Ваш взгляд, не хватает в кабинете.

3. Сопоставьте бумажные словари и электронные. Выявите преимущества и недостатки тех и других.

4. Составьте инструкцию по использованию тех или иных словарей в зависимости от сферы переводческой деятельности.

3. «Помоги другу!».

Ваш коллега, изучавший немецкий язык на языковых курсах, выехал в Германию на учебу. При общении со сверстниками он испытывает трудности, т. к. не понимает сленговые слова и выражения. Составьте для него алгоритм определения значения слова на основе полуаффиксов. Используйте для этого словарь молодежного сленга немецкого языка.

4. «Начинающий исследователь».

Представьте, что Вам необходимо написать курсовую работу, посвященную анализу фразеологизмов в литературном произведении. Для этого Вам нужно отобрать и описать экспериментальный материал:

– подберите картотеку примеров фразеологизмов из определенных источников;

– проведите их классификацию по одной из выбранных типологий;

– представьте данную типологию на занятии, проиллюстрировав ее собственными примерами. (Форма контроля – мультимедийная обучающая презентация) [1, с. 13-18].

Первое задание является обязательным и предусмотрено в качестве контроля управляемой самостоятельной работы студентов по теме «Общая характеристика словарного состава современного немецкого языка» (4 часа (ДОТ)). Остальные предлагаются на выбор, при этом выполнение одного задания является обязательным для итоговой аттестации. Примерные весовые коэффициенты, определяющие вклад текущей аттестации в отметку при прохождении промежуточной аттестации, распределяются следующим образом: устный опрос – 40%; индивидуальная презентация на образовательном портале – 40%; проект (создание алгоритма, глоссария, инструкции к словарю, создание теста) – 20% [1, с. 13].

За период с 2021 по 2025 гг курс прошли около 80 студентов. Следует отметить, что задание «Начинающий исследователь» ими практически не выбиралось, 19% выбрали задание «Друг переводчика», а 80% – «Помоги другу!». Данная статистика свидетельствует о том, что студентам кажутся более привлекательными темы практического назначения, актуальные для их сферы общения, менее трудоемкие, но при этом допускающие более креативные решения.

Обязательное творческое задание – «*Играем в учителя*» – выполнялось студентами разных лет с различной степенью добросовестности. Некоторые ограничивались составлением 10 вопросов к прочитанному материалу, иногда разного типа, иногда предполагающих только откры-

тый ответ. Отдельные составленные более добросовестными студентами тесты были апробированы на занятиях.

Среди наиболее удачных следует выделить совместную работу студенток Ганжуровой Ульяны и Жлоба Татьяны (2025 г.). На первом этапе ими был составлен глоссарий, включающий ключевые термины и понятия, относящиеся к словарному составу немецкого языка с социальной окраской. К каждой единице глоссария была дана дефиниция на немецком и русском языках. На основе глоссария были разработаны различные виды тестовых заданий: множественный выбор, сопоставление, заполнение пропусков, распознавание и др. Наиболее оригинальным решением представляется использование авторами картинок и мемов: в вопросах, основанных на мемах, студенты должны объяснить, какое сленговое выражение иллюстрируется в изображении. Таким образом, проект был направлен на создание интерактивной и увлекательной формы обучения, которая поможет сокурсникам лучше усвоить материал по лексикологии немецкого языка. Использование мемов и визуальных материалов сделает процесс запоминания более эффективным и приятным.

Задание *«Друг переводчика»,* хотя и не выбиралось студентами часто, было решено, как правило, на высоком уровне. Это касается как содержания, так и формы представления. В качестве образцового проекта по этой теме на портале сохранена презентация Володько Алины (2022 г.), которая отличается красочностью оформления, достоверностью информации, большим объемом, изобилием примеров. Студентка проанализировала имеющиеся в кабинете филологии словари, и предложила пополнить фонд следующими недостающими (рис. 1):

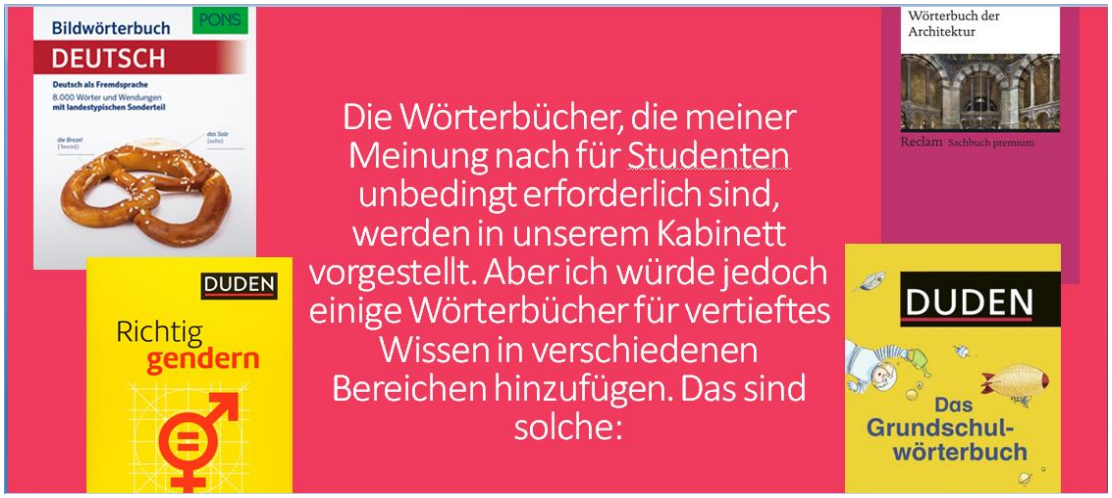


Рис. 1. Слайд презентации по проекту

И далее аргументировано излагает преимущества и недостатки печатных и электронных словарей.

Данное задание решалось в последующем в виде снятого студентами видео (Самуйлик Анастасия и Лабушева Виолетта, 2023 г.). В 2024 г. студентки Галец Яна и Шелезинская Юлия предложили свой вариант презентации по теме, дополнив ее как содержательно (инструкцией по выбору нужного словаря и алгоритмом перевода с его помощью), так и в отношении оформления, использовав современные возможности инфографики. Например, вывод по исследованию выглядит так (рис. 2):



Рис. 2. Слайд презентации по проекту

На задание *«Помоги другу!»* было предложено наибольшее количество решений, которые отличаются разнообразием и креативностью. Одним из первых удачных проектов было создание студенткой Жиронкиной Ольгой (2021 г.) учебного видео с персонажем Ютуб-канала «Знакомьтесь, Боб», которого студентка переместила в созданную ею ситуацию: Боб только что приехал в Германию, чтобы учиться. В доступной, юмористической форме персонажу объясняют, что такое молодежный сленг и как его понимать. Данный проект неизменно вызывает положительную реакцию студентов следующих поколений, и, возможно, именно он мотивировал выбор данной темы для решения у большинства обучаемых.

В качестве ярких примеров проектов по теме «Помоги другу» можно назвать также «Переписку в чате» (Невар Кирилл, 2021 г.), обучающую презентацию Малашковой Дарьи, 2021 г. (красочность и содержательность материала). Проект Володько Полины, Шкут Дианы и Маргеловой Виктории, выполненный в 2024 г., представляет информацию о

полуаффиксах немецкого языка и молодежном сленге в виде мобильного приложения с открывающимися по нужному запросу окнами. Студентки Чернова Дарья и Павлова Полина в том же году создали аккаунт в социальной сети «Инстаграмм», где разместили посты, посвященные отдельным лексическим единицам молодежного сленга с дефинициями и красочными иллюстрациями.

Одной из наиболее интересных работ 2025 г. был проект по данной теме, выполненный Бречко Александрой, Палюхович Вероникой и Юрченко Захаром. Студенты показали себя в роли сценаристов и актеров, сняв сюжет из студенческой жизни, а между частями фильма поместили информацию о сленге и алгоритмах его понимания и использования.

Этап рефлексии предполагал выставление оценки за проект однокурсников по 5-балльной шкале с помощью инструмента «ВиКи» на Образовательном портале. Критериями оценки были заявлены: объем материала и соответствие содержания заданию, понятность изложения, применимость в учебном процессе, наглядность и оригинальность, качество представления (рис. 3).

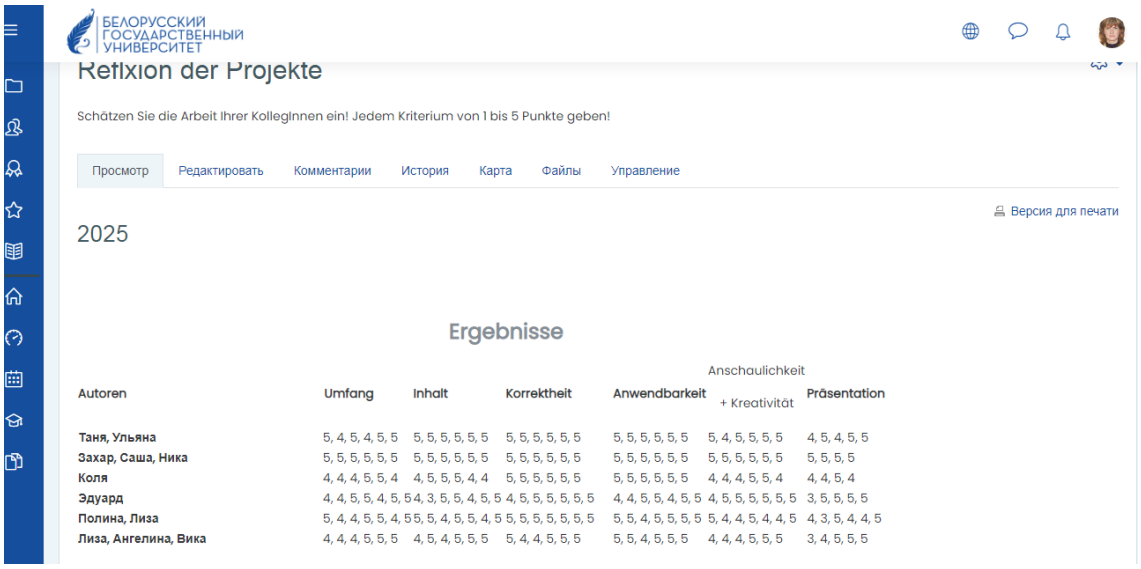


Рис. 3. Скриншот страницы курса с результатами оценки заданий

В предыдущие годы студенты оставляли свое мнение в инструменте «Обратная связь», где отмечали лучшие на их взгляд проекты (рис. 4).

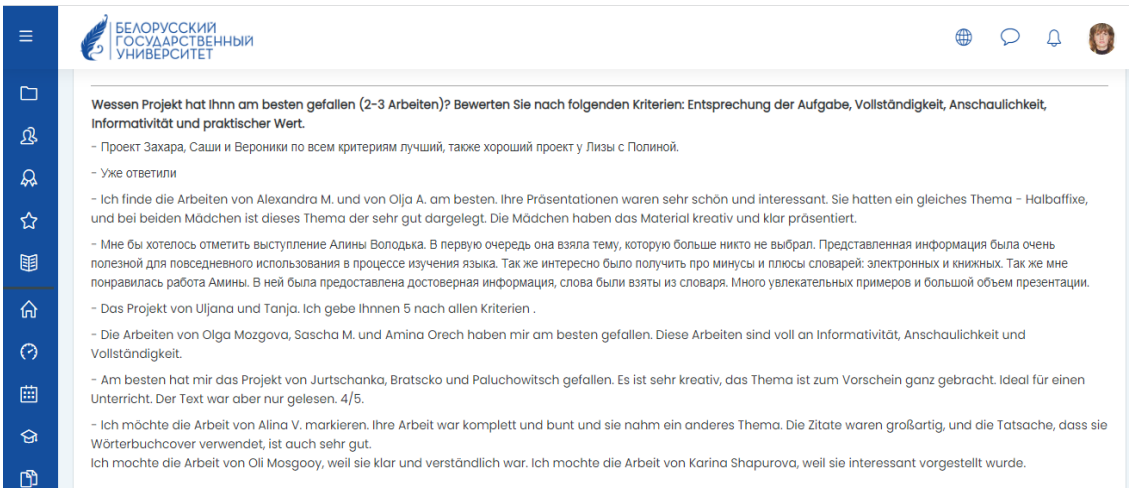


Рис. 4. Скриншот страницы курса с обратной связью на Образовательном портале

Следует заметить, что оценка давалась студентами не всегда объективно, поэтому на завершающем этапе обязательно сопровождалась комментарием преподавателя и корректировалась.

Кроме того, по прохождении всего курса необходимо было ответить на вопросы анкеты, одним из которых был вопрос о важности творческих заданий для усвоения дисциплины. Как свидетельствуют данные опроса, лишь 1 студент ответил на вопрос отрицательно, и 1 – «частично» (рис. 5).

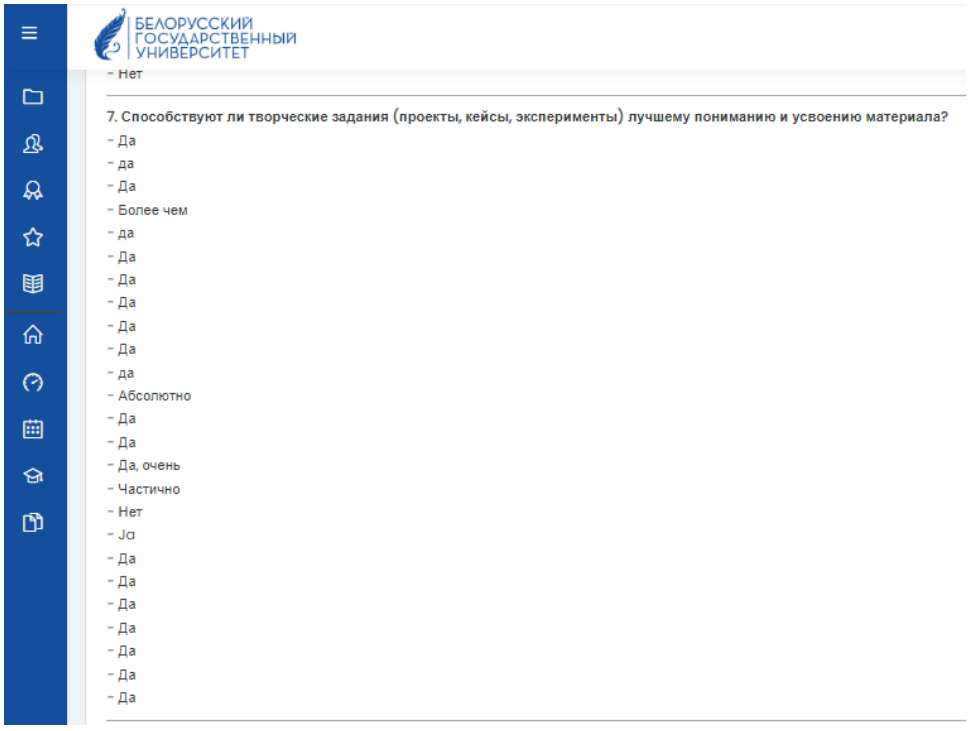


Рис. 5. Скриншот страницы рефлексии курса на Образовательном портале

Абсолютное большинство опрошенных отмечает положительную роль предложенных заданий в усвоении дисциплины.

Обобщая опыт обучения лексикологии немецкого языка с помощью эвристических заданий, можно сделать следующие выводы:

1) предложенные задания способствуют мотивации студентов и усвоению учебного материала;

2) эвристические задания в ряде случаев позволяют раскрыть творческие способности студентов, обладающих не самой лучшей языковой подготовкой;

3) задания научно-исследовательского характера редко выбираются студентами добровольно, поэтому их следует делать обязательными;

4) выполнение творческих заданий иногда требует от студентов не столько языковых, сколько технических компетенций и креативных способностей. Качественные в плане содержания проекты могут проигрывать в презентабельности менее содержательным. Поэтому такие задания не могут заменить полностью традиционные формы контроля усвоения знаний. Тем не менее, в качестве составляющей контроля, эвристические задания по лексикологии немецкого языка оправдывают свое назначение. Их использование развивает у студентов способности самостоятельно анализировать, систематизировать и выявлять закономерности в словарном составе немецкого языка. Таким образом, данная дисциплина превращается в инструмент для развития навыков, необходимых для переводчика, преподавателя, лингвиста-исследователя.

Библиографические ссылки

1. Котовская С. С. Лексикология (немецкий язык) : учебная программа учреждения высшего образования по учебной дисциплине для специальности 6-05-0232-04 Романо-германская филология. № 1691/б. // Минск : БГУ, 2024. URL: https://elib.bsu.by/handle/123456789/323215 (дата обращения: 04.02.2026).

ОСНОВНЫЕ КРИТЕРИИ И ПОКАЗАТЕЛИ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА, НАПРАВЛЕННОГО НА ФОРМИРОВАНИЕ УНИВЕРСАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ ЕСТЕСТВЕННО-НАУЧНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Н. В. Листратенко

Белорусский государственный университет, пр. Независимости 4, 220030, г. Минск, Беларусь; ListratenkoNV@bsu.by

В статье рассматривается процесс формирования универсальных компетенций у студентов вуза как необходимое условие реализации концепции «Образование через всю жизнь». Анализируются структура и содержание ключевых групп универсальных компетенций в контексте преподавания иностранного языка. Особое внимание уделяется критериям их сформированности, а также практическим методам диагностики и развития данных навыков на занятиях.

Ключевые слова: компетенция; универсальные компетенции; критерии сформированности; общеучебные умения.

KEY CRITERIA AND INDICATORS OF THE EFFICIENCY OF THE EDUCATIONAL PROCESS AIMED AT FORMING UNIVERSAL COMPETENCIES OF STUDENTS IN NATURAL SCIENCES

N. V. Listratenko

Belarusian State University, 4 Nezavisimosti Ave., 220030, Minsk, Belarus; ListratenkoNV@bsu.by

This article examines the development of universal competencies in university students as a necessary condition for implementing the «Lifelong Education» concept. The structure and content of key groups of universal competencies are analyzed in the context of foreign language teaching. Particular attention is paid to the criteria for their development, as well as practical methods for assessing and developing these skills in the classroom.

Keywords: competence; universal competences; criteria of formation; general educational skills.

Современное образование всё больше ориентируется на развитие личности, способной к адаптации в быстро меняющемся мире, поэтому ключевое значение приобретает концепция «Образование через всю жизнь», которая является ответом на необходимость возобновления образования каждый раз, когда специалист сталкивается с какими-либо изменениями и нововведениями, появляющимися в его профессиональной

и личной жизни [1]. Таким образом, особое значение приобретают не только профессиональные, но и универсальные компетенции – ключевые навыки, необходимые для успешной профессиональной деятельности, научной работы и личностного роста, такие как критическое мышление, креативность, коммуникабельность и способность к самообразованию на протяжении всей жизни.

В педагогическом контексте компетенция трактуется как заранее установленная норма образовательной подготовки, обеспечивающая эффективность деятельности обучающегося в конкретной сфере. Универсальные компетенции, в свою очередь, представляют собой совокупность знаний, умений, навыков и личностных характеристик, которые позволяют обучающемуся успешно решать задачи в разнообразных жизненных и профессиональных обстоятельствах вне зависимости от его узкой специализации. Критерием освоения компетенции выступает степень сформированности входящих в ее структуру показателей.

К универсальным компетенциям относят ценностно-смысловые, общекультурные, учебно-познавательные, информационные, коммуникативные компетенции и компетенции личностного самосовершенствования [2]:

Ценностно-смысловые компетенции проявляются в том, как обучающийся осмысливает происходящее через личные ценности, определяет свою роль в различных ситуациях, выбирает цели и способы действия, согласуя их со своими убеждениями, а также принимает решения, несущие личную ответственность.

На наш взгляд, ценностно-смысловые компетенции являются сформированными, когда студент может объяснить, зачем он изучает английский язык, умеет соотносить процесс изучения языка с собственными жизненными целями, изучает язык не только «для экзамена», понимает роль английского языка в карьере и образовании; у него сформирована внутренняя мотивация к изучению языка. На этапе знакомства со студентами, как правило, проводится опрос для выяснения ориентиров в изучении английского языка. *(Why do you learn English? How does English relate to your future career? How do you usually react to difficulties in language learning? How do you see your life in 5 years? What role does proficiency in English play in it? Are you going to continue learning English after graduation?).* Большинство обучающихся осознают необходимость изучения иностранного языка, его связь с будущей профессией и мотивированы в его изучении.

Общекультурные компетенции представляют собой системное умение интерпретировать социальную реальность через призму культурного многообразия. Они включают освоение ценностных основ национальной и универсальной культуры; понимание духовно-нравственных основ жизни отдельных народов и человечества в целом; анализ семейных, со-

циальных и общественных явлений в их культурологическом контексте; осмысление взаимодействия науки и религии как факторов формирования мировоззрения; построение расширенной картины мира.

Формирование общекультурных компетенций реализуется через воспитательный потенциал учебного процесса. На занятиях мы включаем учебные материалы, способствующие уважению к культурному многообразию. Обучающиеся готовят сообщения о великих ученых-математиках (*Great mathematicians of the world*), обсуждают, почему женщины были исключены из науки (*Why were women excluded from science? How is it changing?*), обсуждают национальные научные традиции (*Why was calculus developed independently by Newton and Leibniz?),* обсуждают роль математики в развитии искусственного интеллекта, поскольку именно математические основы лежат в основе ИИ-алгоритмов, что порождает серьёзные этические вызовы (*Can an algorithm be racist?, Should mathematicians be responsible for how their models are used?, Is it ethical to use facial recognition in public spaces?).*

В группу *учебно-познавательных компетенций* входят навыки, обеспечивающие автономную познавательную активность ученика. Это комплекс умений, включающий общеучебные действия, а также элементы логики и методологии. Данные компетенции охватывают способность ученика ставить цели, выстраивать план работы, проводить анализ, осуществлять рефлексию и самооценку результатов. Особое внимание уделяется развитию креативности, получению знаний из окружающего мира, решению проблемных задач и ориентации в нестандартных ситуациях. Важной составляющей является функциональная грамотность, которая в данном контексте подразумевает умение отличать факты от домыслов, владение измерительными навыками, использование вероятностных, статистических и иных методов познания. Учебно-познавательные компетенции проявляются в успешном осуществлении самоуправляемой деятельности по решению личностно-значимых и социально-актуальных проблем и включают в себя знания о способах познания, владение общеучебными и специальными учебными умениями, сформированность когнитивных и личностных качеств учащихся, а также владение приемами самооценки и самоанализа собственной учебно-познавательной деятельности [3].

Критериями уровня сформированности учебно-познавательной компетенции является проявление устойчивого интереса к изучению английского языка, понимание значимости языка для личного, профессионального и академического развития, готовность к самостоятельному поиску информации на английском языке, умение планировать этапы изучения материала, способность анализировать свои успехи и ошибки. Показателями эффективности сформированности критического мышления является способность выявлять ошибки в логике рассуждений, ана-

лизировать и интерпретировать научные и аутентичные тексты (статьи, видео, подкасты), сравнивать точки зрения, выявлять скрытые смыслы. Например, в учебное пособие для студентов математических специальностей включены задания, где обучающимся предлагается сначала систематизировать свои знания по теме (*What do you already know? What do want to know?)*, а потом внести полученную информацию в таблицу (*What have you learned from the text?).*

Информационные компетенции представляют собой совокупность умений по поиску, обработке и использованию информации как в рамках учебных дисциплин, так и в окружающей действительности. Они включают владение современными средствами информации и информационно-коммуникационными технологиями, способность осуществлять анализ и отбор данных, их преобразование, сохранение и трансляцию. Критериями сформированности данных компетенций выступают навыки работы с иноязычными источниками (поиск, систематизация и применение информации на английском языке); владение приемами работы с академической литературой (цитирование, аннотирование, реферирование), а также эффективное использование цифровых инструментов и информационно-коммуникационных технологий для решения познавательных задач.

На наш взгляд, целесообразно организовывать управляемую самостоятельную работу для развития информационных компетенций (*Find a recent paper on graph theory. What is its title? Who are the authors? Is it peer-reviewed).* Как показывает практика, данный вид компетенции хорошо сформирован у студентов.

Коммуникативные компетенции непосредственно связаны с изучаемым предметом «Английский язык», способами взаимодействия с окружающими и удаленными событиями и людьми. Это навыки работы в группе, коллективе, владение различными социальными ролями, умение представить себя, написать письмо, заявление, заполнить анкету, задать вопрос, дискутировать и др.

Критерии сформированности коммуникативной компетенции у студентов отражают способность эффективно и адекватно использовать язык в реальных ситуациях общения – устных и письменных, формальных и неформальных, а также умение взаимодействовать с другими людьми на языке, учитывая контекст, цель, аудиторию, социокультурные нормы и стратегии общения. Коммуникативные задания включают обсуждения, дискуссии, дебаты, которые имитируют профессиональные ситуации, основанные на информации из текста [4]. Например, на занятии обучающиеся получают задание подготовить минутное выступление на одну из предложенных тем и представить его на «мини-конференции».

Компетенции личностного самосовершенствования предполагают овладение способами физического, духовного и интеллектуального са-

моразвития, а также механизмами эмоциональной саморегуляции и самоподдержки. В рамках данной группы компетенций обучающийся осваивает виды деятельности, соответствующие его личным интересам и потенциальным возможностям. Результатом выступает непрерывный процесс самопознания и взращивание личностных качеств, востребованных в современном социуме. Составляющей данного процесса также является формирование психологической грамотности и основ культуры мышления и поведения

Критерии уровня сформированности компетенции личностного самосовершенствования у студентов отражают способность человека к осознанному развитию себя как личности, к постоянному росту, рефлексии, самоорганизации, преодолению трудностей и поиску смысла в обучении и жизни. Например, студенты создают индивидуальный план совершенствования “My Learning Path»” (*By December: read scientific articles in English. By June: take part in a student conference),* изучая биографии ученых, анализируют их жизненный путь (*What personal qualities helped them succeed? Do I have them? How can I develop them?).*

Определение уровня сформированности компетенций у обучающихся в вузе – это комплексная задача, требующая сочетания разнообразных методов. Для ее решения можно использовать такие диагностические методы как анкетирование, наблюдение за деятельностью студентов в процессе работы на занятиях, а также написание эссе, применение современных образовательных технологий (проектное обучение, проблемное обучение, обучение в сотрудничестве), вовлечение студентов в научно-исследовательскую работу.

Библиографические ссылки

1. *Брич О. В.* Образование через всю жизнь, как система и процесс // Проблемы лингвообразования в неязыковом вузе : материалы V Респуб. науч.-практ. конф. (с междунар. участием), 28–29 янв. 2021 г., Минск ; редкол.: А. Э. Черенда (отв. ред.) и др. Минск : БГУ, 2021. С. 17–21.

2. *Марьянская Н. В*. Формирование ключевых компетенций на уроках английского языка. URL: https://nsportal.ru/shkola/inostrannye-yazyki/library/2020/06/22/formirovanie-klyuchevyh-kompetentsiy-na-urokah (дата обращения: 20.09.2025).

3. *Брич О. В*. Критерии сформированности учебно-познавательной компетенции учащихся // Проблемы лингвообразования в неязыковом вузе : материалы III Респуб. науч.-практ. конф. (с междунар. участием), 31 янв. 2019 г., Минск ; редкол.: А. Э. Черенда (гл. ред.) Минск БГУ, 2019. С. 25–28.

4. *Кашкан Т. А., Куцелай О. Б*. Контрольно-оценочная деятельность в обучении иностранным языкам студентов-естественно-научных специальностей // Проблемы лингвообразования в неязыковом вузе : материалы IX Респуб. науч.-практ. конф. (с междунар. участием), 6 фев. 2025 г., Минск ; редкол.: А. Э. Черенда (отв. ред.). Минск : БГУ, 2025. С. 105–110.

ПРИМЕНЕНИЕ УЧЕБНЫХ СТРАТЕГИЙ В ОБУЧЕНИИ ВТОРОМУ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Е. В. Молчанова

Белорусский государственный экономический университет, пр. Партизанский, 26, 220070, г. Минск, Беларусь, newalyonachun@yandex.ru

В статье рассматривается применение прямых и непрямых учебных стратегий при изучении лексики. Анализируются когнитивные, мнемонические, метакогнитивные, социальные и аффективные стратегии. Приводятся конкретные примеры учебных заданий, основанных на стратегиях визуализации, сравнения, саморегуляции и совместного обучения. Особое внимание уделяется интеграции культурного компонента как мотивационного ресурса.

Ключевые слова: учебные стратегии; тематический лексический блок; второй иностранный язык; межкультурный компонент; коммуникативная компетенция; автономное обучение.

APPLICATION OF LEARNING STRATEGIES IN TEACHING A SECOND FOREIGN LANGUAGE

E. V. Molchanova

Belarusian State Economic University, 26 Partizansky Avenue, 220070, Minsk, Belarus, newalyonachun@yandex.ru

The article examines the application of direct and indirect learning strategies in vocabulary acquisition. It analyzes cognitive, mnemonic, metacognitive, social and affective strategies. Specific examples of learning tasks based on visualization, comparison, self-regulation, and collaborative learning strategies are provided. Special attention is given to the integration of the cultural component as a motivational resource.

Keywords: learning strategies; thematic lexical block; second foreign language; intercultural component; communicative competence; autonomous learning.

В условиях современного гуманитарного образования методика преподавания иностранных языков всё больше ориентируется на личностно-ориентированный подход, в центре которого находится не просто передача знаний, а формирование у обучающегося способности самостоятельно управлять своим обучением. В этом контексте ключевую роль играют учебные стратегии, рассматриваемые как осознаваемые действия, которые учащийся использует для планирования, мониторинга и оценки собственного прогресса. В отличие от учебной техники — отдельного действия (например, поиск слова в словаре), — стратегия представляет собой систему таких техник, направленных на достижение цели.

Наиболее точной, на наш взгляд, в области стратегий изучения языков является классификация Ребекки Оксфорд (1990), которая делит все стратегии на прямые и непрямые. Прямые стратегии непосредственно взаимодействуют с языковым материалом: когнитивные (анализ, синтез, группировка, резюмирование), мнемонические или стратегии памяти (ассоциации, визуализация, использование образов) и компенсационные (догадка по контексту, перефразирование). В отличие от них непрямые стратегии создают условия для обучения, среди них можно выделить: метакогнитивные (планирование, мониторинг, оценка), аффективные (управление эмоциями, снижение тревожности) и социальные (сотрудничество, обсуждение, обращение за помощью) [1].

Важно отметить, что коммуникационные стратегии (например, использование жестов или упрощённой лексики для передачи смысла) также могут выполнять функцию учебных, поскольку язык усваивается наиболее эффективно тогда, когда обучающийся не просто заучивает слова и правила, а активно использует их в реальных или смоделированных коммуникативных ситуациях — при говорении, письме, обсуждении, ролевых играх. Такое использование способствует интернализации языкового материала, то есть его переходу из кратковременной памяти в устойчивые речевые навыки.

В отличие от статичных «учебных стилей», стратегии являются динамичными, гибкими и зависящими от конкретной задачи, что делает их особенно ценными при работе с тематическими лексическими блоками. Эффективность стратегий при лексическом обучении подтверждается также в ряде исследований. Так, применение стратегий визуализации и саморегуляции, а также привлечение инструментов Mind map и Word cloud к работе с лексикой способствовало охвату большего объема материала, более эффективному запоминанию и качественному воспроизведению новой лексики в речевой деятельности обучающихся [2]. В исследовании К. Джакишевой подчёркивается, что межкультурные темы, такие как праздники, вызывают повышенный интерес и способствуют более глубокой эмоциональной вовлечённости, что усиливает эффект от применения аффективных и социальных стратегий [3].

Применение стратегий можно рассмотреть на примере одной из таких содержательно насыщенных и мотивационно привлекательных тем «Праздники Германии и Беларуси». Эта тема не только расширяет лексический запас учащихся, но и открывает доступ к культурным кодам, ценностям и традициям двух стран. Поэтому эффективное освоение лексики в данном случае невозможно без активного включения стратегий, способствующих межкультурному пониманию.

Лексический материал по данной теме включает несколько уровней: общие понятия (*das Fest* ‘праздник’, *die Tradition* ‘традиция’, *die Familie* ‘семья’), конкретные праздники (*Weihnachten* ‘Рождество’, *Ostern* ‘Пасха’, *Neujahr* ‘Новый год’), атрибуты праздников (*das Osterei* ‘пасхальное яйцо’, *das Feuerwerk* ‘салют / фейерверк’, *die Kerze* ‘свеча’), действия (*feiern* ‘праздновать’, *schenken* ‘дарить’, *gratulieren* ‘поздравлять’, эмоционально-оценочная лексика (*festlich* ‘праздничный’, *gemütlich* ‘уютный’, *lecker* ‘вкусный’), устойчивые фразы (*Frohe Weihnachten!* ‘Счастливого Рождества!’, *Alles Gute zum Feiertag!* ‘Всего хорошего на праздник!’).

Такой многоуровневый характер материала требует дифференцированного подхода к выбору стратегий. Например, для запоминания названий праздников эффективны мнемонические стратегии, а для усвоения глаголов — когнитивные и социальные.

Рассмотрим более подробно практическую реализацию стратегий на занятиях.

1. Когнитивные и мнемонические стратегии:

• группировка и картирование: учащиеся создают ассоциативные карты, разделяя лексику по праздникам (рождественская или пасхальная лексика). Это развивает аналитическое мышление;

• визуализация: создание флешкарт с изображениями (*Adventskalender* ‘адвент-календарь’, *Laterne* ‘бумажный фонарик / праздничный фонарик’) и подписями на немецком языке. Исследования показывают, что визуальные образы усиливают долговременную память [4];

• ассоциативные цепочки: например, *Weihnachten → Weihnachtsbaum → Geschenke → Familie → gemütlich* ‘Рождество → рождественская елка → подарки → семья → уютно’.

2. Социальные стратегии:

• ролевые игры: диалог «Поздравление с Новым годом» или «Подготовка к Рождеству»;

• проектная работа: сравнение праздников Германии и Беларуси в мини-презентациях. Как отмечается в исследованиях, такой подход развивает межкультурную компетенцию и критическое мышление [5];

• групповое тестирование: учащиеся составляют друг для друга вопросы по теме, что активизирует метаязыковое осознание.

3. Метакогнитивные стратегии:

• планирование: учащиеся определяют, какие слова им труднее всего даются, и составляют индивидуальный план повторения;

• самооценка: после выполнения задания — рефлексия: «Какие стратегии мне помогли? Что было сложно?»;

• использование цифровых инструментов: приложения вроде Quizlet или Anki для интервального повторения.

4. Аффективные стратегии:

• снижение тревожности: через игровые формы (например, «лото с праздниками»);

• повышение мотивации: связь с личным опытом — «Как ты отмечаешь Новый год? А как это делают в Германии?».

Таким образом, тематические лексические блоки представляют собой уникальное поле для интеграции языкового и культурного обучения их успешное освоение невозможно без целенаправленного применения учебных стратегий. Прямые стратегии (когнитивные, мнемонические) обеспечивают прочное запоминание, тогда как непрямые (метакогнитивные, социальные, аффективные) создают благоприятную психологическую и организационную среду. Преподавателю же важно не только использовать стратегии в своей практике, но и обучать им учащихся, развивая их метакогнитивную осведомлённость. Это способствует формированию автономного учащегося, способного эффективно учиться в любых условиях — как на занятии, так и за его пределами.

Библиографические ссылки

1. *Oxford R. L.* Teaching and Researching Language Learning Strategies Self-Regulation in Context. URL: https://api.pageplace.de/preview/DT0400.9781317878001_A23914300/preview-9781317878001_A23914300.pdf 10.4324/9781315719146 (date of access: 29.02.2026).

2. *Кошкина И. В., Детинко Ю. И., Еремина Т. А.* Визуализация как эффективный инструмент обучения студентов лексике на занятиях иностранного языка URL: https://cyberleninka.ru/article/n/vizualizatsiya-kak-effektivnyy-instrument-obucheniya-studentov-leksike-na-zanyatiyah-inostrannogo-yazyka (дата обращения: 29.02.2026).

3. *Джакишева К.* Изучение праздников страны изучаемого языка как средство развития межкультурной компетенции и повышения мотивации к изучению иностранного языка // Иностранный язык и межкультурная коммуникация : материалы XV Междунар. науч.-практ. конф., Томск, 2021. С. 257–260. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=46695823 (дата обращения: 29.02.2026).

4. *Изотова Н. В., Буглаева Е. Ю.* Система средств визуализации в обучении иностранному языку // Вестник БГУ. 2015. №2. С. 70–73.

5. *Иванова И. Л., Оганезова А. С.* Использование мультимедийных презентаций в учебном процессе. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/ ispolzovanie-multimediynyh-prezentatsiy-v-uchebnom-protsesse (дата обращения: 29.02.2026).

MERKMALE VON DEUTSCHLEHRMETHODEN

S. Z. Nazarova

Turkmenische staatliche Magtymguly-Universität, Turkmenbaschy schayoly 31, 744000, Aschgabat, Turkmenistan, soltan.kuliyevna@gmail.com

Diese Arbeit untersucht die theoretischen und praktischen Aspekte von Deutschlehrmethoden im modernen Bildungssystem. Sie analysiert die wichtigsten Prinzipien und Ansätze des Unterrichts, darunter kommunikative, handlungsorientierte und lernerzentrierte Ansätze.

Schlüsselwörter: Lehrmethoden; Deutsche Sprache; kommunikativer Ansatz; Sprechfertigkeiten; Grammatikkompetenz, interkulturelle Kommunikation; Bildungstechnologien; berufliche Weiterbildung.

ОСОБЕННОСТИ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА

С. З. Назарова

Туркменский государственный университет имени Магтымгулы, Туркменбаши шаёлы 31, 744000, г. Ашгабат, Туркменистан, soltan.kuliyevna@gmail.com

В данной работе рассматриваются теоретические и практические аспекты методики преподавания немецкого языка в системе современного образования. Анализируются основные принципы и подходы к обучению, включая коммуникативные, деятельные и личностно-ориентированные подходы.

Ключевые слова: методика преподавания; немецкий язы; коммуникативный подход; речевые навыки; грамматическая компетенции; межкультурная коммуникация; образовательные технологии; профессиональная подготовка.

CHARACTERISTICS OF GERMAN TEACHING METHODS

S. Z. Nazarova

Magtymguly Turkmen state university, Turkmenbashy shayoly 31, 744000, Ashgabat, Turkmenistan, soltan.kuliyevna@gmail.com

This paper examines the theoretical and practical aspects of German language teaching methods in the modern education system. It analyzes the main principles and approaches of instruction, including communicative, action-oriented, and learner-centered approaches.

Keywords: teaching methods; German language; communicative approach; speaking skills; grammatical competence; intercultural communication; educational technologies; professional development.

Einleitung

Deutsch nimmt im modernen Sprachbildungssystem einen wichtigen Platz ein. Es ist eine der meistgesprochenen Sprachen Europas, Amtssprache in Deutschland, Österreich, der Schweiz und weiteren Ländern und findet breite Anwendung in Wissenschaft, Technik, Wirtschaft und Kultur. Angesichts der Globalisierung und der zunehmenden internationalen Beziehungen wächst der Bedarf an qualitativ hochwertigem Deutschunterricht, wodurch die Erforschung von Deutschlehrmethoden besonders relevant wird. Deutschlehrmethoden umfassen Prinzipien, Methoden, Techniken und Unterrichtsformen, die auf den effektiven Erwerb von Sprachkenntnissen und Kommunikationsfähigkeiten abzielen.

Die Besonderheiten von Deutschlehrmethoden werden durch die sprachlichen Eigenheiten der Sprache selbst sowie durch psychologische und pädagogische Faktoren, das Alter der Lernenden und die Lernziele bestimmt. Moderne Methoden konzentrieren sich nicht nur auf den Erwerb von Grammatikregeln und Vokabeln, sondern auch auf die Entwicklung kommunikativer Kompetenz und die Fähigkeit, die Sprache in realen Situationen anzuwenden.

Theoretische Grundlagen der Deutschdidaktik

Die Deutschdidaktik basiert auf Erkenntnissen der Linguistik, Pädagogik, Psychologie und Soziolinguistik. Ein zentrales Prinzip ist die Auffassung, Sprache sei ein Kommunikationsmittel und nicht bloß ein Regelsystem. Deutschunterricht wird daher als ein Prozess der Entwicklung sprachlicher Aktivität in all ihren Formen verstanden: Sprechen, Hören, Lesen und Schreiben.

Eine Schlüsselrolle spielt dabei das Prinzip der kommunikativen Orientierung, wonach der Lernprozess so realitätsnah wie möglich gestaltet sein soll. Lernende erwerben die Sprache nicht isoliert, sondern im Kontext typischer Kommunikationssituationen. [1, 312] Die theoretische Grundlage der Methodik umfasst zudem schülerzentrierte und handlungsorientierte Ansätze, die die aktive Beteiligung der Lernenden am Lernprozess fördern und ihre individuellen Merkmale berücksichtigen.

Linguistische Merkmale der deutschen Sprache und ihre Auswirkungen auf das Lernen

Die deutsche Sprache weist eine Reihe spezifischer linguistischer Merkmale auf, die ihre Lehrmethoden maßgeblich beeinflussen. Dazu gehören ein komplexes grammatisches System, der Gebrauch von Artikeln und Fällen,

eine strenge Wortstellung in Sätzen sowie eine Vielzahl von Komposita und Verbformen.

Der Grammatik wird im Unterricht besondere Aufmerksamkeit gewidmet, da die fehlerhafte Verwendung grammatischer Formen das Verständnis einer Aussage erheblich beeinträchtigen kann. Gleichzeitig streben moderne Lehrmethoden danach, eine übermäßige Grammatikalisierung des Unterrichts zu vermeiden und stattdessen den Erwerb grammatischer Phänomene im gesprochenen Kontext zu fördern. Auch der deutsche Wortschatz weist Besonderheiten in Bezug auf die Wortbildung und die Verwendung von Komposita auf, was eine systematische Erweiterung des Wortschatzes erfordert.

Prinzipien des Deutschunterrichts

Der Deutschunterricht basiert auf einer Reihe didaktischer und methodischer Prinzipien. Das Prinzip der Bewusstheit setzt den bewussten Erwerb von Sprachmaterial und das Verständnis der Regeln und Muster der Sprache voraus. Das Prinzip der Klarheit wird durch den Einsatz visueller und audiovisueller Lehrmittel umgesetzt, die eine bessere Wahrnehmung und Speicherung von Informationen ermöglichen [2, 256] . Ebenso wichtig ist das Prinzip der Konsistenz und Sequenzierung, wonach Sprachmaterial schrittweise, vom Einfachen zum Komplexen, mit regelmäßiger Wiederholung und Festigung eingeführt wird. Das Prinzip der Zugänglichkeit erfordert, dass Inhalt und Format des Unterrichts auf das Vorwissen und das Alter der Lernenden abgestimmt sind. Von besonderer Bedeutung ist das Prinzip der Kommunikativität, das den Unterricht auf die praktische Anwendung der Sprache ausrichtet.

Methoden des Deutschunterrichts

Im Deutschunterricht kommen verschiedene Methoden zum Einsatz, deren Wahl von den Lernzielen und dem Vorwissen der Lernenden abhängt. Traditionelle Methoden wie die Grammatik-Übersetzungsmethode werden nach wie vor verwendet, insbesondere bei der Textarbeit und beim Grammatikstudium. In der modernen Methodik weichen sie jedoch zunehmend effektiveren und kommunikativ orientierten Ansätzen. Die kommunikative Methode beinhaltet das Lehren von Sprache durch Interaktion, Rollenspiele, Dialoge, Diskussionen und projektbasierte Aktivitäten. Die audiolinguale Methode zielt darauf ab, mündliche und Hörfertigkeiten durch wiederholtes Üben von Sprachbeispielen zu entwickeln. Ein Blended-Learning-Ansatz, der Elemente verschiedener Methoden kombiniert und auf spezifische Lernbedingungen zugeschnitten ist, findet ebenfalls weite Verbreitung.

Entwicklung der Sprechfertigkeit

Eines der Hauptziele des Deutschunterrichts ist die Entwicklung der Sprechfertigkeit. Der Sprechunterricht zielt darauf ab, die Fähigkeit zu

fördern, Gedanken mündlich auf Deutsch auszudrücken und an Dialogen und Monologen teilzunehmen. Dies wird durch Übungen erreicht, die Sprechsituationen simulieren, durch Rollenspiele und Diskussionen. Der Hörverstehensunterricht beinhaltet die Entwicklung des Hörverständnisses, was durch das Hören authentischer Texte, Dialoge und Monologe erreicht wird. Lesen wird als Mittel zur Informationsbeschaffung und Erweiterung des Wortschatzes sowie als Grundlage für die Entwicklung anderer Formen der mündlichen Kommunikation betrachtet. Schreiben fördert die Fähigkeit, Gedanken klar und logisch schriftlich auszudrücken.

Einsatz moderner Technologien im Deutschunterricht

Moderne Deutschunterrichtsmethoden nutzen aktiv Informations- und Kommunikationstechnologien. Elektronische Lehrbücher, Multimedia-Präsentationen, Online-Plattformen und mobile Anwendungen erweitern die Lernmöglichkeiten und gestalten den Unterricht visueller und interaktiver. Der Einsatz von Video- und Audiomaterialien hilft den Lernenden, in die Sprachumgebung einzutauchen und ihre Kommunikationsfähigkeiten zu entwickeln. Fernunterricht und Blended Learning, die traditionelle Unterrichtsformen mit Online-Ressourcen kombinieren, sind besonders wichtig [3, 432]. Dies steigert die Motivation der Schüler und fördert individuelles Lernen. Technologie ermöglicht zudem selbstständiges Arbeiten und die Überwachung des Lernfortschritts.

Die Rolle der Lehrkraft im Deutschunterricht

Die Deutschlehrkraft spielt eine Schlüsselrolle bei der Organisation und Steuerung des Lernprozesses. Sie fungiert nicht nur als Wissensvermittler, sondern auch als Organisator, Berater und Motivator. Zur professionellen Kompetenz einer Lehrkraft gehören Sprachkenntnisse, didaktische Kenntnisse, Kenntnisse der Lernpsychologie und moderner Bildungstechnologien. Eine effektive Lehrkraft schafft eine positive Lernatmosphäre, weckt das Interesse am Sprachenlernen und hält die Schüler aktiv bei der Stange. Wichtig ist dabei die Fähigkeit, die Lehrmethoden an das Niveau und die Bedürfnisse der Schüler anzupassen und deren individuelle Merkmale zu berücksichtigen.

Fazit

Die Methoden des Deutschunterrichts stellen somit ein komplexes und vielschichtiges System dar, das auf einer Kombination aus theoretischen Grundlagen und praktischen Lehrmethoden basiert. Ihre spezifischen Merkmale werden durch die Besonderheiten der deutschen Sprache, die Lernziele und die modernen Anforderungen an den Sprachunterricht bestimmt. Moderne Methoden konzentrieren sich auf die Entwicklung kommunikativer Kompetenz, den Einsatz innovativer Technologien und einen schülerzentrierten Ansatz. Effektiver Deutschunterricht gelingt durch den

integrierten Einsatz verschiedener Lehrmethoden und -mittel, die aktive Einbindung der Lernenden in den Lernprozess und eine hohe Qualifikation der Lehrkräfte. Dies trägt nicht nur zum erfolgreichen Spracherwerb bei, sondern auch zur persönlichen Entwicklung der Lernenden, ihrer interkulturellen Kompetenz und ihrer beruflichen Weiterentwicklung.

Библиографияеские ссылки

1. Кузнецова И. Н. Методика преподавания немецкого языка: теория и практика. Москва : Научная книга, 2020.

2. Лапина О. В. Современные подходы к обучению иностранным языкам. Санкт-Петербург : Питер, 2021.

3. Richards J. C., Rodgers T. S. Approaches and Methods in Language Teaching. Cambridge : Cambridge University Press, 2014..

СОДЕРЖАНИЕ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ЦЕЛЯХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ БУДУЩИХ ЮРИСТОВ-МЕЖДУНАРОДНИКОВ

И. А. Непомнящих

Белорусский государственный университет, пр. Независимости, 4, 220030, г. Минск, Беларусь, dor_irin@mail.ru

В статье рассматриваются ключевые аспекты содержания иноязычного образования для будущих юристов-международников, акцентируя внимание на его аксиологической, междисциплинарной и коммуникативной составляющих. Объясняется важность формирования этико-правовой позиции как цели профессионального воспитания студентов. Описываются критерии отбора содержания, включая ориентацию на ценности, междисциплинарную интеграцию и коммуникативную направленность.

***Ключевые слова*:** профессиональное воспитание; содержание образования; юристы-международники; этико-правовая позиция; иностранные языки.

THE CONTENT OF FOREIGN LANGUAGE STUDY FOR PROFESSIONAL EDUCATION OF FUTURE INTERNATIONAL LAWYERS

I. A. Niapomniashchykh

Belarusian State University, Niezaliežnasci Avenue, 4, 220030, Minsk, Republic of Belarus dor_irin@mail.ru

The article examines key aspects of foreign language study content for future international lawyers, focusing on its axiological, interdisciplinary, and communicative components. It explains the importance of forming an ethical and legal position as a goal of professional education for students. The criteria for selecting the content are described, including orientation to values, interdisciplinary integration, and communicative focus.

Keywords: professional education; foreign language study content; international lawyers; ethical and legal position; foreign languages.

Педагогическая категория «содержание образования» представляет перманентный интерес для ученых, поскольку она динамична, зависит от условий и тенденций развития общества на конкретном историческом этапе. В методике преподавания иностранных языков эта проблема раскрывалась в работах И. Л. Бим, Н. Д. Гальсковой, Н. И. Гез, Е. И. Пассова, Т. В. Роговой, Е. Н. Солововой, Л. В. Хведчени и др. Так, Н. Д. Гальскова называет два компонента содержания образования: предметный (сферы и ситуации общения, темы и тексты, страноведческая информация и языковые средства) и процессуальный (речевые

навыки и умения) [1, с. 124]. Теоретическое понятие о содержании дисциплины «Иностранный язык» Л. В. Хведченя дополняет и представляет «в виде трехкомпонентной модели, включающей в себя элементы языка и речи, действия по усвоению этих элементов в различных видах речевой деятельности и, наконец, предметную отнесенность (предмет речи)» [2, с. 120]. Е. И. Пассов, напротив, содержанием иноязычного образования определяет иноязычную культуру «как особую интегративную духовную субстанцию, овладение которой вносит свою лепту в становление индивидуальности ученика как субъекта диалога культур. В ней интегрируется культуроведческое, психологическое, педагогическое, социальное содержание» [3, с. 8]. И, действительно, в содержании дисциплины «Иностранный язык» сегодня отражаются темы, проблемы и сферы общения. Это общение в полной мере не может быть осуществлено без знания единиц иностранного языка (лексики, грамматики, фонетики и т. д.), фактов иноязычной культуры (страноведение, лингвострановедение, этикет и т. д.) и сформированных умений общаться, пользоваться своими способностями, реализовывать свой нравственный потенциал и строить диалог с другими культурами. Все это и составляет содержание иноязычного образования.

Поскольку цель является одной из детерминанта, определяющих содержание образования, требуется уточнить понятие профессионального воспитания будущих юристов-международников и его цель. В результате нашего исследования целью профессионального воспитания данных специалистов выступает их этико-правовая позиция как «устойчивая система сознательно-избирательных и ценностно-смысловых отношений специалиста к себе, профессии и миру, выражающихся в преобразующей профессиональной деятельности и общении с ориентацией на этическую сущность международного права» [4, с. 28]. Исходя из структуры такой позиции (мотивационно-ценностный, когнитивно-мировоззренческий, коммуникативно-деятельностный, рефлексивный компоненты), для ее формирования содержание иноязычного образования должно включать аксиологическую, междисциплинарную и коммуникативную составляющие.

Кратко поясним каждую из них и обозначим критерии отбора содержания иноязычного образования. Аксиологическая составляющая подразумевает, что приобщение к ценностям является необходимым элементом построения всего образовательного процесса, основой формирования целостной личности. Для юриста-международника мы выделили три группы ценностей: общечеловеческие (этические), национальные, профессиональные (правовые). Отбор содержания иноязычного образования должен проводиться с опорой на эти ценностные категории. Другими словами, факты иноязычной культуры, аутентичные тексты,

способы работы с ними заключают в себе ценностный потенциал, который раскрывается по алгоритму: идентификация ценности, создание ее ассоциативного ряда, анализ ее интерпретации в различных культурах, определение ее личностной и социальной значимости, выражение своего отношения к ней посредством создания собственного речевого продукта. Так, одним из критериев отбора содержания иноязычного образования выступает его ориентация на ценности (общечеловеческие, национальные, профессиональные).

Междисциплинарная составляющая заложена в самой сути специальности «Международное право». Для такого специалиста важными дисциплинами выступают не только национальное и международное право, сравнительное право, но и два иностранных языка. Однако для формирования их этико-правовой позиции как цели профессионального воспитания необходимо также учитывать деонтологические требования к профессии, знание и соблюдение профессиональной этики. Интеграция фактов иноязычной культуры (например, Electoral College ‘коллегия выборщиков’), этики (долг, честь) и права (презумпция невиновности, суверенное равенство) способствует развитию системного понимания этической сущности международного права в контексте различных правовых семей. Так, следующим критерием отбора содержания иноязычного образования является междисциплинарная интеграция.

Коммуникативная составляющая ориентирует весь образовательный процесс на развитие навыков эффективного общения, что является главной предпосылкой становления профессионала в сфере международного права. В процессе изучения иностранного языка студенты осваивают необходимые для будущей профессии коммуникативные стратегии: аргументации, вуалирования, нейтрализации и пр. А вот выбор этих стратегий и линии поведения зависит от ценностных установок студентов, их взглядов, готовности следовать требованиям этики и социальным нормам. Поэтому ситуации, подобранные преподавателем для организации общения на занятии, должны включать этическую или правовую проблему, разрешить которую можно путем обмена мнений на иностранном языке, т. е. через диалог. Тогда такое общение будет иметь характер воспитывающего. Примерами таких ситуаций могут быть вопросы о необходимости правового регулирования искусственного интеллекта или суррогатного материнства, о соотношении международных принципов невмешательства во внутренние дела суверенного государства и защиты прав человека и т.д. Исходя из вышеизложенного, третий критерий отбора содержания иноязычного образования – это коммуникативная направленность и включение этико-правовых дилемм в ситуации общения.

Таким образом, содержание иноязычного образования для будущих юристов-международников должно быть целостным и структурированным с учетом аксиологической, междисциплинарной и коммуникативной составляющих. Эти компоненты способствуют формированию этико-правовой позиции студентов, необходимой для успешной, ответственной и безопасной профессиональной деятельности в сфере международного права. Это значит, что отбор содержания должен опираться на ценности (общечеловеческие, национальные, профессиональные), интегрированные знания из этики, права и иноязычной культуры, а также включать ситуации, способствующие развитию навыков эффективного общения и формированию устойчивого морального компаса будущего специалиста.

Библиографические ссылки

1. *Гальскова Н. Д., Гез Н. И.* Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учеб. пособие для студ. линг. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений. 3-е изд., стер. М. : Издательский центр «Академия», 2006.

2. *Хведченя Л. В.* Педагогический потенциал компетентностного подхода в иноязычном образовании // Весн. БДУ. Сер. 4, Філалогія. Журналістыка. Педагогіка. 2016. № 2. С. 118–123.

3. *Пассов Е. И., Кузовлева Н. Е.* Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования : методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного. М. : Русский язык. Курсы, 2010.

4. *Непомнящих И. А.* Методика формирования этико-правовой позиции будущих юристов-международников в процессе изучения иностранных языков // Вести БГПУ. 2025. № 1. С. 28–32.

РОЛЬ ИЗБЕГАНИЯ В УСТНОМ ОБЩЕНИИ: КАК ТРЕВОЖНОСТЬ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ ПРЕПЯТСТВУЕТ ГОВОРЕНИЮ НА АНГЛИЙСКОМ

Ю. С. Пехота[1)], Д. Д. Руденко[2)], С. Чэнь[1)]

[1)] *Хэфэйский технологический университет, ул. Тунси 193, 230009, Хэфэй, провинция Аньхой, Китайская Народная Республика, yulya.pexota@gmail.com;*
[2)] *Белорусский государственный экономический университет, пр. Партизанский, 26, 220070, г. Минск, Беларусь, rdarya1506@gmail.com*

Исследование устанавливает статистически значимую сильную связь между языковой тревожностью и избегающим поведением в устной практике у китайских студентов, изучающих английский язык. Результаты количественного анализа показывают, что высокий уровень тревожности напрямую способствует уклонению от речевого взаимодействия. Данный вывод подчеркивает необходимость разработки целенаправленных педагогических подходов, учитывающих психологические барьеры для улучшения навыков устной речи.

Ключевые слова: английский язык как иностранный; тревожность при изучении иностранного языка; поведенческое избегание; высшее образование; китайские обучающиеся.

THE ROLE OF AVOIDANCE IN ORAL COMMUNICATION: HOW CHINESE EFL COLLEGE LEARNERS' ANXIETY UNDERMINES SPEAKING PRACTICE

Y. S. Piakhota[1)], D. D Rudenko[2)], X. Chen[1)]

[1)] *Hefei University of Technology, 193 Tunxi Road, 230009, Hefei, Anhui, P.R.China, yulya.pexota@gmail.com;*
[2)] *Belarusian State University of Economics, 26 Partizansky Avenue, 220070, Minsk, Belarus, rdarya1506@gmail.com*

This study identifies a statistically significant, strong positive correlation between foreign language anxiety and avoidant behaviors in the oral practice of Chinese EFL learners. Quantitative analysis confirms that heightened anxiety levels serve as a direct predictor of oral communication avoidance. These findings highlight the imperative for developing targeted pedagogical interventions that explicitly address these psychological barriers to enhance learners' oral proficiency.

Keywords: EFL; foreign language anxiety; behavioral avoidance; higher education; Chinese students.

В контексте глобализационных процессов и интенсификации международных контактов владение навыками эффективной устной коммуникации на английском языке приобретает статус одной из ключевых

компетенций, необходимых для выпускников высших учебных заведений. В условиях возрастающей профессиональной конкуренции обучающиеся демонстрируют значительные усилия в освоении лингвистических компонентов — грамматики и лексики, — однако зачастую сталкиваются с устойчивыми психологическими барьерами в процессе реального коммуникативного взаимодействия.

Данное противоречие обусловливает существенный разрыв между академическими достижениями обучающихся и их практической готовностью к профессиональной деятельности в конкурентной среде.

Устная речь выступает фундаментальным средством коммуникации как в повседневном взаимодействии, так и в сфере изучения и преподавания английского языка как иностранного. Согласно современным научным исследованиям, устная коммуникация признаётся приоритетным компонентом языковой компетенции [1, с. 22].

В научной литературе представлены эмпирические данные, подтверждающие эффективность ряда педагогических стратегий для развития устной речи:

● работа в парах способствует формированию разговорных навыков и снижению уровня тревожности обучающихся за счет создания менее формальной коммуникативной атмосферы [2, с. 9];

● метод аналитических команд демонстрирует потенциал в минимизации интерференции родного языка в процессе устной коммуникации [1, с. 24].

Особую актуальность проблема развития устной речи приобретает в контексте изучения английского языка носителями китайского языка. Исследования свидетельствуют, что данная категория обучающихся воспринимает устную коммуникацию как наиболее сложный аспект языкового освоения. Несмотря на достижение высоких результатов в письменных экзаменационных испытаниях, большинство студентов испытывают существенные затруднения в достижении речевой беглости. Это обусловлено тем, что существующие системы оценки преимущественно фокусируются на проверке навыков письма, чтения и аудирования, оставляя вне сферы формальной аттестации уровень развития устной речи [3, с. 18].

В высших учебных заведениях студенты, не специализирующиеся на английском языке в Китае, должны пройти обязательные курсы и получить достаточное количество часов [4, с. 6]. Данные студенты сталкиваются со значительными трудностями в развитии разговорных умений. В основном это связано с ограничением возможностей для практики, что приводит к повышенной тревожности при общении [5, с. 198]. Так как в методах обучению иностранного языка в Китае ведется упор на применение традиционных методов (механическое заучивание материалов и

дальнейшую подготовку к экзаменам), а не на развитие коммуникативной компетенции [6, с. 66].

Недостаток надлежащей коммуникативной компетенции в иностранном языке является одной из причин возникновения тревожности при его изучении. Эта проблема представляет собой значительный интерес для науки и рассматривается как хорошо изученный психологический барьер. Исследования, проведенные Хорвитц, стали теоретической основой для дальнейшего изучения в данной области и предложили классификацию тревожности, связанной с изучением иностранного языка, которая включает в себя: страх общения, страх экзаменов и страх негативной оценки [7, с. 127]. К негативным последствиям этих страхов относятся низкая уверенность в себе, трудности в запоминании информации, повышенная потливость и нерегулярное сердцебиение, что приводит к пропускам занятий и откладыванию выполнения заданий [8, с. 102]. Грив подчеркивает необходимость дополнительных исследований, направленных на изучение специфических страхов и стратегий, используемых студентами для их преодоления [9, с. 3]. Не менее важным является исследование влияния данных страхов на учебный процесс и общий уровень успеваемости студентов.

Негативное отношение со стороны окружающих к фонетическим ошибкам, лексико-грамматическим неточностям и затруднениям в вербализации мыслей выступает значимым фактором формирования ситуативной тревожности в образовательной среде. Согласно исследованию Султаны и Джамина, страх совершения ошибок существенно ограничивает речевую активность обучающихся при устном взаимодействии на английском языке как в диадах «ученик – ученик», так и в коммуникациях с педагогом. Страх негативной оценки провоцирует стратегию избегания: обучающиеся предпочитают сохранять молчание, мотивируя это недостаточной уверенностью в собственных компетенциях и опасением испытать разочарование в случае неверного высказывания [10, с. 17].

С точки зрения психологии поведения, подобные реакции представляют собой форму защитного поведения — инстинктивных действий, направленных на нейтрализацию воспринимаемой угрозы (как физической, так и психоэмоциональной). Однако в ситуациях, где объективная угроза отсутствует, такие компенсаторные механизмы могут способствовать эскалации тревожных расстройств [11, с. 16]. В работах Телча и Ланкастера защитное поведение, обусловленное тревогой, определяется как избыточные поведенческие паттерны, нацеленные на предотвращение, минимизацию или нейтрализацию субъективно оцениваемой угрозы [12, с. 315].

Эмпирические исследования подтверждают, что уровень языковой компетенции оказывает детерминирующее влияние на интенсивность страха устной речи. В частности, метаанализ работ Спады [13, с. 287] и исследование Суна с соавторами [14, с. 15] демонстрируют статистически значимую корреляцию между степенью владения английским языком и выраженностью коммуникативной тревожности.

В рамках исследования феномена коммуникативного избегания Халифа выделил три ключевых детерминанта:

- ситуативные триггеры;
- потребность в соответствии социальным нормам;
- выраженную социальную интроверсию [15, с. 6].

Особое внимание в работе уделено влиянию культурно-специфических факторов на динамику группового взаимодействия [15, с. 11]. Эмпирические данные свидетельствуют, что студенты азиатского происхождения испытывают существенно большие затруднения при получении и интерпретации обратной связи по сравнению с европейскими сверстниками [15, с. 3]. Данное различие вызвано, в том числе, действием культурно укорененных коммуникативных практик и принятых в обществе иерархических моделей общения.

Современные исследования последовательно подтверждают критическую роль защитного поведения в формировании и поддержании и поддержании тревожных расстройств. К числу поведенческих паттернов, усиливающих тревожность, относятся:

- физическое и эмоциональное отстранение от коммуникативной ситуации;
- избегание зрительного контакта;
- немотивированные паузы в речевой продукции при взаимодействии с незнакомыми собеседниками [12, с. 319].

Эти компенсаторные стратегии, несмотря на краткосрочный эффект снижения дискомфорта, создают порочный круг: они сигнализируют когнитивным структурам о сохранении угрозы, поддерживая гиперактивацию систем бдительности даже в отсутствие объективных опасностей [12, с. 324]. Таким образом, защитное поведение, изначально направленное на минимизацию тревоги, в долгосрочной перспективе способствует ее эскалации за счет подкрепления искаженных когнитивных схем.

В современной лингводидактике значительное внимание уделяется феномену тревожности в процессе освоения второго иностранного языка, причем особое исследовательское внимание сосредоточено на устной речевой деятельности как наиболее проблематичном компоненте овладения английским языком как иностранным.

В рамках клинической психологии феномен поведенческого избегания детально изучается в контексте экспозиционной терапии. В образовательной сфере Халифа и соавторы разработали специализированный опросник для диагностики коммуникативного избегания в высшей школе [15, с. 4], существенно расширив трактовку данного феномена за пределы сугубо клинических проявлений.

Тем не менее корпус научных данных о проявлениях поведенческого избегания в контексте преподавания иностранных языков остается относительно скудным, что обусловливает актуальность настоящего исследования и предопределяет постановку следующих исследовательских вопросов.

Цель исследования заключается в:

- выявлении влияния тревожно-мотивированного избегающего поведения на устную речевую деятельность китайских обучающихся;
- эмпирическом подтверждении статистически значимой положительной корреляции между уровнем тревожности и склонностью к избегающему поведению;
- демонстрации прогностической значимости показателя тревожности в отношении проявлений поведенческого избегания.

Научная новизна и теоретико-прикладная ценность исследования реализуются в следующих аспектах.

1. Адаптация психометрического инструментария — опросника FCAS-29 [15, с. 17] — для количественной оценки поведенческого избегания в специфическом контексте изучения английского языка как иностранного.

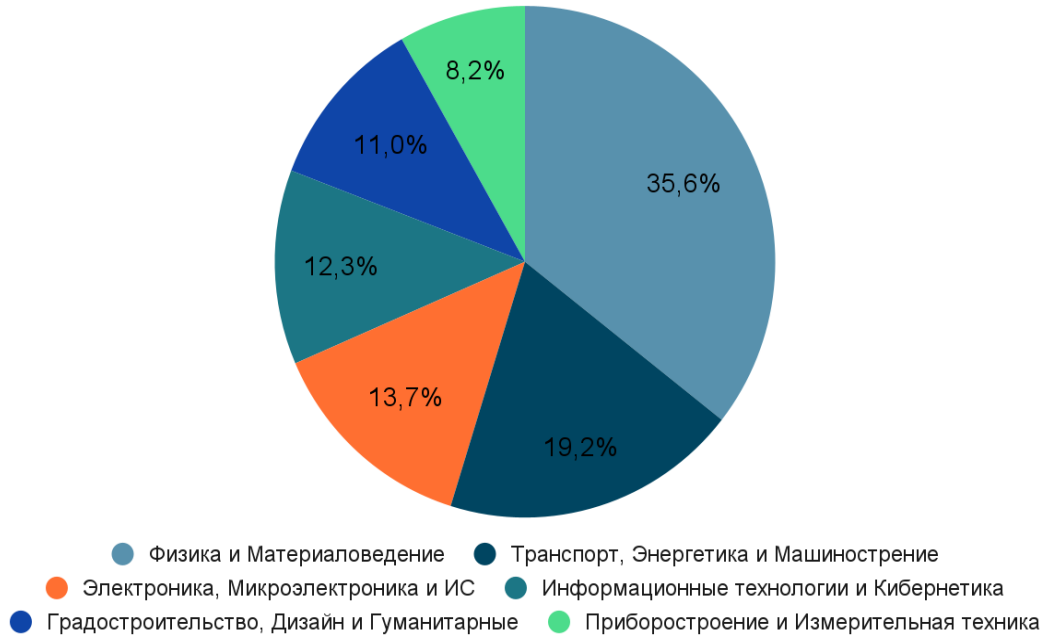
2. Получение эмпирически обоснованных доказательств существенной взаимосвязи между тревожностью и избегающим поведением у китайских обучающихся.

3. Разработка новой теоретической модели, интерпретирующей данный феномен через концепцию «защитного поведения», что создает методологическую основу для конструирования более эффективных педагогических стратегий в области преподавания иностранных языков.

Материал и методы

В настоящем исследовании использовался количественный метод сбора и анализа информации для изучения природы тревожности и избегающего поведения среди китайских студентов, а также для оценки распространенности этих форм поведения и изучения их взаимосвязи.

В исследовании приняла участие группа из 73 студентов бакалавриата одного китайского университета преимущественно технических и политехнических специальностей (рисунок).



Специальности респондентов

В число принявших участие респондентов вошло 40 мужчин (54,8%), 29 женщин (39,7%) и 4 предпочли не указывать пол (5,5%) (табл. 1). Средний возраст составил 18,48 лет со средним отклонением SD = 0,709 (табл. 2).

Таблица 1

Пол	Частота	Проценты	Валидный процент	Накопленный процент
Мужской	40	54,8	54,8	54,8
Женский	29	39,7	39,7	94,5
Предпочитаю не указывать	4	5,5	5,5	100,0

Таблица 2

Показатель	N	Минимум	Максимум	Среднее	Среднеквадратичное отклонение
Возраст	73	17	21	18,48	0,709

Для оценки уровня тревожности и поведенческого избегания в контексте изучения иностранного языка были задействованы два психометрических инструмента:

● шкала тревожности при изучении иностранного языка (FLAS), разработанная Хорвитц и коллегами в 1986 году [7, с. 129–130];

● адаптированная версия шкалы избирательного поведения при изучении иностранного языка в процессе обучения (FCAS-29), созданная Халифой и соавторами в 2025 году [15, с. 17].

Шкала FLAS широко признана в научной среде как наиболее адекватный инструмент для оценки языковой тревожности в образовательных учреждениях. Ее ключевые достоинства — высокая валидность и надёжность, а также распространенность в исследовательской практике. Методика основана на шкале Ликерта и позволяет измерять три компонента:

● страх общения на иностранном языке;

● страх негативной оценки;

● тестовую тревожность.

Многочисленные исследования подтвердили эффективность FLAS, закрепив за ней статус важнейшего инструмента оценки языковой тревожности в современной прикладной лингвистике.

В то же время в педагогической науке поведенческому избеганию при изучении английского как иностранного уделяется недостаточное внимание, хотя в клинической психологии этот феномен имеет существенную значимость. В связи с этим в настоящем исследовании была применена адаптированная шкала избегания межличностного общения FCAS-29 (Халифа и др., 2025).

Оригинальный опросник FCAS-29, разработанный и апробированный для университетских студентов, демонстрирует надёжные психометрические характеристики. В рамках данного исследования использовалась его адаптированная версия, фокусирующаяся на трех аспектах:

● ситуативное избегание;

● социальный конформизм;

● социальная интроверсия в условиях языкового обучения [15, с. 6].

Адаптация включала тщательную проверку и тестирование надежности с применением коэффициента альфа Кронбаха при помощи статистического пакета SPSS 27.

В процессе модификации опросника его структура была оптимизирована: количество пунктов сокращено с 43 до 22. Адаптация проводилась с целью повышения релевантности инструмента в контексте изучения английского как иностранного. Были реализованы следующие изменения.

1. Переформулировка пунктов для привязки к языковой среде. Например:

● исходный вариант: «Я избегаю ситуаций, в которых мне приходится выступать перед большой группой сверстников»;

● адаптированный вариант: «Я избегаю ситуаций, в которых мне приходится говорить по-английски перед большой группой сверстников».

2. Замена утверждений на более соответствующие классному взаимодействию. Например:

● исходный вариант: «Я предпочитаю общаться онлайн, а не посещать очные учебные встречи»;

● адаптированный вариант: «На занятиях по английскому я предпочитаю письменные задания, а не общение лицом к лицу».

3. Исключение пунктов, не относящихся непосредственно к контексту языкового обучения. В частности, были удалены утверждения:

● «Мне сложно заводить новых друзей в университете»;

● «Я нервничаю, когда выступаю на собраниях рабочей группы» (поскольку они не отражают поведенческие паттерны, характерные для изучающих английский как иностранный).

3. Удаление вопросов о тревожности и сопутствующих эмоциональных состояниях — в соответствии с ключевой целью исследования, направленной на измерение корреляции между языковой тревожностью и поведением избегания. Сохранены лишь пункты, фиксирующие наблюдаемые поведенческие тенденции в контексте изучения английского как иностранного языка.

Такая стратегическая доработка позволила:

● устранить избыточность;

● повысить конструктивную валидность опросника;

● увеличить коэффициент альфа Кронбаха, что свидетельствует о росте надежности адаптированной шкалы.

Сбор данных осуществлялся в онлайн-формате. Для обеспечения точности и достоверности ответов опросники (FLAS и адаптированная FCAS-29) были представлены на английском и китайском языках. Перед началом тестирования респонденты были осведомлены о добровольном характере участия и гарантии анонимности данных.

Анализ данных выполнялся с использованием SPSS 27. Методология включала:

● описательную статистику для характеристики уровней тревожности и склонности к избеганию;

● расчёт коэффициента корреляции Пирсона для выявления взаимосвязи между показателями FLAS и FCAS-29.

Это позволило получить комплексное представление о взаимодействии переменных в контексте изучения иностранного языка

Результаты

В целях верификации психометрических свойств опросника FLAS [7, с. 129–130] был осуществлён анализ внутренней согласованности посредством расчета коэффициента альфа Кронбаха. Полученное значение надёжности шкалы ($\alpha = 0{,}825$; см. табл. 3) соответствует критериям хо-

рошей внутренней согласованности. Для адаптированной версии шкалы избегания FCAS-29 показатель внутренней согласованности достиг уровня α = 0,962, что свидетельствует о высокой надежности данного измерительного инструмента (табл. 3).

Таблица 3

Описательные статистики

Показатель	Теор. диапазон	Минимум	Максимум	Среднее	Среднеквадратичное отклонение	Альфа Кронбаха
Тревожность (FLAS)	33-165	61	128	98,49	14,575	0,825
Избегание (FCAS-29)	22-110	22	109	64,60	17,723	0,962

Согласно результатам описательной статистики (табл. 3):

● по шкале FLAS зафиксирован средний показатель M = 98,49, что интерпретируется как умеренно высокий уровень языковой тревожности в исследуемой выборке;

● по шкале FCAS-29 среднее значение составило M = 64,60, что соответствует уровню выраженности избегающего поведения несколько выше среднего.

Значимые показатели стандартных отклонений:

● для FLAS: SD = 14,575.

● для FCAS-29: SD = 17,723

демонстрируют существенную гетерогенность выборки по обоим измеряемым конструктам. Данная вариативность эмпирически подтверждает неоднородность проявлений тревожности и избегающего поведения среди обучающихся: в выборке представлены как студенты с высокой тревожностью и выраженным избеганием языковой практики, так и индивиды с относительно низким уровнем тревожности и готовностью к иноязычной коммуникации.

Следовательно, можно заключить, что исследуемые психологические феномены не носят универсального характера для китайских студентов неязыковых специальностей, осваивающих английский язык, а детерминированы индивидуально-психологическими особенностями обучающихся.

Для эмпирической проверки основной исследовательской гипотезы был рассчитан коэффициент корреляции Пирсона. Итоги анализа взаимосвязей между уровнем языковой тревожности и избегательным поведением представлены в таблице (табл. 4).

Таблица 4

Корреляция Тревожности и Избегания

		Тревожность	Избегание
Тревожность	Корреляция Пирсона	1	0,806**
	знач. (двухсторонняя)		0,000
Избегание	Корреляция Пирсона	0,806**	1
	знач. (двухсторонняя)	0,000	

Примечание. **Корреляция значима на уровне 0,01 (двухсторонняя).

Выявлена статистически значимая (при $p < 0,001$) сильная положительная корреляция между исследуемыми переменными ($r = 0,806$). Полученные эмпирические данные согласуются с теоретической моделью, постулирующей тревожность в качестве одного из ключевых предикторов поведенческого избегания в контексте изучения иностранного языка.

На основании вышеизложенного можно сделать вывод о том, что статистический анализ подтвердил наличие значимой тенденции: обучающиеся с более высокими показателями языковой тревожности демонстрируют повышенную склонность к избегающему поведению в ситуациях иноязычного коммуникативного взаимодействия.

Заключение

Проведенное исследование позволило получить значимые результаты, расширяющие понимание взаимосвязи между языковой тревожностью и поведенческим избеганием в контексте изучения иностранного языка китайскими студентами неязыковых специальностей.

Основные выводы исследования

1. Установлена сильная положительная корреляция между уровнем языковой тревожности (измеряемой по шкале FLAS) и выраженностью избегающего поведения (оцениваемого посредством адаптированной шкалы FCAS-29): коэффициент корреляции Пирсона составил $r = 0,806$ при $p < 0,001$. Это эмпирически подтверждает теоретическую модель, в рамках которой тревожность выступает ключевым предиктором поведенческого избегания.

2. Выявлена гетерогенность выборки по обоим исследуемым конструктам, что свидетельствует об индивидуально-обусловленном характере проявлений тревожности и избегающего поведения. Данный факт

подчёркивает необходимость персонализированного подхода в педагогической практике.

3. Подтверждена высокая надёжность адаптированной шкалы FCAS-29 (α = 0,962), что позволяет:

● достоверно выявлять общую склонность обучающихся к избегающему поведению;

● отслеживать динамику изменений в ответ на применяемые педагогические вмешательства;

● проводить дифференцированную диагностику поведенческих паттернов.

4. Обоснована необходимость смены педагогического фокуса: вместо общей работы по снижению тревожности целесообразно концентрироваться на коррекции конкретных поведенческих паттернов избегания, поскольку именно они непосредственно препятствуют формированию коммуникативной компетенции.

Полученные результаты позволяют сформулировать следующие рекомендации для педагогической практики:

● превышение среднего уровня тревожности (M = 98,49 по FLAS) должно рассматриваться как индикатор необходимости педагогического вмешательства;

● шкала FCAS-29 может использоваться как надёжный инструмент мониторинга эффективности применяемых методик в работе с избегающим поведением;

● в образовательных программах целесообразно предусмотреть модули, направленные на преодоление конкретных форм поведенческого избегания в иноязычной коммуникации.

Перспективы дальнейших исследований.

Для углубления понимания механизмов взаимосвязи тревожности и избегающего поведения необходимы:

● лонгитюдные исследования, позволяющие проследить динамику изменений в долгосрочной перспективе;

● экспериментальные дизайны с контрольной группой для оценки эффективности коррекционных программ;

● расширение выборки для повышения репрезентативности результатов и возможности генерализации выводов.

Таким образом, проведённое исследование не только подтвердило теоретические предположения о связи тревожности и поведенческого избегания, но и предоставило практический инструментарий для диагностики и коррекции данных феноменов в образовательном процессе.

Библиографические ссылки

1. *Parmawati A.* Using Analytic Teams Technique to Improve Students' Speaking Skill // Edulitics (Education, Literature, and Linguistics Journal). 2018. Vol. 3, iss. 2. P. 21–25.

2. *Liu F., Vadivel B., Rezvani E., Namaziandost E.* Using Games to Promote English as a Foreign Language Learners' Willingness to Communicate: Potential Effects and Teachers' Attitude in Focus // Frontiers in Psychology. 2021. Vol. 12, art. 762447. P. 1–10.

3. *Chea P.* Beyond "My English is Poor": Unpacking the Speaking Challenges of Chinese EFL Learners in China // European Journal of Higher Education and Academic Advancement. 2024. Vol. 1, iss. 11. P. 18–41.

4. *Chen Q., Hao C., Xiao Y.* When testing stakes are no longer high: impact on the Chinese College English learners and their learning // Language Testing in Asia. 2020. Vol. 10, iss. 1. P. 1-18.

5. *AbdAlgane M., Idris S. A. M.* Challenges of pronunciation to EFL learners in spoken English // Multicultural Education. 2020. Vol. 6, iss. 5. P. 193–203.

6. *Fan Y.* Analysis of Reasons for Chinese College Students' Lack of Oral English Proficiency // Studies in English Language Teaching. 2020. Vol. 8, iss. 4. P. 63–72.

7. *Horwitz E. K., Horwitz M. B., Cope J.* Foreign Language Classroom Anxiety // The Modern Language Journal. 1986. Vol. 70, iss. 2. P. 125–132.

8. *Hasibuan A. R., Irzawati I.* Students' Speaking Anxiety on their Speaking Performance: A Study of EFL Learners // Proceedings of the 3rd International Conference on Innovative Research Across Disciplines (ICIRAD 2019), Denpansar, Indonesia, 2020. P. 101–106.

9. *Grieve R., Woodley J., Hunt S. E., McKay A.* Student fears of oral presentations and public speaking in higher education: a qualitative survey // Journal of Further and Higher Education. 2021. Vol. 45, iss. 9. P.1–13.

10. *Sultana N., Jamin B.* Overcoming Fear to Improve English Speaking Skill // International Journal of Research and Innovation in Social Science. 2021. Vol. 5, iss. 12. P. 17–27.

11. *Harvey A. G.* Identifying safety behaviors in insomnia // The Journal of nervous and mental disease. 2002. Vol. 190, iss. 1. P. 16–21.

12. *Telch M. J., Lancaster C. L.* Is There Room for Safety Behaviors in Exposure Therapy for Anxiety Disorders? // Exposure Therapy / eds. P. Neudeck, H.-U. Wittchen. Springer New York, 2012. P. 313–334.

13. *Spada N.* Communicative Language Teaching // International Handbook of English Language Teaching / eds. J. Cummins, C. Davison. Springer US, 2007. Vol. 15. P. 271–288.

14. *Sun Y., Zhao X., Li X., Yu F.* Effectiveness of the flipped classroom on self-efficacy among students: A meta-analysis // Cogent Education. 2023. Vol. 10, iss. 2, art. 2243118. P. 1–23.

15. *Khalifa W., Osman A. A., Ibrahim A., Nemt-allah M.* Beyond Silence: Developing a Multidimensional Communication Avoidance Scale for Higher Education : рукопись // представлена для публикации. 2025. P. 1–17.

РЕФЛЕКСИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ОПЫТА УЧАЩИХСЯ КАК ИНСТРУМЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНЦИЙ

А. И. Риммар

*Белорусский государственный университет, ул. К. Маркса, д. 31, 220030, г. Минск, Беларусь, RymmarA@*bsu.by

В статье изучаются вопросы организации рефлексии на уроках немецкого языка. Автор рассматривает учащихся как субъект учебного процесса, способный оценивать и контролировать процесс усвоения иноязычных знаний. В статье подчёркивается ценность работы над формированием компетенции саморефлексии, приводятся и комментируются примеры технологий рефлексии.

Ключевые слова: рефлексия; учащийся как субъект образовательного процесса; самонаблюдение; документирование рефлексии; технологии рефлексии.

REFLECTION ON STUDENTS' EDUCATIONAL EXPERIENCE AS A TOOL FOR DEVELOPMENT OF COMPETENCIES

A. I. Rymmar

*Belarusian State University, st. K. Marx, 31, 220030, Minsk, Belarus, RymmarA@*bsu.by

The article examines the issues of organizing reflection in German language lessons. The author views students as subjects of the educational process, capable of evaluating and controlling the process of acquiring foreign language knowledge. The article emphasizes the value of work on developing self-reflection competence, provides and comments on examples of reflection technologies.

Keywords: reflection; student as a subject of the educational process; self-observation; documenting reflection; reflection technologies.

Современный образовательный процесс предполагает, прежде всего, активное участие в нём самого обучаемого. В обучении иностранным языкам, ориентированном на развитие компетенций учащихся, школьники и студенты в особой мере воспринимаются как субъекты собственных образовательных процессов. Учителя предоставляют учащимся различные пути обучения, чтобы учащиеся могли активно и самостоятельно формировать свой учебный процесс. Таким инструментом, который помогает учащимся наблюдать, критически оценивать и переосмыслять свой опыт обучения, является рефлексия [1, с. 173].

В ходе урока учитель создаёт пространство, позволяющее учащимся остановиться, взглянуть на свой пройденный за урок путь, выразить собственные мысли о процессе обучения и вступить в обмен мнениями с

одноклассниками / однокурсниками. При этом они получают признание своих усилий в учебном процессе, поддерживаются как компетентные ученики и одновременно приучаются к тому, чтобы как зрелые личности осмыслять и формировать развитие своей иноязычной компетенции.

В чем заключается особая ценность рефлексии для учащихся в процессе изучения иностранного языка? Ценность такой работы над собой, несомненно, может быть выражена следующим образом:

- учащиеся в значительной степени переживают себя как субъект собственного обучения, а учебные процессы воспринимаются более серьёзно и отчетливо, учащиеся переживают за успех усвоения знаний;
- учащиеся осознают свои особые интересы, сильные и слабые стороны, могут целенаправленно работать над их развитием или устранением проблем, активно берут на себя ответственность за организацию собственных учебных процессов;
- осознавая свои сильные стороны и получая поддержку в их применении, учащиеся укрепляют уверенность в себе и повышают мотивацию принимать новые вызовы;
- тщательное самонаблюдение и рефлексия собственных учебных процессов служат важным ориентиром при оценке дальнейших учебных достижений, а неудачи и поражения, возникающие из-за неверной или отсутствующей самооценки, могут быть уменьшены или полностью предотвращены;
- в атмосфере открытости в классе/группе учащиеся развивают и переживают культуру обратной связи, которая должна быть основой партнерского взаимодействия в жизни в целом.

Таким образом учащиеся упражняются и осваивают способность ставить цели для собственного обучения и оценивать их достижение.

В такой ситуации изменяется ведущая роль учителя и преподавателя. Они уходят на второй план и рассматривают себя как сопровождающих процесс обучения, чья основная задача заключается прежде всего в том, чтобы создавать такие учебные ситуации, в которых учащимся предоставляется пространство, даются стимулы и задания для того, чтобы они могли действительно самостоятельно и ответственно воспринимать своё обучение и также документировать процесс усвоения. Какими же вопросами может задаваться учитель при планировании уроков? Например:

- Организован ли мой урок так, чтобы ученики могли развивать и вносить свои собственные вопросы и интересы?
- Построены ли учебные процессы и учебные формы так, чтобы были возможны индивидуальные пути обучения?

➢ Предусмотрены ли в ходе урока фазы, которые побуждают к осознанному пересмотру учебного процесса, делают достигнутое явным и позволяют распознать возможности для развития?

➢ Как я могу тщательно подготовить и сформировать у учащихся те компетенции, которые необходимы для проведения самооценки?

➢ Какие стимулы для дальнейшего планирования урока я могу извлечь из обратной связи, полученной от учащихся?

➢ Какие формы рефлексии применимы для моей учебной ситуации и моей целевой группы?

Стоит отметить, что формы (технологии) рефлексии достаточно разнообразны. В связи с этим невозможно охватить все в рамках одной статьи. Приведём несколько примеров технологий рефлексии [2, с. 704-705]:

1) дневник (журнал) рефлексии – он может иметь множество форм, быть как строго структурированным, так и более свободным. Учащиеся заносят туда систематически, напр. в конце урока / темы / четверти или семестра, свои записи;

2) система эмодзи (смайликов, пиктограмм) [3, с. 5-6] (таблица);

Рефлексия по системе эмодзи

Mein Lernen – so wie ich es sehe	Thema 1	Thema 2	Thema 3
Das Thema interessiert mich.	😊 😐 ☹	😊 😐 ☹	😊 😐 ☹
Die Arbeit war interessant.	😊 😐 ☹	😊 😐 ☹	😊 😐 ☹
Lernen ist mir leicht gefallen.	😊 😐 ☹	😊 😐 ☹	😊 😐 ☹
Ich weiß jetzt mehr zum Thema als vorher.	😊 😐 ☹	😊 😐 ☹	😊 😐 ☹
Darauf bin ich besonders stolz.	😊 😐 ☹	😊 😐 ☹	😊 😐 ☹

3) «блиц-опрос» (Blitzlicht) в классе в конце урока/учебного блока в устной форме. Учащиеся кратко формулируют, что они на этом уроке открыли, что узнали важного для себя, что оказалось лёгким или трудным и т. д. При этом они сидят так, чтобы видеть друг друга, например, в круге стульев. Учитель задаёт чёткий вопрос, даёт импульс или образец предложения, на который каждый кратко высказывает свои ощущения, мысли или отношение. Для передачи слова можно использовать мяч или иной предмет, вызывающие позитивные эмоции или имеющий для группы символическое значение (ручку, карандаш, игрушку). Желательно, чтобы высказался каждый ученик. Таким образом становятся очевидны-

ми как субъективная точка зрения отдельного ученика, так и текущая атмосфера всего класса. Высказывания не комментируются и не оцениваются [3, с. 5–6];

4) «продолжи высказывание». Учитель даёт начало фразы, ориентированной либо на оценку учебного процесса, либо на оценку «продукта» учебной деятельности, а учащиеся должны продолжить одну или несколько из них. Например:

- Es war schön, …;
- Es war schwierig, …;
- Es war leicht, …;
- Es war anstrengend, …;
- Ich habe mich gefreut, …;
- Ich habe mich geärgert, …;
- Es war interessant, …;
- Ich habe gelernt, …;
- Ich habe entdeckt, …;
- Ich weiß jetzt, …;
- Mich interessiert noch genauer, …;

5) символические предметы. Учитель кладёт в корзинку символические предметы. Корзинка передаётся по кругу от одного ребёнка к другому. Тот, кто получает её, выбирает предмет и с его помощью выражает свои мысли и чувства, связанные с учебным процессом. Для многих детей конкретные предметы имеют особую привлекательность, так как они воздействуют на разные органы чувств. Кроме того, реальные вещи облегчают речевое выражение, которое при описании внутренних процессов не всегда даётся легко. Здесь нет правильных или неправильных соответствий. Главное – что данный предмет «может рассказать» о том, как ребёнок переживал свой учебный процесс. Примерами символических предметов в корзинке и их возможной интерпретации могут быть следующие:

- орех – «Этот орех я сегодня раскусил…»;
- узел – «Это оказалось особенно сложным…»;
- сердце – «Я был вовлечён всем сердцем…»;
- камень – «Сегодня это было очень тяжело для меня…»;
- наждачная бумага – «Я столкнулся с трудностями…»;
- драгоценный камень – «Я открыл для себя что-то особенное…»;
- лимон – «Я был зол/раздражён, когда…»;
- перо – «Это мне далось особенно легко…»;

6) 4-угла. Учитель развешивает по четырём углам класса различные символы с соответствующими началами фраз. Ученики занимают позицию в углу класса и продолжают фразу (рисунок).



Пример карточек для рефлексии

Неверно было бы утверждать, что рефлексия может проводиться только в конце урока или модуля. В зависимости от типа урока учитель может встраивать фазы рефлексии на разных этапах, как в начале, так и в середине или в конце урока или модуля. Такие фазы призваны определить исходное состояние учащегося (ist –Stand), выявить проблемы с усвоением материала, сформировать у ученика навык саморефлексии.

Библиографические ссылки

1. *Риммар А. И.* Развитие компетентности «самоменеджмента» // 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, 2023. С. 172–175.

2. *Bagdonas A., Sauleniene S.* Рефлексия как способ формирования учебной компетенции будущих педагогов дошкольного образования // Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference. Volume II, May 28th-29th / Rēzeknes Tehnoloģiju akadēmija, 2021. P.699–714

3. *Heisiderer, E., Miederer G.* Lernprozesse reflektieren und planen. Argumente – Instrumente – Anforderungen // Pädagogik, Weinheim. 2015. Ausg. 67 № 3. S. 8–13.

КОММУНИКАТИВНАЯ АДАПТАЦИЯ ПЕРВОКУРСНИКОВ-ЮРИСТОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ ЮРИДИЧЕСКОМУ ДИСКУРСУ ЧЕРЕЗ ТЕМУ «LEGAL EDUCATION»

Э. В. Семенова

Саратовская государственная юридическая академия, ул. Чернышевского Н.Г., 104
410056, г. Саратов, Россия, esemenova2604@gmail.com

В статье обосновывается коммуникативный потенциал темы «Legal Education» как средства адаптации первокурсников-юристов к профессиональному юридическому дискурсу. Показано, как интеграция личностного, профессионального и межкультурного содержания через работу с аутентичными источниками способствует формированию коммуникативной компетенции и профессиональной речевой идентичности на начальном этапе обучения.

Ключевые слова: адаптация первокурсников; профессиональный юридический дискурс; английский язык для юридических целей; коммуникативная компетенция; профессиональная речевая идентичность.

COMMUNICATIVE ADAPTATION OF FIRST-YEAR LAW STUDENTS TO PROFESSIONAL LEGAL DISCOURSE THROUGH THE TOPIC “LEGAL EDUCATION”

E. V. Semenova

Saratov State Law Academy, st. N.G. Chernyshevsky, 104
410056, Saratov, Russia, esemenova2604@gmail.com

The article substantiates the communicative potential of the topic “Legal Education” as a means of adapting first-year law students to professional legal discourse. It demonstrates how the integration of personal, professional, and intercultural content through working with authentic sources contributes to the development of communicative competence and professional discursive identity at the initial stage of training.

Keywords: first-year student adaptation; professional legal discourse; English for legal purposes; communicative competence; professional discourse identity.

Первый курс в высшем учебном заведении для студента – это этап освоения новых дисциплин и самоопределения: «поиск человеком собственного пути в жизни на основе устойчивых отношений к миру, людям и себе, а также личностной системы смыслов, ценностей, возможностей и жизненных притязаний» [1, с.82]. На этом этапе начинает формироваться профессиональная Я-концепция: углубляются представления о себе и будущей профессии, растет позитивная профессиональная идентичность, а образ «идеального» специалиста все теснее интегрируется в са-

мооценку за счет роста субъективного ощущения личностной и профессиональной зрелости [2]. Верно будет отметить, что студент первого курса юридического факультета еще не является юристом, но уже стремится к этой идентичности.

Профессиональная самоидентификация юриста – процесс, в ходе которого личность осознанно соотносит себя с правовым сообществом, его культурой, ценностями и нормами. Отметим, что этот процесс тесно связан с культурно-правовым контекстом общества и предполагает не только формирование профессиональных компетенций, но и целенаправленную воспитательную работу, направленную на развитие способности принимать этически обоснованные и зрелые правоприменительные решения. Без такой интеграции обучения и воспитания даже формально усвоенные нормы юридической профессии рискуют оказаться неэффективными в практике, поскольку их реализация зависит от нравственной зрелости самого юриста [3].

Таким образом, профессиональная самоидентификация, будучи глубоко социально и культурно обусловленным процессом, органично вписывается в более широкий аспект адаптации первокурсников, охватывающий дидактическое, социально-психологическое и профессионально-деятельностное измерения и понимается как динамический процесс взаимодействия личности с новой образовательной средой, направленный на ее успешную интеграцию в сообщество вуза [4, 5]. По сути, в контексте изучения иностранного языка адаптация представляет собой, прежде всего, дискурсивный процесс [6]: обучающийся не просто «приспосабливается» к новой среде, но активно осваивает новые формы речевого поведения, овладевает такими жанрами, как описание, сравнительный анализ и мотивационное высказывание, а также профессиональной лексикой и нормами этики делового общения. Иными словами, адаптация первокурсника-юриста заключается в постепенном включении в профессиональный дискурс, то есть в формировании способности «говорить на языке профессии».

Именно в этом контексте мы можем выделить особо значимую тему «Legal Education» – одну из первых в программе первого курса. Практика показывает, что на начальном этапе она близка студенту, позволяет ему опираться на личный опыт и одновременно помогает преподавателю постепенно вводит его в профессиональный юридический дискурс.

Цель данной статьи – обосновать потенциал темы «Legal Education» как средства коммуникативной адаптации первокурсников-юристов к профессиональному юридическому дискурсу.

При изучении иностранного языка в вузе на начальном этапе речь идет не столько об обновлении или расширении уже имеющихся знаний,

сколько о поддержании, совершенствовании и переосмыслении сложившихся представлений, а также о развитии навыков, приобретенных в процессе изучения языка [7]. В то же время, в обучении приоритет отдается повышению мотивации как рациональному средству совершенствования учебного процесса через использование аутентичных источников, что способствует формированию коммуникативной компетенции, в частности, ее дискурсивного и стратегического компонентов. Несмотря на изначально высокий уровень мотивации, такие трудности, как слабые грамматические и лексические знания, могут снизить интерес к предмету и, как следствие, привести к низкой успеваемости [8]. Следовательно, на практике преподавателю важно сочетать отработку базовых навыков с мотивацией, при этом аутентичные источники нужны в первую очередь для развития, а не для проверки.

Краткосрочность курса иностранного языка и неоднородность уровня подготовки студентов делают особенно актуальным применение принципа «от простого к сложному» и концепции зоны ближайшего развития: преподаватель, опираясь как на актуальные, так и на потенциальные возможности обучающихся, помогает им выполнять сложные задачи через поддержку, дополнительные объяснения, демонстрацию, наводящие вопросы и др. [9]. Отсюда, сжатые сроки языковой подготовки диктуют необходимость максимально продуктивного отбора тем, способных одновременно решать адаптационные, мотивационные и профессионально-коммуникативные задачи. В этих условиях тема «Legal Education» выступает не просто как набор лексических и грамматических упражнений, а как целостный коммуникативный контекст, способствующий процессу профессиональной самоидентификации. В процессе освоения темы обучающиеся овладевают языковыми средствами и формируют профессиональную речевую идентичность: они учатся аргументированно представлять собственный выбор профессии, соотносить национальные и зарубежные системы юридического образования, а также «представлять» себя как будущего специалиста в рамках иноязычного дискурса.

С нашей точки зрения, тема высшего юридического образования обладает значительным потенциалом, поскольку органично соединяет личностные, специальные и межкультурные аспекты обучения. Прежде всего, она опирается на *личностную вовлеченность*: студент может говорить о собственных мотивах, ожиданиях и целях, что снижает коммуникативную тревожность и создает устойчивую внутреннюю мотивацию. Эта личностная основа естественным образом перерастает в *профессиональную значимость* через освоение базовой терминологии (*'law school', 'faculty of law', 'curriculum', 'course structure', 'elective courses', 'internship', 'legal clinic', 'bar exam'*) и ключевых направлений юридической сферы,

что обеспечивает начальное приобщение студента к профессиональному юридическому дискурсу. При этом содержание выходит за рамки отечественного контекста: *международный контекст* темы проявляется в сравнении систем юридического образования в России, США и Великобритании, позволяет студенту описывать и критически соотносить правовые традиции. Наконец, работа над темой подкрепляется *доступностью аутентичных ресурсов* (например, официальные веб-сайты юридических университетов, факультетов, международные рейтинги), что обеспечивает связь учебной деятельности с реальными профессиональными дискурсами.

Современная парадигма высшего образования ориентирована на формирование компетенций, а не разрозненных знаний, то есть «это не совокупность усвоенных знаний по конкретной дисциплине, а профессионально-личностная характеристика выпускника, которая определяет уровень его способности и готовности эффективно и успешно выполнять профессиональную деятельность» [10, с. 32]. Компетентностный подход особенно актуален в лингвопрофессиональной подготовке будущих юристов, где язык выступает не самоцелью, а средством вхождения в профессиональное сообщество. Учитывая совокупность этих факторов, мы можем разработать учебные задания, которые одновременно развивают язык, дискурсивные навыки и способствуют формированию профессиональной идентичности студента, что соответствует принципам компетентностного подхода.

Ниже представлены отдельные примеры лингводидактических заданий, возможных в рамках темы «Legal Education». Данный перечень не является исчерпывающим и может быть расширен, изменен в зависимости от целей обучения и уровня подготовки студентов.

1. Студентам предлагается подготовить устное выступление продолжительностью до 2-3 минут на тему «My Path to the Legal Profession». Задание ориентировано на рефлексию собственного профессионального выбора и его выражение в устной и/или письменной формах в рамках иноязычного дискурса. Оно способствует развитию коммуникативной компетенции через продумывание структуры, последовательности высказывания и выбора адекватных языковых средств. Одновременно работа с личностно значимым контентом снижает уровень коммуникативной тревожности и создает условия для осмысления юридической профессии как социально ответственной деятельности.

2. Обучающимся предлагается провести сравнительный анализ официальных веб-ресурсов юридических вузов/факультетов (например, Саратовская государственная юридическая академия, Faculty of Law, University of Oxford, Harvard Law School) с целью выявления различий и

сходств в ключевых аспектах: структуре образовательной программы, вступительных требованиях и возможностях прохождения стажировок. Результатом работы становится устное или письменное высказывание в жанре сравнительного описания на тему «Law Schools: Russia, the UK, and the USA». Задание способствует формированию коммуникативной компетенции через знакомство с аутентичной информацией: студенты не только усваивают лексику и грамматику, но и учатся распознавать и воспроизводить типичные речевые модели, характерные для международной юридической практики. Сравнительное описание, как один из ключевых жанров, развивает умение логично сопоставлять факты, выражать сходства и различия и аргументированно представлять информацию – навыки, необходимые как в учебной, так и в будущей деятельности юриста.

3. В рамках задания, направленного на моделирование профессионального взаимодействия, студентам предлагается провести мини-интервью с обучающимися старших курсов. В ходе беседы студенты задают вопросы, направленные на выявление опыта освоения юридической профессии (например, ’*What subjects do you find most challenging?Which elective courses or internship opportunities have been most valuable for your professional development? How has your understanding of the legal profession changed?*’). Результатом работы становится краткая презентация, в которой отражен субъективный взгляд старшекурсника на процесс обучения и профессионального становления. Такой формат имитирует ситуации делового общения и способствует развитию коммуникативной компетенции за счет ведения диалога, формулирования вопросов, адаптации речевого поведения и осмысления полученной информации.

Вместе с тем следует подчеркнуть, что преподаватель иностранного языка, даже не обладая юридическими знаниями, способен эффективно сопровождать обучающихся в процессе адаптации к профессиональному юридическому дискурсу. Опираясь на открытые ресурсы, заранее отобранную профильную лексику и типовые речевые модели, он создает условия, в которых студенты постепенно осваивают язык профессионального общения юристов.

Библиографические ссылки

1. *Журавлев А. Л., Купрейченко А. Б.* Самоопределение, адаптация и социализация: соотношение и место в системе социально-психологических понятий // Психология адаптации и социальная среда: современные подходы, проблемы, перспективы ; отв. ред. Л. Г. Дикая, А. Л. Журавлев. М. : Изд-во «Ин-т психологии РАН», 2007. С. 62–95.

2. *Григорович С. С.* Становление и развитие профессиональной Я-концепции у студентов-психологов : дис. … канд. психол. наук : 19.00.07 / Моск. псих.-соц. ин-т. Москва, 2010. 175 с.

3. *Патюлин Г. С.* Профессиональная идентичность юриста (К вопросу об образе выпускника юридического факультета) // Право и государство: теория и практика. 2024. № 3 (231). С. 22–24.

4. *Андреева Г. П.* Адаптация студентов первого курса в вузе // Интеллект. Инновации. Инвестиции. 2008. № 2 С. 40–43.

5. *Сираева М. Н.* Организация работы по адаптации студентов к условиям обучения в вузе : учеб.-метод. пособие. Ижевск : Удмурт. Ун-т, 2022.

6. *Русакова О. Ф.* Основные теоретико-методологические подходы к интерпретации дискурса. URL: https://www.ifp.uran.ru/files/publ/eshegodnik/2007/2.pdf?ysclid=mjzxudskke757803021 (дата обращения: 06.01.2026).

7. *Иванова Е. А.* Адаптация студентов технологического вуза к изучению нового иностранного языка // Проблемы современного образования 2023. № 2. С. 157–169.

8. *Шередекина О. А.* Педагогические условия адаптации студентов-юристов к изучению иностранного языка в рамках кейс технологии // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2021. Т. 10 № 4 (37). С. 262–266.

9. *Нестеренко В. Г.* Актуальные проблемы адаптации студентов-первокурсников при изучении иностранных языков в вузе и некоторые пути их решения. URL: https://sciup.org/aktualnye-problemy-adaptacii-studentov-pervokursnikov-pri-izuchenii-inostrannyh-14822595 (дата обращения: 04.01.2026).

10. *Андриенко А. С.* Компетентностно-ориентированный подход в системе высшего образования: история, современное состояние и перспективы развития : монография. Чебоксары : ИД «Среда», 2018.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ ЖУРНАЛИРОВАНИЯ В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ ЧТЕНИЮ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ

М. И. Статкевич

Белорусский государственный университет, ул. Карла Маркса, 31
220030, г. Минск, Беларусь, margarita.statkevich@mail.ru

В данной статье рассматриваются особенности применения технологии журналирования в обучении студентов творческому чтению иноязычных текстов. Особое внимание уделяется осуществлению эмоциональной рефлексии на занятиях по иностранному языку с акцентом на заполнение «журнала эмоций» в процессе развития эмоционального интеллекта и критического мышления у студентов.

Ключевые слова: технология журналирования; творческое чтение; эмоциональная рефлексия; журнал эмоций; эмоциональный интеллект; критическое мышление.

USING JOURNALING TECHNOLOGY IN TEACHING STUDENTS CREATIVE READING IN A FOREIGN LANGUAGE

M. I. Statkevich

Belarusian State University, st. Karla Marksa, 31
220030, Minsk, Belarus, margarita.statkevich@mail.ru

This article examines the features of applying journaling technology in teaching students creative reading of foreign-language texts. Particular attention is paid to implementing emotional reflection in foreign language classes, with an emphasis on filling out the «emotion journal» as part of developing students' emotional intelligence and critical thinking.

Keywords: journaling technology; creative reading; emotional reflection; emotion journal; emotional intelligence; critical thinking.

Представьте себе студента, который, читая рассказ на иностранном языке, не просто пассивно воспринимает информацию из текста и переводит незнакомые слова, а вступает в настоящий диалог с автором: спорит с персонажами, достраивает сюжетные линии, проводит параллели с собственной жизнью и фиксирует эти мысли на полях книги или в отдельной тетради. Такой подход воплощает суть творческого чтения, превращая безучастного читателя в инициативного, а также интеллектуально и эмоционально вовлеченного.

Творческое чтение подразумевает глубокое проникновение в смысловое содержание через эмоциональное проживание прочитанного, что обеспечивает прочность запоминания новой информации. Ключевую

роль здесь играет ценностно-ориентационная функция чтения, тесно связанная с эмоциональной сферой человека: мы читаем, чтобы получить удовольствие, испытать эмоциональное наслаждение. В итоге происходит воздействие прежде всего на эмоции и чувства читателя, способствуя совершенствованию его личности [1].

Как отмечал английский психолог Дж. Сёлли, «всякий интеллектуальный процесс представляет из себя активную деятельность, реакцию на прямо или косвенно доставляемый чувствами материал» [2, с. 15]. Эта мысль подчёркивает фундаментальное значение чувственного опыта в интеллектуальной активности, что особенно актуально для понимания эмоционального интеллекта (ЭИ). Под эмоциональным интеллектом предложено понимать «способность к осознанию, принятию и регуляции эмоциональных состояний и чувств других людей и себя самого» [3, с. 8].

Основываясь на психологии восприятия, У. Джейс советует: «Ничто не должно быть воспринято так, чтобы за восприятием не последовало какой-нибудь реакции; никакое впечатление не должно оставаться без соответствующего выражения!» [4, с. 31]. Это должно быть выражение творческое, и сама основа постижения художественного текста также творческая [5, с. 9].

На основании изложенных выше положений возникает закономерный вопрос о выборе подходящей технологии обучения, эффективное применение которой будет способствовать развитию у студентов не только перцептивных умений, но и эмпатии, эмоционального интеллекта и критического мышления (аффективный аспект по M. Scriven, R. Paul) [6, с. 11]. Критическое мышление здесь предстаёт как естественное продолжение творческого диалога с текстом: читатель не просто реагирует эмоционально, но и подвергает прочитанное систематическому анализу.

Одной из перспективных технологий, заимствованных из психолингвистики и педагогической психологии, является технология журналирования – систематическое ведение личных записей, фиксирующих эмоциональные реакции на прочитанное [7].

Особый интерес представляет практическое воплощение данной технологии в форме «журнала эмоций» – специального инструмента эмоциональной рефлексии на занятиях по иностранному языку. Экспериментально доказано, что эмоциональная рефлексия содействует снижению тревожности и интенсивности проявления эмоций у обучающихся путем их объективизации с помощью эмотивных средств иностранного языка [8]. В таблице ниже приведен пример структуры описанной технологии (таблица):

Структура «журнала эмоций»

Страница текста	Эмоция	Описание
Абзац 1	Радость	Чувство радости от удачного завершения работы.
Абзац 2	Грусть	Осознание глубокой утраты героем.
Абзац 3	Удивление	Неожиданный поворот событий, который шокировал.

Исходя из тезисов, описанных в настоящем исследовании, предлагается внедрение в процесс обучения творческому чтению следующего комплекса заданий:

Mein Emotionsjournal

Aufgabe 1. Lesen Sie den bereitgestellten Text sorgfältig durch und erstellen Sie ein Emotionsjournal. Dokumentieren Sie in der Tabelle die folgenden Informationen:

- **Stelle im Text**: Geben Sie die genaue Textstelle (Absatz, Satz) an, an der eine bestimmte Emotion auftaucht: *Abs. 1, 2, 3, 4, 5 ...; S. 1, 2, 3, 4, 5.*
- **Emotion**: Nennen Sie die Emotion, die Sie an dieser Stelle wahrnehmen (*z.B. Freude, Ärger, Traurigkeit, Überraschung etc*.).
- **Beschreibung**: Beschreiben Sie kurz, was in der Textstelle dazu führt, dass Sie diese Emotion empfinden**:** *Der Autor beschreibt, wie ... . Das macht mich verärgert/traurig/wütend. Der Bericht über ... macht mir Hoffnung, ich möchte mehr darüber erfahren.*

Aufgabe 2. Analysieren Sie Ihr Emotionsjournal anschließend kritisch:
Welche Emotionen treten am häufigsten auf? Gibt es bestimmte Textstellen, die bei Ihnen besonders starke Emotionen auslösen? Welche Rückschlüsse können Sie aus Ihren Beobachtungen auf den Schreibstil, die Intention oder die Botschaft des Autors ziehen?

В процессе овладения творческим чтением на текстовом и послетекстовом этапе согласно технологии журналирования обучающиеся ведут «журнал эмоций» с целью осознания и осмысления собственных эмоциональных реакций.

Студентам предлагается внимательно прочитать предоставленный текст и заполнить таблицу, отмечая место в тексте (абзац, предложение) и эмоцию, которую они ощущают при чтении данных строк с последующим ее описанием. Заполняя такой журнал, читатели отслеживают влияние эмоций на понимание текста и сопоставляют свои эмоциональные и рациональные оценки, отвечая на следующий ряд вопросов: «*Какие эмоции встречаются чаще всего? Есть ли места в тексте вызывающие очень сильные эмоции? Какие выводы можно сделать о стиле автора, его намерениях или основном посыле текста на основе этих эмоциональных реакций*?»

Именно на этом этапе становится возможной целенаправленная эмоциональная рефлексия: обучающиеся не только фиксируют пережи-

ваемые чувства, но и анализируют, как эти эмоции помогают или, напротив, затрудняют интерпретацию произведения, насколько они согласуются с логикой текста и позициями его персонажей, а также как меняется их отношение к прочитанному по мере углубления в содержание.

Преподавателю необходимо предложить обучающимся лексический репертуар эмоций (*радость, надежда, удивление, раздражение, страх, смущение* и т.д.) и речевые образцы формулировок описания *(«данная сцена вызывает у меня …, потому что …»*), чтобы снизить языковой барьер и сфокусировать усилия на критическом осмыслении. Разработанный комплекс заданий целесообразно вводить после знакомства с базовыми стратегиями понимания текста, чтобы внимание к эмоциям дополняло, а не подменяло когнитивный анализ.

Технология журналирования эмоций может применяться в ходе практики творческого чтения художественных, публицистических и научно-популярных текстов, поскольку материалы такого рода вызывают у читателя эмоциональный отклик.

В результате рассуждения мы приходим к выводу, что интеграция технологии журналирования эмоций в практику творческого чтения открывает путь к гармоничному синтезу когнитивных и аффективных процессов, где эмоциональное проживание текста становится катализатором глубокого интеллектуального постижения и личностного роста. Предложенный комплекс заданий позволяет студентам не только осваивать иностранный язык, но и развивать навыки саморегуляции чувств, эмпатии и аналитического взгляда на художественный мир. Описанная технология обогащает образовательный процесс, превращая занятия по иностранному языку в пространство творческого диалога, где каждый участник открывает новые грани себя через призму текста.

Библиографические ссылки

1. Виды чтения. URL: https://prepod.nspu.ru/mod/page/view.php?id=14441 (дата обращения: 21.01.2026).

2. *Сёлли Дж.* Педагогическая психология. М : Мир, 1912.

3. *Манойлова М. А.* Акмеологическое развитие эмоционального интеллекта учителей и учащихся : учеб. пособ. для студ. вузов. Псков : ПГПИ, 2004.

4. *Джеймс У*. Беседы с учителями о психологии. М, 1914.

5. *Якимов И. А*. Творческое чтение. М : ООО «ТИД «Русское слово —РС», 2009.

6. *Scriven M., R. W. Paul.* Critical thinking: an introduction. Cambridge : Cambridge University Press, 2011.

7. *Reid S.* Journaling for Mental Health and Wellness: Tips and Prompts to Start a Journal. URL: https://www.helpguide.org/mental-health/wellbeing/journaling-for-mental-health-and-wellness (date of access: 20.01.2026).

8. *Чернышов С. В*. Эмоциональная рефлексия как фактор повышения качества обучения иностранным языкам в школе // Наука и школа. 2024. № 2. С. 192–204.

ПОДХОДЫ К ОБУЧЕНИЮ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В КОНТЕКСТЕ ИСТОРИИ ПЕДАГОГИКИ

О. П. Шабан[1)], И. Н. Козелецкая[1)], Т. Г. Давидович[1)]

[1)] *Белорусский государственный университет, пр. Независимости, 4, 220030, г. Минск, Беларусь, Shaban@bsu.by*

В данной статье исследуется история формирования подходов к изучению иностранного языка. В данной статье рассматриваются взгляды Ж. Ж. Руссо, Я. А. Коменского, И. Г. Песталоцци, А. Дистерверга, В. Гумбольдта на вопросы обучения иностранному языку. Показано, что дифференциация и индивидуализация лежали в основе взглядов исследователей.

Ключевые слова: история педагогики; личностно-ориентированное обучение; иностранный язык.

APPROACHES TO TEACHING FOREIGN LANGUAGES IN THE CONTEXT OF THE HISTORY OF PEDAGOGY

O. P. Shaban[1)], I. N. Koselezkaja[1)], T. G. Davidovich[1)]

[1)] *Belarusian State University, 4 Nezavisimosti Avenue, 220030, Minsk, Belarus, Shaban@bsu.by*

This article discusses the history of the formation of foreign language approaches to the UK. This article discusses the views of J. J. Rousseau, J. A. Comenius, I. G. Pestalozzi, A. Diesterverg, V. Humboldt on the issues of teaching a foreign language. It is shown that the differentiation and individualization of accounting depending on the views of pleasure.

Keywords: history of pedagogy; personally-oriented education; foreign language.

Система преподавания иностранных языков должна рассматриваться в контексте общего развития образовательной системы. Эпоха Античности знаменуется зарождением основ публичного образования, которое имело преимущественно философско-религиозный характер. Значимость изучения иностранных языков определялась активными культурными и торговыми связями. В римский период основным иностранным языком для изучения был греческий, а вплоть до второй половины XVIII века преподавание иностранных языков в значительной степени определялось обучением латинскому языку, который исполнял функции языка церкви, науки и дипломатии. Например, в начале XIX века в Германии диссертации по-прежнему писались и защищались на латинском языке. Преподавание латинского языка основывалось на переводных методах, которые

оказали значительное влияние на обучение другим иностранным языкам, таким как английский, немецкий и французский.

Для образовательной системы XVI века характерны такие черты, как демократизм, гуманизм, внимание к личности учащегося и поощрение стремления к познанию. Прогрессивные идеи о роли образования оказали существенное влияние на развитие языкознания, лингвистики, дидактики и других наук, что подтверждается трудами таких мыслителей, как Леонардо да Винчи, Жан-Жак Руссо, Ян Амос Коменский, Иоганн Песталоцци, Иоганн Гербарт и Август Дистерверг.

Примером прогрессивных педагогических идей в системе образования в XVI-XVII веках являются работы великого чешского педагога Я. А. Коменского (1592-1670). Он внёс большой вклад в научное обоснование учебного процесса, в формирование дидактики как науки. Вопросам обучения иностранным языкам уделяется значительное внимание в его фундаментальных трудах: «Великая дидактика» (глава XXII, «Метод языков»), [1, с. 397-404], «Аналитическая дидактика» (глава X «Новейший метод изучения языков») [1, с. 528-597].

В трудах Я. А. Коменского методы обучения иностранным языкам обосновывается с позиции общедидактических принципов. Они включены в состав дидактики, являются практическим следствием более общих положений, которые обоснованы философскими тезисами.

Я.А. Коменский считал, что иностранные «языки изучаются не как часть образования или учености, но как орудие для того, чтобы почерпать знания и сообщить их другим [1, с. 399]». При этом он обращал внимание, что нужно изучать языки, которые необходимы для общения с соседними странами (немецкий, венгерский, румынский, турецкий), а для ученых считал он, необходим латинский язык. Среди восьми правил изучения иностранного языка, опережающим время, можно считать положение, что каждый язык лучше изучать не путем правил, а на практике, как можно чаще слушая, читая, перечитывая, переписывая, стараясь подражать письменно и устно. Одновременно Я. А. Коменский обращал внимание на важность изучения грамматических правил, которые должны быть изложены доступным языком. При обучении иностранному языку необходимо опираться на знания ранее изученных языков. Ученый обращал внимание на гуманное отношение к учащимся и развитие их творческих способностей.

Гуманистическая заповедь Ж. Ж. Руссо (1712- 1778), выдающегося французского просветителя, состояла в том, что воспитатель подводил своего воспитанника к решению того или иного вопроса, он руководил интересами ребёнка-так, что он этого не замечал, оказывая косвенное воздействие [2, с. 31].

Гуманистические идеи Ж. Ж. Руссо оказали большое влияние на педагогические взгляды Г. Песталоцци (1746 - 1827), который считал задачей воспитания содействовать развитию всех сторон детской натуры посредством организации активной деятельности ребенка. Он считал, что цель воспитания заключается в разностороннем и гармоничном развитии человека. «Глаз, подчеркивал педагог, хочет смотреть, ухо слышать, нога - ходить, а рука хватать. Но также и сердце хочет верить и любить. Ум хочет мыслить» [3, с. 213].

Взгляды Песталоцци на обучение как активный, творческий определило новое направление в дидактике, которого в дальнейшем было связано с именем Ф. А. Дистервега.

Ф. А. Дистервег (1790 -1866), являясь последователем И. Г. Песталоцци, считал фундаментом педагогики принципы природосообразности, культуросо-образности и самодеятельности [4, с. 33]. Особое значение А. Дистервег придавал принципу самодеятельности (Selbstätigkeit), который он понимал, как активность, инициативу, умение активно взаимодействовать с окружающим ми-ром. «Знания не следует сообщать учащемуся, но его надо привести к тому, чтобы он сам их находил, самостоятельно ими овладевал. Такой метод обучения наилучший, но он самый трудный, самый редкий. Настоящий учитель показывает своему ученику не готовое здание, в которое вложены тысячелетия труда, а побуждает его укладывать кирпичи, воздвигать здание вместе с ним, учит ею строительству». Данные дидактические принципы актуальны и в настоящее время.

Значительное влияние на обучение оказала теория В. Гумбольдта (1767-1835) о влиянии языка на духовное развитие. В. Гумбольдт обращал внимание на человека, его личность как наиважнейшую ценность. В. Гумбольдт отмечал, что понимание того, что другие люди по-другому, чем мы думали и говорили, что у них другое мировоззрение, открывает для нас признание других людей со всеми его особенностями. «Изучая иностранный язык, у человека изменяется его мировоззрение». Цель обучения иностранному языку в гимназии точно выражена словами известного лингвиста В. Гумбольдта: «При обучении языкам следует применять тот метод, который, даже если сам язык будет забыт, сделает начатое изучение языка на всю жизнь полезным не только для развития памяти, но и для развития ума, критической проверки суждений и приобретения общего кругозора. Цель преподавания языка – это сообщение знаний о его общей структуре» [5, с. 168]. Одновременно В. Гумбольдт, подчёркивал, что «грамматика более родственна духовному своеобразию наций, нежели лексика». В его высказываниях находит отражение простая схема «Язык — зеркало культуры», которая лежит в основе социокультурного подхода.

Стоит отметить, что основным иностранным языком, который изучали в учреждениях образования, был латинский. Основным методом обучение иностранному языку являлся грамматико-переводной, обучение заключалось в грамматическом анализе и переводе текстов. Концепция грамматико-переводного метода базировалась на том, что учебная группа гомогенна, возраст, родной язык и уровень подготовки учащихся практически одинаков. Такие учебные группы можно было встретить, например, в гимназиях.

При изучение иностранного языка главным объектом считалась грамматика, а именно правила грамматики и практическое применение в переводном тексте. Процесс преподавания базировался на переводах текстов с иностранного языка. В основу обучения грамматике было положено обучение письменному употреблению иностранного языка. Ученики должны воспроизводить содержание изучаемых текстов. Учебным материалом были произведения на иностранном языке. Опираясь на словари и применяя изученные грамматические правила, учащиеся учились понимать текст и переводить его на родной язык. Цель обучения иностранному языку была достигнута, если учащиеся знали необходимые грамматические правила и могли переводить с иностранного языка на родной и обратно. Лексика являлась лишь иллюстрацией для изучаемых явлений грамматики. Проблема обучения устной речи не затрагивалась.

Грамматико-переводной метод подвергся критике представителей прямого метода, например, профессором Ф. Фиетор (1850 - 1918), в 80-е годы XIX века. Основной недостаток грамматико-переводного метода он видел, в том, что для изучения иностранных языком применялись средства и правила мёртвого языка, латыни. С точки зрения лингвистики, он считал, что язык надо изучать не разделённым на отдельные слова, а предложениями, только тогда он несёт смысловую нагрузку. Кроме того, исследователь считал, что заучивание отдельных слов и правил не способствует мотивации учащихся. Дедуктивный метод изучения не способствует духовному развитию, как основной цели образования [6].

Под влиянием гуманистических идей представителей педагогики реформации (Песталоцци Руссо) возник прямой метод обучения, они рассматривали основную цель обучения не в овладении знаниями, а в развитии личности учащегося. Название «прямой метод» обозначало, что иностранный язык изучается без посредничества родного языка. Родной язык исключался из процесса обучения. Учащиеся изучали иностранный язык, не сравнивая его с родным, а как новую самостоятельную систему языка.

Изучение иностранного языка рассматривалось как процесс схожий с овладением родным языком. Овладение иностранным языком происходило бессознательно путём имитации. Учитель иностранного языка рас-

сматривался как образец для подражания. Постоянная имитация должна была способствовать формированию «чувства языка». Опираясь на это чувство, а не на правило учащиеся должны решать правильно ли предложение или высказывание. Принципами обучения по прямому методу являлись:

- разговорная речь предшествует письменной речи. Это выражалась в приоритете говорения, аудирования перед чтением, письмом;
- обучение базировалось на имитации, которая осуществлялась без анализа языка и без перевода и сравнения сродным языком;
- на учебных занятиях использовался только иностранный язык как средство общения и объяснения;
- содержания обучения составляли ситуации повседневного общения. Учебный материал предъявлялся в форме диалогов;
-учёт возраста учащихся.

Прямой метод широко использовался в конце XIX – начале XX вв. в качестве противовеса переводно-грамматическому методу.

В заключение следует подчеркнуть, что для выявления наилучшей модели обучения иноязычной письменной речи необходимо исследовать развитие методической системы преподавания иностранным языкам с целью оценки текущего состояния, применения опыта прошлого и настоящего, а также нахождения путей для модернизации.

Анализ литературных источников продемонстрировал, что изучение иностранных языков всегда являлось ключевым и неотъемлемым элементом образовательного процесса. Формирование подходов к обучению иностранному языку определяется социально-культурными факторами, исследованиями в областях лингвистики, психологии и педагогики, а также традициями преподавания, сложившимися в обществе. Прогрессивные идеи Ж. Ж. Руссо, Я. А. Коменского, И. Г. Песталоцци, А. Дистерверга и В. Гумбольдта заложили фундамент преподавания иностранного языка в настоящее время.

Библиографические ссылки

1. *Коменский Я. А.* Избранные педагогические сочинения : в 2 т. М. : Педагогика, 1982. Т. 1.
2. *Сманцер А. П.* Гуманизация педагогического процесса. Минск : Бестпринт, 2005.
3. *Песталоцци И. Г.* Лебединая песня // Избранные педагогические сочинения : в 2 т. М. : Педагогика, 1981. Т. 2.
4. *Дистервег А.* Руководство к образованию немецких учителей // Избранные педагогические сочинения. М. : Учпедгиз, 1956.
5. *Миролюбов А. А.* История отечественной методики обучения иностранным языкам : учеб. пособие для вузов. М. : Ступени: Инфра, 2002.
6. *Vietor W.* Der Sprachunterricht muss umkehren! Ein Beitrag zur Überbürdungsfrage // Didaktik des Englischunterrichts. Darmstadt : Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1979.

EINSATZ DER TANDEMMETHODE IM MASTER- UND PROMOTIONSSTUDIUM

A. Z. Yazberdiyeva

Turkmenische staatliche Institut für Finanzen,
Str. Held von Turkmenistan Atamyrat Nyyazovave., 112,
744027, Aschgabat, Turkmenistan, yazberdiyevaalmanar@gmail.com

Dieser Beitrag untersucht die Anwendung der Tandemmethode in der postgradualen Ausbildung, insbesondere in Master- und Promotionsprogrammen. Er beleuchtet die theoretischen Grundlagen des Tandemlernens, darunter die Prinzipien der Autonomie, der gegenseitigen Verantwortung und der gleichberechtigten Zusammenarbeit der Teilnehmenden.

Schlüsselwörter: Tandemmethode; Masterprogramme; Promotionsprogramme; akademische Mobilität; interkulturelle Kompetenz; professionelle Kommunikation.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА ТАНДЕМ В АСПИРАНТУРЕ И МАГИСТРАТУРЕ

А. З. Язбердиева

Туркменский государственный институт финансов,
проспект Героя Туркменистана Атамурада Ниязова, 112,
744027, г. Ашгабат, Туркменистан, yazberdiyevaalmanar@gmail.com

В работе рассматриваются особенности применения метода тандем в системе послевузовского образования, в частности в магистратуре и аспирантуре. Раскрываются теоретические основы тандем-обучения, его принципы автономности, взаимной ответственности и равноправного сотрудничества участников.

Ключевые слова: метод тандем; магистратура; аспирантура; академическая мобильность; межкультурная компетенция; профессиональная коммуникация.

THE USE OF THE TANDEM METHOD IN MASTER'S AND POSTGRADUATE STUDIES

A. Z. Yazberdiyeva

Turkmen state institute of finance, str. Hero of Turkmenistan Atamyrat Nyyazov ave., 112,
744027, Ashgabat, Turkmenistan, yazberdiyevaalmanar@gmail.com

The paper examines the specific features of applying the tandem method in the system of postgraduate education, particularly at the Master's and PhD levels. It reveals the theoretical foundations of tandem learning, including its principles of learner autonomy, mutual responsibility, and equal cooperation between participants.

Keywords: tandem method; Master's degree; postgraduate studies; academic mobility; intercultural competence; professional communication.

Einleitung

Das moderne Hochschulsystem konzentriert sich auf die Förderung akademischer Mobilität, interkultureller Kommunikation und beruflicher Kompetenzen zukünftiger Fach- und Forschungskräfte. Im Kontext der Globalisierung und der Integration der Wissenschaftsgemeinschaft sind Fremdsprachenkenntnisse besonders wichtig, vor allem für die Teilnahme an internationalen Projekten, die Veröffentlichung von Forschungsarbeiten und die professionelle Kommunikation. Daher gewinnt die Suche nach effektiven Methoden zum Fremdsprachenunterricht in Master- und Promotionsprogrammen zunehmend an Bedeutung.

Ein innovativer und vielversprechender Ansatz ist die Tandemmethode, die auf der Zusammenarbeit zweier Studierender mit unterschiedlichen Muttersprachen basiert [1, 153]. Diese Methode ermöglicht die gleichzeitige Entwicklung sprachlicher und kommunikativer Fähigkeiten, die Förderung interkultureller Kompetenz und eine Steigerung der Lernmotivation. Der Einsatz der Tandemmethode im Master- und Promotionsstudium weist spezifische Merkmale auf, die mit der beruflichen Ausrichtung der Ausbildung, den Forschungsaktivitäten und der hohen studentischen Autonomie zusammenhängen.

Theoretische Grundlagen der Tandemmethode

Die Tandemmethode ist eine Form des Peer-Learning, bei der zwei Partner abwechselnd die Sprache des jeweils anderen lernen. Diese Methode basiert auf dem Prinzip der gleichberechtigten Zusammenarbeit, der gegenseitigen Verantwortung und der Unabhängigkeit der Teilnehmenden. Jeder Partner ist nicht nur für sein eigenes Lernen verantwortlich, sondern unterstützt auch den anderen. Die theoretische Grundlage der Tandemmethode bilden kommunikative und handlungsorientierte Ansätze, die Sprache als Mittel zur Kommunikation und gemeinsamen Aktivität verstehen. Das Konzept des autonomen Lernens spielt eine wichtige Rolle und impliziert eine aktive Rolle des Lernenden sowie dessen Fähigkeit, den Lernprozess selbstständig zu planen und zu steuern. Die Tandemmethode ist zudem eng mit den Ideen der soziokulturellen Lerntheorie verknüpft, die die Bedeutung von Interaktion und Zusammenarbeit für die Wissensbildung hervorhebt.

Merkmale des Fremdsprachenunterrichts im Masterstudium

Ein Masterstudiengang konzentriert sich auf eine vertiefte fachliche Ausbildung und die Entwicklung von Forschungskompetenzen. Masterstudierende verfügen in der Regel bereits über Grundkenntnisse einer Fremdsprache, wodurch sie komplexere und interaktivere Lehrmethoden anwenden können [2, 298]. Der

Schwerpunkt liegt auf der Entwicklung akademischer Kommunikationsfähigkeiten, dem Lesen wissenschaftlicher Literatur, dem Verfassen von Berichten und dem Schreiben wissenschaftlicher Texte.

In diesem Lernumfeld fördert die Tandemmethode aktives Sprechen, entwickelt professionelle Kommunikationsfähigkeiten und stärkt das Selbstvertrauen im Sprachgebrauch. Die Zusammenarbeit mit einem Partner ermöglicht die Diskussion wissenschaftlicher Themen, den Austausch von Fachterminologie und die Verfeinerung der Argumentationsfähigkeit. Ein wesentlicher Vorteil ist die Möglichkeit, authentische Materialien und realitätsnahe Kommunikationssituationen zu nutzen.

Merkmale des Fremdsprachenunterrichts im Postgraduiertenstudium

Im Postgraduiertenstudium dient die Fremdsprache als Werkzeug für die akademische Forschung. Studierende nutzen sie, um wissenschaftliche Artikel zu lesen, Publikationen zu verfassen und an Konferenzen und internationalen Projekten teilzunehmen. Daher konzentriert sich der Unterricht auf die Entwicklung von wissenschaftlichem Schreiben, wissenschaftlicher Kommunikation und Präsentationsfähigkeiten.

Die Tandemmethode im Postgraduiertenstudium fördert die Vertiefung der fachlichen Kommunikation und den Austausch wissenschaftlicher Erfahrungen. Partner können Dissertationsthemen diskutieren, wissenschaftliche Artikel Korrektur lesen und Präsentationen üben. Diese Arbeitsform hilft, Sprachbarrieren zu überwinden und das Selbstvertrauen im internationalen akademischen Umfeld zu stärken.

Organisation von Tandemstudien im Master- und Postgraduiertenstudium

Die effektive Nutzung der Tandemmethode erfordert eine gute Organisation. Ein wichtiger Schritt ist die Auswahl der Partner anhand ihrer Sprachkenntnisse, ihrer beruflichen Interessen und ihrer Lernziele. An der Universität können Tandemstudien in Präsenz oder über Online-Plattformen und Videokonferenzen durchgeführt werden.

Der Unterricht kann so strukturiert werden, dass die Zeit gleichmäßig auf die beiden Sprachen verteilt ist. Die Teilnehmenden legen die Kommunikationsthemen im Voraus fest, bereiten Materialien vor und formulieren individuelle Ziele. Der Tandempartner fungiert als Berater und Moderator, unterstützt die Organisation des Lernprozesses und überwacht dessen Effektivität.

Entwicklung kommunikativer und interkultureller Kompetenz

Die Tandemmethode fördert die Entwicklung kommunikativer Kompetenz, da das Lernen in einem realen Kontext stattfindet. Die Teilnehmenden lernen, Gedanken auszudrücken, Fragen zu stellen, ihre

Position zu vertreten und Diskussionen zu führen [3, 384]. Ein wichtiges Ergebnis ist die Entwicklung spontaner Ausdrucksfähigkeit und die Fähigkeit, sich an verschiedene Kommunikationssituationen anzupassen.

Darüber hinaus fördert Tandemlernen die Entwicklung interkultureller Kompetenz. Die Teilnehmenden lernen die kulturellen Besonderheiten ihres Partners, Kommunikationsnormen und akademischen Traditionen verschiedener Länder kennen. Dies ist besonders wichtig für Master- und Promotionsstudierende, die sich auf internationale wissenschaftliche Zusammenarbeit konzentrieren.

Die Rolle von selbstständigem Arbeiten und Lernautonomie

Ein wesentliches Merkmal der Tandemmethode ist die hohe Selbstständigkeit der Teilnehmenden. Master- und Promotionsstudierende planen ihre Unterrichtsthemen selbstständig, wählen Materialien aus, analysieren ihre eigenen Fehler und bewerten ihren Lernfortschritt. Diese Lernstruktur fördert die Fähigkeit zum Selbststudium, die für die wissenschaftliche Forschung unerlässlich ist. Die Autonomie der Lernenden fördert die Eigenverantwortung für die Lernergebnisse und steigert die Motivation [4, 248]. Die Teilnehmenden erkennen den praktischen Nutzen der erlernten Sprache, indem sie diese zur Lösung realer akademischer und beruflicher Probleme anwenden.

Digitale Technologien im Tandemlernen

Moderne Informations- und Kommunikationstechnologien erweitern die Möglichkeiten der Tandemmethode erheblich. Online-Plattformen, Videokonferenzen, Lern-Apps und elektronische Ressourcen ermöglichen die Interaktion zwischen Partnern in verschiedenen Ländern. Dadurch wird das Lernen flexibler und zugänglicher. Die digitale Umgebung bietet Zugang zu authentischen Materialien, wissenschaftlichen Datenbanken und Fachgemeinschaften. Der Einsatz von Technologie fördert die Entwicklung digitaler Kompetenzen und verbessert die Lerneffektivität.

Vorteile und potenzielle Herausforderungen der Tandemmethode

Zu den Hauptvorteilen der Tandemmethode zählen die gesteigerte Motivation, die Entwicklung von Kommunikationsfähigkeiten und interkultureller Kompetenz sowie die Individualisierung des Lernens. Die Teilnehmenden haben die Möglichkeit, die Sprache in einem natürlichen Kommunikationsumfeld zu üben und in ihrer beruflichen Tätigkeit anzuwenden. Es können jedoch auch Herausforderungen auftreten. Dazu gehören unterschiedliche Sprachniveaus der Partner, Zeitmangel, organisatorische Schwierigkeiten und der Bedarf an einem hohen Maß an Selbstorganisation. Für eine erfolgreiche Umsetzung der Methode sind methodische Anleitung und Unterstützung durch die Lehrkraft erforderlich.

Perspektiven für den Einsatz der Tandemmethode in der postgradualen Ausbildung.

Im Kontext der Internationalisierung der Bildung birgt die Tandemmethode erhebliches Entwicklungspotenzial. Sie kann in akademischen Mobilitätsprogrammen, internationalen Bildungsprojekten und gemeinsamen Forschungsprojekten eingesetzt werden. Der Ausbau digitaler Bildungsplattformen fördert die Verbreitung dieser Bildungsform. Zukünftig könnte die Tandemmethode ein wichtiger Bestandteil der Ausbildung von Forschenden werden, die effektiv in der internationalen Wissenschaftsgemeinschaft arbeiten können. Ihre Integration in Master- und Promotionsstudiengänge wird die Qualität der Sprachausbildung und die Wettbewerbsfähigkeit der Absolventinnen und Absolventen verbessern.

Fazit

Die Tandemmethode ist somit ein effektives Instrument für den Fremdsprachenunterricht in Master- und Promotionsprogrammen. Ihr Einsatz fördert die Entwicklung kommunikativer, akademischer und interkultureller Kompetenzen, steigert die Motivation der Studierenden und stärkt ihre Fähigkeit zum selbstständigen Arbeiten. Die spezifischen Merkmale der postgradualen Ausbildung, die die professionelle und wissenschaftliche Kommunikation in den Mittelpunkt stellt, machen diese Methode besonders gefragt.

Die Effektivität der Tandemmethode hängt von einer guten Organisation, methodischer Unterstützung und der aktiven Teilnahme der Teilnehmenden ab. Durch die Einbeziehung dieser Bildungsform in den Bildungsprozess von Master- und Postgraduiertenprogrammen können wir das Niveau der Sprachkenntnisse verbessern und Spezialisten ausbilden, die in der Lage sind, erfolgreich im internationalen akademischen Umfeld zu agieren.

Библиографические ссылки

1. *Сысоев П. В., Амерханова О. О.* Обучение письменному научному дискурсу аспирантов на основе тандем-метода. С.153. URL: https://journals.tsu.ru/uploads/import/1534/files/4(36)_149.pdf/ (дата обращения: 22.01.2026).

2. *Thorne S. L., Fischer K.* Tandem Language Learning in Higher Education. Berlin : Mouton de Gruyter, 2012.

3. *O'Rourke B., Rifkin B.* Perspectives on Self-Access Language Learning. Tokyo : Japan Association for Self-Access Learning, 2011.

4. *Little D.* Language LearnerAutonomy: Policy, Curriculum, Classroom. Dublin : Authentik, 2007.

РАЗДЕЛ 3

ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

IT-ТЕХНОЛОГИИ И ИСКУССТВЕННЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ КАК ИНСТРУМЕНТЫ ФОРМИРОВАНИЯ МОТИВАЦИИ В ОБУЧЕНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОМУ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Л. А. Бода[1)], Е. Г. Саликова[1)]

[1)] *Белорусский государственный экономический университет, пр. Партизанский, 26, 220070, г. Минск, Беларусь, milaboda@mail.ru*

В статье рассматриваются факторы, влияющие на формирование мотивации в обучении иностранному языку, такие как поощрение, обратная связь, соревновательный аспект, а также возможности цифровых технологий для ее повышения. Использование IT-технологий и инструментов искусственного интеллекта позволяет сформировать устойчивую мотивационную модель обучения, основанную на персонализации, системной обратной связи и педагогически обоснованном соревновательном компоненте. Таким образом, IT-технологии и искусственный интеллект выступают стратегически значимыми инструментами повышения мотивации студентов в условиях современной цифровой образовательной среды.

Ключевые слова: мотивация; поощрение; соревновательный компонент; искусственный интеллект; цифровая образовательная среда; IT- и ИИ- технологии.

IT TECHNOLOGIES AND ARTIFICIAL INTELLIGENCE AS TOOLS FOR MOTIVATING STUDENTS TO LEARN A PROFESSIONALLY ORIENTED FOREIGN LANGUAGE

L. A. Boda[1)], E. G. Salikova[1)]

[1)] *Belarusian State Economic University, 26 Partizanskij Avenue, 220070, Minsk, Belarus,* milaboda@mail.ru

The article discusses the factors influencing the formation of motivation in learning a foreign language, as well as encouragement, feedback, the competitive aspect and digital technologies. The use of IT technologies and artificial intelligence tools makes it possible to form a sustainable learning model based on a personalized feedback system and educationally sound competitive component. Thus, IT technologies and artificial intelligence are strategically important tools for increasing motivation in the modern educational environment.

Keywords: motivation, encouragement, competitive component, artificial intelligence, digital educational environment, IT technologies.

Мотивация занимает центральное место в системе факторов, определяющих успешность обучения иностранному языку, особенно, если речь идет о будущих специалистах в сфере туристической индустрии и гостиничного бизнеса, где уверенное владение одним или несколькими иностранными языками является неотъемлемой частью успешной профессиональной деятельности. В условиях глобализации и растущей конкуренции на рынке туризма и отельного бизнеса специалисты, владеющие иностранными языками, становятся более привлекательными для работодателей и имеют больше шансов получить работу в международных компаниях, а также продвигаться по карьерной лестнице. Формирование языковой компетенции невозможно без регулярной практики, активного участия студентов в образовательном процессе и готовности к осмысленной работе над ошибками. В отличие от учебных дисциплин, ориентированных преимущественно на усвоение теоретических знаний, иностранный язык требует постоянного применения изучаемого материала в различных коммуникативных ситуациях, а при обучении профессионально-ориентированному иностранному языку эти коммуникативные ситуации должны моделировать социально ориентированные ролевые игры и ситуации делового общения, сферы услуг, переговоров и так далее, что способствует накоплению профессионального опыта будущими специалистами При недостаточном уровне мотивации обучающиеся, как правило, сокращают объем практической деятельности, избегают устной коммуникации на занятиях и откладывают выполнение учебных заданий, что отрицательно сказывается на результатах обучения.

Современные исследования в области педагогики и психологии образования подчеркивают динамический характер учебной мотивации. Анализируя последние научные публикации и опираясь на собственные наблюдения за студентами в процессе обучения, можно сделать вывод, что снижение мотивации наиболее отчетливо прослеживается на этапах, когда первоначальный интерес и энтузиазм в изучении иностранного языка сменяется рутинной учебной деятельностью, предусматривающей кроме того существенный объем самостоятельной работы, а требования к качеству и объему выполняемых заданий заметно возрастают.

К числу факторов, способствующих снижению мотивации студентов, относятся отсутствие наглядного прогресса, страх допущения ошибок и как следствие, получение негативной оценки, ограниченное разнообразие методов обучения, недостаточная ориентация на индивидуаль-

ные особенности обучающихся, а также несвоевременная или фрагментарная обратная связь.

В условиях цифровизации образовательной среды указанные проблемы приобретают особую актуальность. С одной стороны, цифровые форматы обучения могут усиливать ощущение дистанцированности и снижать уровень вовлеченности студентов в учебный процесс. С другой стороны, современные IT-технологии и инструменты искусственного интеллекта создают предпосылки для более гибкого и адресного воздействия на мотивационную сферу обучающихся. В ряде исследований ИИ рассматривается не только как средство оптимизации контроля знаний, но и как фактор повышения интереса студентов к учебной деятельности [1]. Таким образом, анализ потенциала IT-технологий и искусственного интеллекта в контексте формирования и повышения учебной мотивации является актуальной научно-педагогической задачей.

Одним из ключевых факторов, определяющих уровень мотивации студентов, является характер поощрения и система обратной связи, используемые в процессе обучения. В традиционной практике преподавания иностранного языка поощрение часто ограничивается оценкой за тест или письменную работу, или кратким вербальным комментарием со стороны преподавателя в ходе рутинных занятий, а в конце семестра – итоговой оценкой на экзамене. Однако педагогические исследования показывают, что подобный подход не обеспечивает устойчивой мотивации, поскольку обучающиеся не имеют возможности регулярно отслеживать собственный прогресс и осознавать значимость текущих усилий [2].

В этой связи особое значение приобретает формирующее оценивание, основанное на систематической, конкретной и своевременной обратной связи. Использование IT-технологий и инструментов искусственного интеллекта позволяет реализовать данный подход на практике и существенно расширить возможности педагогического сопровождения.

Современные ИИ-платформы, применяемые в обучении иностранным языкам, способны анализировать письменные и устные высказывания студентов, выявлять типичные ошибки, отслеживать динамику формирования языковых навыков и формировать индивидуальные рекомендации. Не секрет, что современные студенты более охотно используют на занятиях и при подготовке домашних заданий цифровые средства обучения, чем традиционные печатные учебники. Различные обучающие приложения в смартфонах и компьютерах позволяют им не просто найти необходимую информацию, но и имитировать диалог, услышать примеры произношения слов и даже получить одобрительную или разъяснительную оценку. А для студентов, испытывающих психологический дискомфорт при ответах в аудитории, и боязнь, допустить ошибку, что вле-

чет закономерное снижение мотивации к изучению языка, ИИ-технологии являются незаменимыми средствами обучения. Исследования 2024–2025 годов показывают, что использование подобных инструментов способствует снижению уровня иноязычной тревожности и формированию у студентов более высокой уверенности в собственных языковых возможностях, что положительно влияет на мотивацию [3].

Дополнительным мотивационным эффектом использования IT- и ИИ-технологий является формирование у студентов чувства автономии и контроля над собственным учебным процессом. Возможность самостоятельно выбирать темп работы, получать персонализированные рекомендации и видеть прямую связь между усилиями и результатом способствует развитию внутренней учебной мотивации и устойчивости учебной деятельности.

Важную роль в системе поощрения играет визуализация учебного прогресса, которая делает обучение более наглядным и прозрачным, что в свою очередь способствует формированию учебной самостоятельности студентов. Для этой цели используются панели достижений, карты компенсаций, системы микроцелей и электронные портфолио, которые в отличие от эпизодической фиксации результатов обучения, позволяют отслеживать развитие языковых навыков в динамике.

Для студентов, изучающих профессионально-ориентированный иностранный язык в сфере туризма и гостеприимства, необходимо моделировать ситуации, приближенные к реальным ситуациям речевого общения, например, сотрудник турбюро и клиент, администратор в отеле и гость, гид и турист. И если во время аудиторного занятия в одной из этих ролей постоянно выступает преподаватель или другой студент, это не способствует успешному выполнению задания, так как отвечающий не воспринимает такую ситуацию всерьез и не стремится оптимально показать свои умения и навыки иноязычного общения. Дополнительным инструментом повышения мотивации в таких случаях являются чат-боты и ИИ-собеседники, которые гарантируют обучающимся новизну и актуальность, пробуждают заинтересованность и предоставляют студентам возможность практиковать навыки говорения и письма в психологически безопасной среде. Отсутствие страха негативной оценки способствует увеличению объема речевой практики и формированию положительного отношения к учебному процессу [4].

Следующими факторами, влияющими на повышение мотивации в овладении иностранным языком, является соревновательный аспект и сравнение учебных достижений. Соревнование традиционно рассматривается как эффективный внешний стимул, способствующий активизации учебной деятельности. Возможность соотнести собственные результаты

с достижениями других обучающихся может усиливать вовлеченность и целеустремленность студентов, что в будущем поможет воспитать дух здоровой конкуренции и способность к самоанализу в рамках профессиональной деятельности. Вместе с тем при некорректной организации соревновательные механизмы способны оказывать демотивирующее воздействие, особенно на студентов с более низким уровнем подготовки. Современные IT-решения и технологии искусственного интеллекта позволяют реализовать более гибкую модель соревнования, ориентированную не только на итоговый результат, но и на индивидуальную динамику обучения. В отличие от традиционных рейтингов, ИИ-системы учитывают темп прогресса, регулярность учебной активности и прикладываемые усилия. Одним из распространенных инструментов является геймификация, включающая уровни, балльные системы, языковые лиги и цифровые награды. Исследования 2023–2024 годов подтверждают, что при прозрачных правилах и четких критериях оценивания геймифицированные элементы оказывают положительное влияние на мотивацию студентов [5].

Использование ИИ-инструментов позволяет формировать группы сравнения по уровню подготовки, анализировать индивидуальный прогресс и снижать субъективность оценивания. В результате соревнование приобретает развивающий характер и способствует поддержанию мотивации у студентов с различными стартовыми возможностями.

Несмотря на значительный потенциал IT- и ИИ-технологий в повышении мотивации студентов, их использование требует соблюдения определенных педагогических условий. Одним из рисков является формирование избыточной зависимости от цифровых инструментов, что может приводить к снижению самостоятельности обучающихся и поверхностному усвоению материала. В связи с этим ИИ следует рассматривать как вспомогательный инструмент, дополняющий, но не заменяющий деятельность преподавателя.

Особую роль сохраняет преподаватель, который выступает организатором, консультантом и модератором учебного процесса. Именно педагог определяет целесообразность использования цифровых инструментов, обеспечивает корректную интерпретацию результатов и поддерживает мотивацию студентов в сложных учебных ситуациях.

Мотивация студентов при изучении профессионально-ориентированного иностранного языка является многокомпонентной педагогической проблемой, требующей комплексного подхода. Знание иностранных языков позволит будущим специалистам эффективно общаться с клиентами из разных стран, что повышает уровень обслуживания и удовлетворенности гостей. Это особенно важно в сфере туризма и отельного бизнеса, где взаимодействие с клиентами является ключевым

аспектом работы. Использование IT-технологий и инструментов искусственного интеллекта позволяет сформировать устойчивую мотивационную модель обучения, основанную на персонализации, системной обратной связи и педагогически обоснованном соревновательном компоненте. Таким образом, IT-технологии и искусственный интеллект выступают стратегически значимыми инструментами повышения мотивации студентов в условиях современной цифровой образовательной среды.

Библиографические ссылки

1. *Сысоев П. В.* Использование технологий искусственного интеллекта в обучении иностранному языку: тематика методических работ за 2023 год и перспективы дальнейших исследований. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-tehnologiy-iskusstvennogo-intellekta-v-obuchenii-inostrannomu-yazyku-tematika-metodicheskih-rabot-za-2023-god-i?utm_source=chatgpt.com (дата обращения: 22.01.2026)
2. *Бугреева А. С.* Проблемы реализации обратно связи как инструмента мотивации в обучении иностранному языку. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-realizatsii-effektivnoy-obratnoy-svyazi-kak-instrumenta-motivatsii-v-obuchenii-inostrannomu-yazyku?utm_source=chatgpt.com (дата обращения: 22.01.2026)
3. *Мещерякова О. В*. Возможности использования искусственного интеллекта для повышения мотивации студентов к изучению иностранных языков в вузе. URL: https://sciup.org/vozmozhnosti-ispolzovanija-iskusstvennogo-intellekta-dlja-povyshenija-motivacii-149143016?utm_source=chatgpt.com (дата обращения: 22.01.2026)
4. *Есина Л. С*. Внедрение чат-ботов в преподавание и изучение иностранных языков. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/vnedrenie-chat-botov-v-prepodavanie-i-izuchenie-inostrannyh-yazykov?utm_source=chatgpt.com (дата обращения: 22.01.2026)
5. *Еремина О. В., Сидикова Г. Б.* Геймификация как метод повышения мотивации студентов при изучении иностранного языка: анализ успешных практик / Мир педагогики и психологии: международный научно-практический журнал. 2025. № 05 (106). URL: https://scipress.ru/pedagogy/articles/gejmifikatsiya-kak-metod-povysheniya-motivatsii-studentov-pri-izuchenii-inostrannogo-yazyka-analiz-uspeshnykh-praktik.html (дата обращения: 22.01.2026)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ: ПРЕИМУЩЕСТВА И НЕДОСТАТКИ

А. А. Босак

Белорусский государственный экономический университет,
Партизанский проспект, 26 220070, г. Минск, Беларусь, bosaka@tut.by

В этой статье рассматриваются ключевые преимущества и недостатки применения искусственного интеллекта при изучении иностранных языков, его влияние на учебный процесс, а также делаются выводы о целесообразности его использования. Предлагаются стратегии педагогической интеграции ИИ, направленные на сохранение активной познавательной деятельности и развитие языковой компетенции.

Ключевые слова: искусственный интеллект; иностранные языки; языковое образование; критическое мышление; цифровые технологии; педагогическая интеграция.

THE USE OF AI IN FOREIGN LANGUAGE LEARNING: ADVANTAGES AND DISADVANTAGES

A. A. Bosak

Belarus State Economic University, Partizansky Avenue, 26
220070, Minsk, Belarus, bosaka@tut.by

This article examines the key advantages and disadvantages of using artificial intelligence in foreign language learning, its impact on the educational process, and draws conclusions about the appropriateness of its use. The article also proposes strategies for the pedagogical integration of AI aimed at maintaining active cognitive engagement and fostering the development of language competence.

Keywords: artificial intelligence; foreign languages; language education; critical thinking; digital technologies; higher education.

Развитие цифровых технологий существенно трансформирует современную систему образования. Одним из наиболее революционных инструментов последних лет стал искусственный интеллект (ИИ), который активно внедряется в процесс изучения иностранных языков. В данной сфере появляются интеллектуальные обучающие приложения, онлайн-платформы, системы автоматической проверки письменной речи, технологии распознавания и синтеза речи, а также виртуальные собеседники. Эти инструменты способствуют развитию навыков письма, чтения, говорения и аудирования, повышают эффективность обучения и делают его более доступным, гибким и персонализированным.

Вместе с тем массовое использование ИИ в образовательном процессе вызывает активные дискуссии среди преподавателей и исследова-

телей. Несмотря на очевидные преимущества, применение ИИ в языковом обучении имеет и ряд недостатков. С одной стороны, ИИ способен компенсировать нехватку времени преподавателя, обеспечить индивидуальную поддержку студентов и расширить возможности самостоятельной языковой практики. С другой стороны, чрезмерная опора на алгоритмы может привести к снижению уровня самостоятельного и критического мышления студентов, формальному выполнению учебных заданий и ослаблению коммуникативной направленности обучения иностранным языкам.

Цель статьи — проанализировать преимущества и недостатки использования ИИ в обучении иностранным языкам, а также оценить его влияние на развитие мышления и коммуникативных навыков студентов в современном образовательном процессе.

Для достижения поставленной цели в статье рассматриваются основные преимущества применения ИИ в языковом образовании, анализируются потенциальные риски и ограничения его использования, включая влияние на критическое и самостоятельное мышление обучающихся, определяются педагогические и этические проблемы, связанные с применением ИИ студентами, а также предлагаются стратегии интеграции ИИ в учебный процесс, направленные на сохранение активной познавательной деятельности.

Одним из ключевых преимуществ ИИ является возможность индивидуализации учебного процесса. Интеллектуальные системы анализируют уровень знаний студента, частотность ошибок и темп обучения, на основе чего предлагают адаптированные задания. Индивидуализация образования позволяет адаптировать учебный процесс под конкретные потребности каждого студента, учитывая его уровень знаний, интересы и темп обучения. Это способствует более эффективному усвоению материала, развитию творческого мышления и формированию уникальных навыков у каждого ученика [1, с. 87].

ИИ обеспечивает обратную связь студенту в режиме реального времени. Технологии распознавания речи способствуют корректировке произношения, а алгоритмы проверки текста выявляют грамматические и лексические ошибки. Такая оперативная обратная связь ускоряет формирование языковых навыков и снижает вероятность закрепления неправильных форм.

Онлайн-платформы с ИИ позволяют студентам заниматься в любое время и в любом месте, что особенно важно при высокой учебной нагрузке. Гибкость формата обучения повышает регулярность занятий, которая является одним из ключевых факторов успешного освоения иностранного языка.

Многие приложения на базе ИИ включают элементы геймификации, которая с помощью ИИ-решений и технологий сделает процесс обучения более увлекательным и приятным, позволяя обучающимся узнавать новое в игровой форме, зарабатывать очки, значки, соревноваться с другими обучающимися, достигать высоких уровней в рейтинговых таблицах, что, в свою очередь, повышает мотивацию к обучению. Кроме того, геймификация на основе ИИ позволяет развивать такие важные сейчас навыки, как критическое мышление и умение решать нетривиальные проблемы и задачи [2, с. 3].

Использование ИИ в обучении иностранным языкам имеет двойственный характер. С одной стороны, ИИ может способствовать развитию аналитических навыков, если используется для проверки, сравнения и анализа собственных решений. С другой стороны, при неконтролируемом применении он снижает уровень самостоятельного мышления.

Несмотря на развитие диалоговых систем, ИИ не способен полностью заменить живое общение. Коммуникативная компетенция включает не только знание языковых норм, но и умение учитывать культурный контекст, интонацию, невербальные сигналы и эмоциональные оттенки речи. Эти аспекты остаются труднодоступными для алгоритмов. Студенты могут формально выполнять задания, но не научатся осмысленно использовать язык в реальных ситуациях.

Алгоритмы ИИ обучаются на больших корпусах текстовых и речевых данных, которые могут содержать устаревшие или некорректные языковые формы. В результате системы ИИ способны воспроизводить неточности, особенно при работе со сложными или редкими языковыми конструкциями. При отсутствии критического анализа со стороны студента или преподавателя подобные ошибки могут закрепляться в языковой практике и оказывать негативное влияние на процесс обучения.

Одной из наиболее серьёзных угроз является риск пассивного обучения. Если студент применяет алгоритмы для получения готовых ответов, это может привести к отказу от анализа, поиска решений и самостоятельного формулирования мыслей. В результате формируется поверхностное владение языком, без глубокого понимания его структуры и логики высказываний, что снижает эффективность долгосрочного освоения материала.

Использование ИИ для «готовых ответов» поднимает вопросы честности и академической этики. Преподавателю сложнее оценить реальный уровень знаний студента, а студент теряет шанс развивать самостоятельность и ответственность за обучение. Проблема заключается не столько в самой технологии, сколько в способах её педагогического использования. ИИ становится угрозой мышлению в том случае, если за-

меняет процесс размышления, а не поддерживает его. Если задания легко «прогоняются» через ИИ, их нужно сделать «невоспроизводимыми» напрямую. Эффективной стратегией является переход к заданиям, которые невозможно полностью выполнить с помощью искусственного интеллекта:

1) устные ответы и диалоги;

Заставляйте студентов говорить и объяснять идеи своими словами. ИИ не может «встать за студента» в реальной устной коммуникации.

2) творческое письмо с личной рефлексией;

Задания типа «опишите событие из вашей жизни» или «расскажите о своём мнении» почти невозможно полностью сделать через ИИ.

3) обсуждение актуальных событий и культурных тем.

Преподаватель задаёт вопросы, требующие анализа текущих событий или культурного контекста. ИИ выдаст общие формулировки, но без личного анализа и эмоций.

ИИ может быть легализован как вспомогательный инструмент при условии обязательной рефлексии: выполнение задания самостоятельно с последующей проверкой через ИИ; анализ и обоснование предложенных ИИ исправлений; аргументированное согласие или несогласие с результатами алгоритма.

Разделение работы на этапы (создание — анализ — защита — обсуждение) позволяет контролировать процесс мышления студента и снижает вероятность формального выполнения заданий. Разбейте задания на несколько этапов, где каждый шаг требует логики, анализа и объяснения: первый шаг — студент делает набросок ответа самостоятельно; второй — обосновывает выбор слов и грамматики; третий — обсуждает результат с преподавателем или в группе.

Студенты могут использовать ИИ для анализа текстов на иностранном языке, перевода и составления собственных предложений. Это расширяет возможности восприятия языка, помогает быстрее усваивать новые структуры и слова.

Преподаватели могут включать в занятия темы о сильных и слабых сторонах ИИ, научить студентов анализировать результаты, а не принимать их без вопросов**.** Это помогает развивать навыки самостоятельного мышления даже при активном использовании технологий.

ИИ становится неотъемлемой частью современного языкового образования, предоставляя широкие возможности для персонализации, повышения мотивации и эффективности обучения. Однако его использование связано с рядом серьёзных ограничений, включая риск пассивного обучения, снижение коммуникативной практики и ослабление критического мышления студентов.

Итак, использование ИИ студентами на занятиях по иностранным языкам имеет двойственный эффект**.** С одной стороны, оно повышает доступность знаний, ускоряет освоение грамматики и лексики, способен повышать эффективность обучения, мотивировать студентов, делает обучение более интересным. С другой — существует реальный риск пассивного подхода, потери навыков самостоятельного мышления и формального освоения языка без глубокого понимания, его возможности ограничены в формировании коммуникативных навыков.

Важно помнить, что ИИ — это инструмент, который должен дополнять традиционные методы обучения, а не заменять их. С верным подходом он может значительно улучшить качество образования и подготовить студентов к успешной коммуникации в глобальном мире [3, с. 146].

Грамотная педагогическая интеграция технологий, прозрачные правила их использования и акцент на процессе обучения позволяют не только минимизировать негативные последствия, но и превратить ИИ в ресурс развития мышления и языковой компетенции обучающихся. Наиболее успешная стратегия заключается в сочетании интеллектуальных инструментов с работой преподавателя, живым общением и погружением в языковую среду.

Таким образом, ИИ в обучении иностранным языкам — это не угроза, а инструмент, эффективность которого напрямую зависит от педагогической стратегии и ответственности как преподавателя, так и студента.

Библиографические ссылки

1. *Рего Г. Э., Рего Е. В.* Педагогические науки // Студенческий научный электронный журнал. StudArctic Forum. 2024. Т. 9, № 1. С. 87–94.

2. *Анненкова А. В.* Искусственный интеллект: некоторые особенности внедрения в систему образования в условиях цифровизации общества и экономики // Междунар. науч.-исследов. журн. 2023. № 9 (135). URL: https://doi.org/10.23670/IRJ.2023.135.33 (дата обращения: 27.01.2026).

3. *Валькова Ю. Е.* Использование искусственного интеллекта на занятиях по иностранному языку в вузе // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 20. Пед. образование. 2025. Т. 23, № 1. С. 137–151.

MODERNE METHODEN DES SPRACHENLERNENS MIT SCHWERPUNKT AUF DEUTSCH

T. G. Dawidowitsch[1)], S. A. Hodasevitsch[1)]

[1)] *Belarussische Staatliche Universität, Prosp. Nezavisimosti, 4, 220030, Minsk, Belarus, Davidovich@bsu.by*

In der vorliegenden wissenschaftlichen Arbeit untersuchen die Autoren verschiedene moderne Methoden des Sprachenlernens, insbesondere den kommunikativen Ansatz und den bewegungsorientierten Ansatz. Die Forschung basiert auf Kriterien wie der Effektivität dieser Methoden in der Praxis, der Motivation der Lernenden und der Förderung sozialer Kompetenzen. Die Autoren argumentieren, dass der Einsatz dieser Methoden im Unterricht nicht nur das Sprachenlernen erleichtert, sondern auch die aktive Teilnahme der Studierenden fördert und ihre Kommunikationsfähigkeiten verbessert.

Ключевые слова: Methoden des Sprachenlernens; der bewegungsorientierte Ansatz; Kommunikationsfähigkeit; soziale Kompetenzen; interaktive Lernmethoden.

СОВРЕМЕННЫЕ МЕТОДЫ ИЗУЧЕНИЯ ЯЗЫКОВ С АКЦЕНТОМ НА НЕМЕЦКИЙ ЯЗЫК

Т. Г. Давидович[1)], С. А. Ходасевич[1)]

[1)] *Белорусский государственный университет, пр. Независимости, 4, 220030, г. Минск, Беларусь, Davidovich@bsu.by*

В данной научной статье авторы рассматривают различные современные методы изучения языка, в частности коммуникативный метод и обучение в движении. Исследование основано на таких критериях, как эффективность этих методов на практике, мотивация учащихся и развитие социальных навыков. Авторы утверждают, что использование этих методов в аудитории не только облегчает изучение языка, но и способствует активному участию студентов и улучшает их коммуникативные навыки.

Ключевые слова: методы изучения языка; двигательно-ориентированный подход; коммуникативные навыки; социальные навыки; интерактивные методы обучения.

MODERN LANGUAGE LEARNING METHODS WITH A FOCUS ON GERMAN

T. G. Davidovich[1)], S. A. Hodasevich[1)]

[1)] *Belarusian State University, 4 Nezavisimosti Avenue, 220030, Minsk, Belarus, Davidovich@bsu.by*

In this research article the authors examine various modern language learning methods, particularly the communicative method and learning by doing. The study is based on

criteria such as the practical effectiveness of these methods, student motivation, and the development of social skills. The authors argue that using these methods in the classroom not only facilitates language learning but also promotes active student participation and improves their communication skills.

Keywords: language learning methods; motor-oriented approach; communication skills; social skills; interactive teaching methods

In der heutigen globalisierten Welt ist das Erlernen von Fremdsprachen eine unverzichtbare Fähigkeit. Besonders die deutsche Sprache gewinnt zunehmend an Bedeutung, sowohl in Europa als auch weltweit. Um Lernenden den Zugang zu dieser Sprache zu erleichtern und ihre Sprachkompetenz zu fördern, ist es wichtig, effektive Lehrmethoden zu entwickeln und anzuwenden. Wir möchten Ihnen einen Überblick über verschiedene moderne Methoden des Sprachenlernens bieten, die im Deutschunterricht eingesetzt werden können und die wir als Lehrkräfte an der Belarussischen Staatlichen Universität mit Erfolg verwenden. Zu diesen Methoden gehören:

Kommunikative Methode

Die kommunikative Methode ist eine der am weitesten verbreiteten Methoden im Fremdsprachenunterricht. Sie basiert auf der Annahme, dass Sprache in einem sozialen Kontext erlernt wird und dass die Kommunikation das Hauptziel des Sprachenlernens ist. In dieser Methode liegt der Fokus auf dem Sprechen und Verstehen der Sprache in realistischen Situationen. In dem Unterricht könnte der Lehrer Rollenspiele einsetzen, bei denen die Lernenden alltägliche Situationen nachspielen, wie das Bestellen im Restaurant oder das Führen eines Gesprächs über das Wetter. Diese Methode fördert nicht nur die Sprechfertigkeit, sondern auch das Hörverständnis und die Interaktion zwischen den Lernenden. «Die kommunikative Methode ermöglicht es den Lernenden, Sprache als Werkzeug zur Kommunikation zu verwenden, was zu einer höheren Motivation führt» [1]. Sie ist «der Schlüssel zu einem effektiven Sprachenlernen, da sie die aktive Teilnahme der Lernenden fördert» [1].

Task-Based Learning (TBL)

Task-Based Learning ist eine weitere moderne Methode, die sich auf das Erledigen von Aufgaben konzentriert, die die Sprache in realistischen Kontexten verwenden. Bei dieser Methode stehen die Aufgaben im Mittelpunkt des Lernprozesses, und die Lernenden müssen die Sprache aktiv nutzen, um diese Aufgaben zu erfüllen. Eine typische Aufgabe könnte darin bestehen, dass die Lernenden in Gruppen ein Projekt über ein deutsches Land erstellen. Sie müssen Informationen recherchieren, diese in deutscher Sprache präsentieren und Fragen dazu beantworten. Dies fördert nicht nur das Sprachverständnis, sondern auch Teamarbeit und kreative

Problemlösungsfähigkeiten. Aufgabenorientiertes Lernen fördert die Anwendung der Sprache in praktischen Situationen und motiviert die Lernenden, aktiv am Unterricht teilzunehmen [2].

Blended Learning

Eine Kombination aus Präsenzunterricht und Online-Lernen. Diese Methode bietet Flexibilität und Zugang zu einer Vielzahl von Ressourcen. Blended Learning ermöglicht es den Lernenden, in ihrem eigenen Tempo zu lernen und gleichzeitig von der Interaktion im Klassenzimmer zu profitieren.[3]. Durch die Kombination von traditionellen Lehrmethoden mit digitalen Ressourcen können Lehrkräfte ein abwechslungsreiches Lernumfeld schaffen. In einem Blended-Learning-Kurs könnten die Lernenden wöchentliche Präsenzstunden haben, in denen sie Grammatik und Wortschatz lernen, während sie zusätzlich Online-Module absolvieren, die interaktive Übungen und Videos enthalten. Diese Kombination ermöglicht eine tiefere Auseinandersetzung mit dem Lernstoff. «Blended Learning ermöglicht es den Lernenden, die Vorteile des persönlichen Austauschs mit der Flexibilität des Online-Lernens zu kombinieren» [3]. Wir möchten betonen, dass wir diese Methode sehr oft während der Pandemiezeit an der Belarussischen Staatlichen Universität mit Erfolg eingesetzt haben.

Bewegungsorientierter Ansatz

Der bewegungsorientierte Ansatz wurde von verschiedenen Pädagogen und Linguisten entwickelt, die die Verbindung zwischen Bewegung und Lernen erforscht haben. Einer der Vorreiter in diesem Bereich ist der spanische Linguist Pablo Fernández, der in seinen Arbeiten betont, dass körperliche Aktivität das Gedächtnis und die kognitive Verarbeitung verbessert. Er argumentiert, dass das Lernen durch Bewegung nicht nur die physische Gesundheit der Lernenden fördert, sondern auch ihre Sprachfertigkeiten. Der bewegungsorientierte Ansatz hat in den letzten Jahren in der Sprachdidaktik an Bedeutung gewonnen. Er hat sich als äußerst effektiv im Deutschunterricht an der Belarussischen Universität erwiesen. Die Studierenden profitieren von einer dynamischen und ansprechenden Lernumgebung, die ihre Motivation und Konzentration steigert. Durch die Integration von Bewegung in den Unterricht mit dem Lehrbuch «Menschen» werden nicht nur die sprachlichen Fähigkeiten gefördert, sondern auch soziale Kompetenzen und Teamarbeit gestärkt. Dieser Ansatz trägt dazu bei, dass das Lernen der deutschen Sprache nicht nur eine Pflicht, sondern auch ein Vergnügen ist. Wir, die Lehrkräfte der BSU, verwenden diese Methode sehr oft und gern, da sie großen Spaß den Studierenden macht und effektiv ist.

Warum ist der bewegungsorientierte Ansatz so erfolgreich?

Steigerung der Motivation: Die Integration von Bewegung in den Unterricht macht das Lernen dynamischer und ansprechender. Studierende,

die aktiv teilnehmen, sind oft motivierter und engagierter, was zu einer positiven Lernatmosphäre führt.

Verbesserung der Konzentration: Studien zeigen, dass körperliche Aktivität die Durchblutung des Gehirns erhöht und somit die Konzentration und das Gedächtnis verbessert. Lernende, die sich bewegen, können Informationen besser aufnehmen und behalten.

Förderung des sozialen Miteinanders: Bewegungsorientierte Aktivitäten fördern die Interaktion zwischen den Studierenden. Durch Teamarbeit und gemeinsames Lernen werden soziale Kompetenzen gestärkt.

Vielfältige Lernmöglichkeiten: Der bewegungsorientierte Ansatz bietet verschiedene Möglichkeiten, die Sprache zu lernen. Ob durch Rollenspiele, Stationenlernen oder Spiele – die Vielfalt der Methoden spricht unterschiedliche Lernstile an.

Die Kombination von Bewegung und Sprache bietet den Lernenden die Möglichkeit, die Sprache auf eine ganz neue Art und Weise zu erleben und zu erlernen. Somit wird der bewegungsorientierte Ansatz zu einem wertvollen Bestandteil eines modernen und effektiven Sprachunterrichts.

Das Lehrbuch «Menschen“ bietet zahlreiche Möglichkeiten, den bewegungsorientierten Ansatz im Deutschunterricht zu integrieren. Hier sind einige Beispiele, wie dieser Ansatz effektiv umgesetzt werden kann:

Rollenspiele

In den Lektionen des Lehrbuchs sind oft Dialoge und Szenarien enthalten, die sich hervorragend für Rollenspiele eignen. Die Studierenden können in Gruppen arbeiten und alltägliche Situationen nachspielen, wie z.B. das Bestellen in einem Restaurant oder das Fragen nach dem Weg. Diese Aktivitäten fördern nicht nur die Sprachfertigkeiten, sondern auch das Selbstbewusstsein der Lernenden.

Stationenlernen

Eine Lektion kann in verschiedene Stationen unterteilt werden, an denen die Studierenden verschiedene Aufgaben erledigen müssen. Zum Beispiel können sie an einer Station Vokabeln lernen, an einer anderen Grammatikübungen durchführen und an einer weiteren Station ein kurzes Gespräch führen. Durch das Wechseln der Stationen bleibt die Bewegung im Unterricht erhalten, und die Lernenden sind aktiv beteiligt.

Bewegungsspiele

Das Lehrbuch enthält Übungen, die sich gut für Bewegungsspiele eignen. Zum Beispiel können Vokabeln oder Grammatikstrukturen in Form eines Spiels vermittelt werden, bei dem die Studierenden die richtigen Antworten durch Bewegung finden müssen. Ein Beispiel könnte sein, dass die Studierenden Zettel mit Wörtern im Klassenzimmer verstecken und dann in Teams die passenden Paare finden müssen. Im Unterricht könnten die

Lernenden durch den Raum gehen, um bestimmte Wörter oder Sätze zu finden, die an verschiedenen Orten im Raum versteckt sind. Diese Aktivität fördert nicht nur die Sprachkenntnisse, sondern auch die körperliche Aktivität und das Engagement der Lernenden.

Interaktive Übungen

Die digitalen Begleitmaterialien zu «Menschen» bieten interaktive Übungen, die die Studierenden aktiv einbeziehen. Diese Übungen können mit körperlichen Aktivitäten kombiniert werden, indem die Lernenden beispielsweise in Gruppen arbeiten und die Aufgaben im Raum lösen.

Also wir sehen, die Verbindung von Bewegung und Lernen verbessert nicht nur die Konzentration, sondern auch die Sprachfertigkeiten der Lernenden [4].

Interaktive Lernmethoden

Diese Methoden nutzen Technologien wie Apps und Online-Plattformen, um das Lernen zu fördern und den Lernenden interaktive Erfahrungen zu bieten. Diese Methoden sind besonders bei jüngeren Lernenden beliebt, da sie das Lernen spielerisch gestalten. Interaktive Lernmethoden machen den Unterricht dynamischer und ansprechender für die Lernenden. [5]. Die Lehrer können Plattformen wie Kahoot oder Quizlet verwenden, um interaktive Quizze zu erstellen, die die Lernenden in Teams spielen können. Diese Art von spielerischem Lernen fördert den Wettbewerb und die Motivation

Projektbasiertes Lernen

Projektbasiertes Lernen ist eine Methode, bei der Lernende an realen Projekten arbeiten, die Sprachkenntnisse in praktischen Anwendungen erfordern. Diese Methode fördert Teamarbeit, Kreativität und kritisches Denken. Die Lernenden könnten ein Projekt erstellen, in dem sie ein deutsches Rezept nachkochen und dabei den gesamten Prozess dokumentieren. Sie müssen das Rezept in deutscher Sprache lesen, die Zutaten einkaufen und schließlich das Gericht zubereiten und präsentieren. Projektbasiertes Lernen stärkt das Engagement und die Zusammenarbeit unter den Lernenden [6].

Es gibt zahlreiche Autoren und Linguisten, die sich mit modernen Methoden des Sprachenlernens beschäftigen. Einige der bekanntesten sind:

Wilhelm von Humboldt – er betonte die Bedeutung der Sprache als Ausdruck des Denkens und der Kultur.

Stephen Krashen – bekannt für seine Theorie des „Input“ und den „Natural Approach“.

Pablo Fernández – fokussiert auf die Anwendung von Bewegung im Sprachunterricht.

H. Douglas Brown – Autor zahlreicher Werke über Sprachunterricht und -erwerb.

Gabriele H. L. Schmid – sie hat sich mit interaktiven und bewegungsorientierten Lehrmethoden beschäftigt.

Uwe H. B. Wiegand – fokussiert auf die Integration von Bewegung in den Sprachunterricht

Die modernen Methoden des Sprachenlernens bieten eine Vielzahl von Ansätzen, um das Erlernen der deutschen Sprache effektiver und ansprechender zu gestalten. Jede Methode hat ihre eigenen Stärken und kann je nach Zielgruppe und Lernkontext angepasst werden. Besonders der bewegungsorientierte Ansatz stellt eine innovative Methode dar, die die Lernmotivation steigert und das Gedächtnis unterstützt. Es ist wichtig, diese Methoden in den Unterricht zu integrieren, um den Bedürfnissen der Lernenden gerecht zu werden und ihnen zu helfen, ihre Sprachkenntnisse erfolgreich zu entwickeln.

Библиографические ссылки

1. *Brown, H. D.* Principles of Language Learning and Teaching. New York : Pearson Education, 2007.

2. *Willis, J.* A Framework for Task-Based Learning. Harlow : Longman, 1996.

3. *Garrison, D. R., Vaughan, N. D.* Blended Learning in Higher Education. San Francisco : Jossey-Bass, 2008.

4. *Fernández, P.* Movement in Language Learning. Berlin : Sprachverlag, 2019.

5. *Schmid, G. H. L.* Interaktive Methoden im Sprachunterricht. München : Didaktik Verlag, 2020.

6. *Wiegand, U. H. B.* Projektarbeit im Deutschunterricht. Frankfurt : Online Publishing, 2021.

MODERNE KOMMUNIKATIVE TECHNOLOGIEN IM DEUTSCHUNTERRICHT

Т. Г. Давидович[1)], С. А. Ходасевич[1)]

[1)] *Belarussische Staatliche Universität, Prosp. Nezavisimosti, 4, 220030, Minsk, Belarus, Davidovich@bsu.by*

Das Ziel dieser Studie ist es, moderne kommunikative Technologien im Deutschunterricht zu untersuchen, deren Anwendung im Lehrprozess zu analysieren und ihre Unterschiede im Vergleich zu traditionellen Lehrmethoden herauszustellen. Wir möchten aufzeigen, wie diese Technologien die Motivation der Lernenden steigern, ihre kommunikativen Fähigkeiten verbessern und ein tieferes Verständnis der Sprache und Kultur fördern können.

Keywords: kommunikative Technologien; mobile Anwendungen; soziale Netzwerke; sprachliche Herausforderungen.

СОВРЕМЕННЫЕ ИНФОРМАЦИОННО - КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРЕПОДАВАНИИ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА

Т. Г. Давидович[1)], С. А. Ходасевич[1)]

[1)] *Белорусский государственный университет, пр. Независимости, 4, 220030, г. Минск, Беларусь, Davidovich@bsu.by*

Цель данного исследования – изучить современные коммуникативные технологии в преподавании немецкого языка, проанализировать их применение в учебном процессе и выявить их отличия от традиционных методов обучения. Мы намерены показать, как эти технологии могут повысить мотивацию учащихся, улучшить их коммуникативные навыки и способствовать более глубокому пониманию языка и культуры.

Ключевые слова: коммуникативные технологии; мобильные приложения; социальные сети; художественный текст.

MODERN COMMUNICATIVE TECHNOLOGIES IN GERMAN LESSONS

T. G. Davidovich[1)], S. A. Hodasevich[1)]

[1)] *Belarusian State University, 4 Nezavisimosti Avenue, 220030, Minsk, Belarus, Davidovich@bsu.by*

The aim of this study is to examine modern communicative technologies in German language teaching, to analyze their application in the teaching process, and to highlight their differences compared to traditional teaching methods. We intend to demonstrate how

these technologies can increase learners' motivation, improve their communicative skills, and foster a deeper understanding of the language and culture.

Keywords: communicative technologies; mobile applications; social networks; literary text.

In den letzten Jahrzehnten haben Kommunikationstechnologien eine Schlüsselrolle im Prozess des Fremdsprachenlernens, einschließlich der deutschen Sprache, gespielt. Sie bieten den Lernenden neue Möglichkeiten zur Praxis und Interaktion und ermöglichen den Zugang zu einer Vielzahl von Ressourcen und Plattformen. Der Einsatz von multimedialen Materialien wie Videos, Podcasts und interaktiven Anwendungen steigert die Motivation der Studierenden erheblich und fördert ein tiefes Verständnis der Sprache. Darüber hinaus ermöglichen moderne Technologien die Schaffung eines kommunikativen Raums, in dem Lernende Erfahrungen austauschen und mit Muttersprachlern interagieren können. In diesem Artikel wird die Bedeutung der Integration von Kommunikationstechnologien in den Unterrichtsprozess sowie deren Einfluss auf die Effizienz des Deutschlernens behandelt.

Ein zentraler Aspekt der Integration von Kommunikationstechnologien in den Prozess des Deutschlernens ist die Schaffung eines multimodalen Lernerlebnisses. Multimediale Ressourcen wie Videos und Podcasts machen das Lernen nicht nur ansprechender, sondern helfen den Studierenden auch, die Sprache im Kontext wahrzunehmen. Beispielsweise ermöglicht das Ansehen deutscher Filme oder das Hören von Podcasts zu aktuellen Themen den Lernenden, ihre Kenntnisse über die Kultur und das Alltagsleben zu vertiefen, was wiederum ihre Sprachfähigkeiten verbessert. [1, c. 15].

Interaktive Anwendungen wie Duolingo oder Babbel bieten die Möglichkeit eines personalisierten Lernens, sodass die Lernenden in ihrem eigenen Tempo und nach ihrem eigenen Zeitplan arbeiten können. Diese Plattformen nutzen oft Spielelemente, was die Motivation und die Beteiligung erhöht. Viele von ihnen bieten auch Feedback-Funktionen, die es den Studierenden ermöglichen, ihren Fortschritt zu verfolgen und in Echtzeit Fehler zu korrigieren.

Ein zentraler Aspekt ist die Schaffung eines kommunikativen Raums, in dem die Lernenden miteinander und mit Muttersprachlern interagieren können. Soziale Netzwerke, Sprachaustauschprogramme und Online-Foren schaffen eine einzigartige Gelegenheit, die Sprache unter realen Bedingungen zu üben. Lernende können Fragen stellen, Erfahrungen teilen und Feedback erhalten, was die Kommunikationsfähigkeiten und das Selbstvertrauen fördert.

Der Einfluss der Technologien auf die Effizienz des Sprachenlernens ist schwer zu überschätzen. Viele Studien zeigen, dass Studierende, die digitale Ressourcen nutzen, im Vergleich zu denen, die nach traditionellen Methoden

lernen, bessere Ergebnisse erzielen. Dies können wir aus unserer praktischen Arbeit an der BSU bestätigen, da wir verschiedene Anwendungen und APPs einsetzen. Sehr effizient finden wir z.B. Wordwall. Wordwall ist eine vielseitige Online-Plattform zur Erstellung interaktiver Lernspiele und druckbarer Unterrichtsmaterialien. Lehrkräfte können aus zahlreichen Vorlagen (wie Quiz, Memory, Kreuzworträtsel) wählen, Inhalte eingeben und so in wenigen Minuten spielerische Übungen für Schüler erstellen. Es ist interaktiv, anpassbar und bietet eine große Bibliothek mit fertigen Aktivitäten. Wie wir sehen, machen moderne Technologien das Lernen dynamischer und interaktiver. [2, c. 50].

Somit ist die Integration von Kommunikationstechnologien in den Deutschunterricht ein wichtiger Schritt zur Verbesserung der Bildungsqualität. Sie steigert nicht nur die Motivation und das Engagement der Studierenden, sondern schafft auch günstige Bedingungen für die Praxis und das Erlernen der Sprache, was letztendlich zu besseren Ergebnissen beim Lernen führt. Es ist wichtig, dass Lehrkräfte das Potenzial dieser Technologien erkennen und sie aktiv in ihrer Praxis einsetzen, indem sie moderne Methoden und Ansätze für den Unterricht entwickeln.

In einer globalisierten Welt, in der die Kommunikation zunehmend digitalisiert wird, ist es von entscheidender Bedeutung, dass wir, die Lehrkräfte, die richtigen Werkzeuge nutzen, um die Lernenden optimal auf die Herausforderungen der modernen Kommunikation vorzubereiten. Diese Technologien haben das Potenzial, die Motivation der Lernenden zu steigern, ihre kommunikativen Fähigkeiten zu verbessern und ein tieferes Verständnis der Sprache und Kultur zu fördern. Die Verwendung von digitalen Medien im Unterricht ermöglicht es Lehrern, den Unterricht individueller zu gestalten und auf die Bedürfnisse der Lernenden einzugehen. [3, c. 121].

Was gehört aber zu den richtigen Werkzeugen der modernen Kommunikation? Moderne kommunikative Technologien umfassen eine Vielzahl von Werkzeugen und Plattformen, die das Lernen und Lehren von Sprachen revolutionieren. Zu den wichtigsten gehören:

Interaktive Plattformen

Plattformen wie Zoom, Microsoft Teams und Google Classroom ermöglichen es Lehrern, den Unterricht in Echtzeit durchzuführen. Diese Plattformen bieten Funktionen wie Bildschirmfreigabe, Breakout-Räume für Gruppenarbeiten und die Möglichkeit, interaktive Umfragen durchzuführen. Zum Beispiel können Lehrer während des Unterrichts eine Umfrage zur Grammatik durchführen und sofortige Rückmeldungen von den Studierenden erhalten. Dies fördert die aktive Teilnahme und ermöglicht es den Lehrern, den Lernfortschritt in Echtzeit zu verfolgen.

Mobile Anwendungen

Anwendungen wie Duolingo, Babbel und Memrise bieten interaktive Aufgaben und Spiele, die das Sprachenlernen unterhaltsamer und zugänglicher machen. Diese Anwendungen nutzen Gamification-Elemente, um das Lernen zu motivieren. Zum Beispiel können Lernende Punkte sammeln, Abzeichen verdienen und ihre Fortschritte mit Freunden vergleichen. Diese Elemente steigern nicht nur die Motivation, sondern fördern auch das selbstständige Lernen. Studien zeigen, dass Lernende, die regelmäßig mobile Anwendungen nutzen, signifikante Fortschritte in ihren Sprachkenntnissen erzielen.

Soziale Netzwerke

Die Nutzung von Plattformen wie Facebook, Instagram und Twitter zur Schaffung von Sprachgemeinschaften ermöglicht es Lernenden, auf Deutsch zu kommunizieren, Erfahrungen auszutauschen und Feedback von Muttersprachlern zu erhalten. Lehrer können Gruppen auf Facebook erstellen, in denen Schüler ihre Fragen stellen, Texte teilen oder Diskussionen führen können. Ein Beispiel dafür ist die Nutzung von Instagram, wo Lernende kurze Videos in der Zielsprache erstellen und hochladen können, um ihre Sprachkenntnisse zu präsentieren und Feedback von anderen Nutzern zu erhalten.

Virtuelle Realität (VR)

VR-Technologien ermöglichen es Lernenden, in eine Sprachumgebung einzutauchen. Dies geschieht beispielsweise durch virtuelle Klassenräume oder Simulationen von realen Situationen, wie das Bestellen in einem Restaurant oder das Buchen eines Hotelzimmers. Diese immersive Erfahrung fördert das Lernen durch praktisches Anwenden im Kontext. Studien haben gezeigt, dass VR-gestütztes Lernen die Sprachfertigkeiten und das kulturelle Verständnis erheblich verbessern kann, da die Lernenden in einer realistischen Umgebung interagieren.

Gruppenprojekte

Kommunikative Technologien können erfolgreich in verschiedenen Aspekten des Deutschunterrichts angewendet werden. Gruppenprojekte sind ein hervorragendes Beispiel. Lernende können in Gruppen an Projekten arbeiten und Online-Plattformen für die Zusammenarbeit nutzen. Zum Beispiel können die Schüler ein gemeinsames Dokument in Google Docs erstellen, um Informationen über deutsche Städte zu sammeln, und dabei ihre Schreibfähigkeiten in der deutschen Sprache verbessern. Diese Art der Zusammenarbeit fördert Teamarbeit und Kommunikationsfähigkeiten.

Online-Kurse

Ein weiteres Beispiel ist der Einsatz von Online-Kursen. Der Unterricht über Plattformen wie Moodle oder Edmodo ermöglicht es Lernenden, in ihrem eigenen Tempo und zu ihren eigenen Zeiten zu lernen. Lehrer können

Materialien hochladen, Aufgaben stellen und Prüfungen durchführen. Diese Flexibilität erhöht die Motivation und das Engagement der Schüler, da sie die Kontrolle über ihren Lernprozess haben.

Einsatz von Videos und Podcasts

Die Einbindung von Audio- und Videomaterialien in den Unterricht ist eine weitere effektive Methode. Lehrer können Videos von deutschen Nachrichten, Filmen oder YouTube-Kanälen nutzen, um den Lernenden authentisches Material zu bieten. Zum Beispiel könnte ein Lehrer einen kurzen Clip aus einem deutschen Film zeigen und die Schüler bitten, darüber zu diskutieren oder Fragen zu beantworten. Podcasts sind ebenfalls ein wertvolles Werkzeug. Lernende können Podcasts auf Deutsch hören, um ihr Hörverständnis zu verbessern und gleichzeitig mehr über deutsche Kultur und Gesellschaft zu erfahren. Ein Beispiel ist der Podcast «Deutsch – warum nicht?», der speziell für Deutschlerner entwickelt wurde und verschiedene Themen behandelt.

In Belarus wird im Rahmen der neuen Programme für den Deutschunterricht besonders betont, dass die Schüler nun auch die Landeskunde von Belarus in deutscher Sprache lernen sollen. Dieses Programm zielt darauf ab, den Lernenden ein umfassendes Verständnis sowohl der deutschen Sprache als auch der eigenen Kultur und Geschichte zu vermitteln. In diesem Zusammenhang empfehlen wir für das Wortschatzlernen:

Virtuelle Flashcards

Verwenden Sie Plattformen wie Quizlet oder Anki, um interaktive Flashcards für das Lernen neuer Wörter und Ausdrücke zu erstellen. Die Studierenden können Wörter lernen und ihr Wissen mit Tests überprüfen.

Gruppenaufgaben

Organisieren Sie in Zoom oder Microsoft Teams Gruppenaufgaben, bei denen die Studierenden in Paaren oder kleinen Gruppen arbeiten, um Sätze mit neuen Wörtern zu bilden oder Themen im Zusammenhang mit der belarussischen Kultur zu diskutieren.

Diskussionsthemen

Schlagen Sie den Studierenden vor, Themen im Zusammenhang mit der belarussischen Kultur und Geschichte auf Deutsch zu diskutieren. Dies hilft ihnen nicht nur, ihren Wortschatz zu erweitern, sondern auch ihre Kommunikationsfähigkeiten zu verbessern.

Für das Lernen von Grammatik und den grammatischen Strukturen:

Interaktive Übungen

Nutzen Sie Google Classroom, um interaktive Übungen und Tests zur Grammatik bereitzustellen. Plattformen wie Kahoot oder Mentimeter können hilfreich sein, um Quizze und Umfragen zu erstellen.

Beispiele aus der Kultur

Verknüpfen Sie grammatische Strukturen mit Beispielen aus der belarussischen Kultur. Zum Beispiel können Sie beim Lernen von Zeiten historische Ereignisse oder kulturelle Traditionen diskutieren und dabei die entsprechenden grammatischen Formen verwenden.

Virtuelle Arbeitsgruppen

Bilden Sie Arbeitsgruppen, in denen die Studierenden gemeinsam grammatische Aufgaben lösen und sich gegenseitig die Regeln erklären können. Dies kann über die Funktionen zum gemeinsamen Bearbeiten in Google Docs erfolgen.

Für das Lernen der belarussischen Kultur:

Virtuelle Exkursionen

Nutzen Sie Plattformen, um virtuelle Exkursionen zu belarussischen Museen, Denkmälern und kulturellen Orten zu organisieren. Die Studierenden können das Gesehene auf Deutsch diskutieren.

Kulturprojekte

Bitten Sie die Studierenden, Präsentationen über verschiedene Aspekte der belarussischen Kultur, wie traditionelle Feiertage, Küche oder Kunst, vorzubereiten. Diese Präsentationen können im Unterricht vorgestellt werden.

Literatur lesen

Integrieren Sie das Lesen von belarussischen Autoren in den Unterricht auf Deutsch. Dies kann sowohl Belletristik als auch wissenschaftliche Artikel über Kultur und Geschichte von Belarus sein.

Библиографические ссылки

1. *Kuhl, A., & Schmidt.* Deutsch als Fremdsprache in der digitalen Welt: Neue Wege des Lernens und Lehrens. Berlin : Sprachverlag, 2024.

2. *Müller, P.* Interkulturelle Kommunikation im Deutschunterricht: Methoden und Ansätze. München : Didaktik Verlag, 2025.

3. *Weber, F.* Interaktive Lernumgebungen im Deutschunterricht. Stuttgart : Bildungshaus, 2021.

ПЛАТФОРМЫ, СООБЩЕСТВА И ТЕХНОЛОГИИ: ТРИЕДИНСТВО СОВРЕМЕННОЙ МОДЕЛИ САМОСОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

А. Е. Живлакова

Саратовский военный ордена Жукова Краснознаменный институт войск национальной гвардии РФ, ул. Московская, 158
410023, г. Саратов, Россия, nurona@mail.ru

В статье рассматривается трансформация профессионального самосовершенствования преподавателя иностранного языка в условиях цифровизации образования. Автор обосновывает необходимость перехода от традиционных моделей повышения квалификации к непрерывной гибридной модели, основанной на триединстве ключевых элементов: образовательных платформ (международных, российских и адаптированных), профессиональных сетевых сообществ в социальных медиа (Telegram, VK, Яндекс.Дзен) и инновационных технологий (интерактивные инструменты, LMS, генеративные нейросети). Предложена комплексная модель, демонстрирующая синергию этих компонентов для построения эффективной индивидуальной траектории профессионального роста. Практическая значимость работы заключается в предоставлении педагогам структурированного ориентира для навигации в современном образовательном ландшафте.

Ключевые слова: профессиональное самосовершенствование; преподаватель иностранного языка; цифровизация образования; образовательные платформы; сетевые профессиональные сообщества; педагогические технологии; нейросети в образовании; модель триединства.

PLATFORMS, COMMUNITIES, AND TECHNOLOGIES: THE TRIUNITY OF A MODERN SELF-IMPROVEMENT MODEL FOR FOREIGN LANGUAGE TEACHERS

A. Ye. Zhivlakova

Saratov Military Order of Zhukov Red Banner Institute of the National Guard Troops of the Russian Federation, st. Moskovskaya, 158,
410023, Saratov, Russia, nurona@mail.ru

The article examines the transformation of professional self-improvement for foreign language teachers in the context of educational digitalization. The author justifies the need to shift from traditional professional development models to a continuous hybrid model based on the triunity of key elements: educational platforms (international, Russian, and adapted), professional networked communities on social media (Telegram, VK, Yandex.Zen), and innovative technologies (interactive tools, LMS, generative neural networks). A comprehensive model is proposed, demonstrating the synergy of these components for building an effective individual trajectory of professional growth. The

practical significance of the work lies in providing teachers with a structured guide for navigating the modern educational landscape.

Keywords: professional self-improvement; foreign language teacher; digitalization of education; educational platforms; online professional communities; educational technologies; neural networks in education; triunity model.

Современная образовательная парадигма претерпевает фундаментальные изменения, обусловленные процессами глобальной цифровизации и усилением роли инновационных технологий. В этих условиях ключевым фактором обеспечения качества языковой подготовки становится профессиональное самосовершенствование преподавателя иностранного языка, которое приобретает характер непрерывного, гибкого и многокомпонентного процесса. Традиционные модели повышения квалификации, ограниченные рамками разовых курсов, уступают место динамичным и сетевым практикам, основанным на активном использовании цифровых ресурсов [1].

Актуальность данного исследования определяется настоятельной необходимостью систематизации того многообразия инструментов и возможностей, которые сегодня формируют профессиональный ландшафт педагога-лингвиста. В их числе – разнообразные платформы для повышения квалификации и методические курсы, предлагаемые как ведущими международными, так и российскими или адаптированными образовательными провайдерами. Параллельно с этим мощным ресурсом роста стали профессиональные сообщества и практика обмена опытом, реализуемая через социальные сети и специализированные онлайн-платформы, что стирает географические и временные барьеры для профессиональной коммуникации. Наконец, третий, инструментальный компонент – это глубокая интеграция технологий в педагогическую практику, включающая применение интерактивных инструментов, цифровых образовательных платформ и таких прорывных решений, как нейросети, открывающие новые горизонты для персонализации обучения и создания контента.

Однако наличие этих элементов само по себе не гарантирует эффективного профессионального развития. Наблюдается дефицит исследований, предлагающих целостную модель, которая демонстрировала бы их синергетическую взаимосвязь. Целью настоящей статьи является теоретическое обоснование и разработка модели профессионального самосовершенствования преподавателя иностранного языка, основанной на принципе триединства ключевых элементов: платформ, сообществ и технологий. Данный подход находит поддержку в работах по коммуникативной методике [2] и психологии профессионального развития [3].

В соответствии с поставленной целью в статье решаются следующие задачи.

1. Систематизировать современные возможности повышения квалификации на основе анализа международных и российских образовательных платформ.

2. Раскрыть потенциал профессиональных сетевых сообществ и социальных сетей как среды для неформального обмена опытом и методической поддержки.

3. Провести классификацию и оценку инновационных технологий (интерактивные инструменты, цифровые платформы, нейросети) с точки зрения их применимости в практике преподавателя ИЯ.

4. Представить комплексную модель «триединства», иллюстрирующую взаимосвязь и взаимодополняемость всех компонентов в процессе непрерывного профессионального роста.

Практическая значимость работы заключается в том, что предложенная модель служит структурированным ориентиром для педагогов, стремящихся выстроить эффективную и релевантную вызовам времени индивидуальную траекторию своего профессионального развития.

Образовательная система в XXI веке характеризуется процессами активной цифровой трансформации, что предъявляет новые, повышенные требования к профессиональной компетентности преподавателя иностранного языка. В этих условиях ключевым фактором конкурентоспособности и педагогической эффективности становится способность педагога к непрерывному и многоканальному самосовершенствованию. Однако динамично меняющаяся внешняя среда, включая геополитические реалии, вносит существенные коррективы в доступность традиционных международных ресурсов, формируя новую, более сложную и многокомпонентную карту возможностей для профессионального роста.

Центральным элементом этой карты на протяжении долгих лет являлось повышение квалификации и методические курсы на международных платформах. Однако в текущей ситуации доступ к ряду ключевых платформ на этом рынке для российских специалистов существенно ограничен. По информации из открытых источников, Министерство юстиции Российской Федерации включило ряд старейших и крупнейших международных образовательных организаций, таких как International House World Organisation (IHWO), EF Education First и The British Council, в перечень иностранных структур, деятельность которых признана нежелательной на территории РФ. Данный факт влияет на поиск альтернативных и адаптированных путей профессионального развития. В ответ на этот вызов все более значимую роль приобретает сегмент российских и адаптированных образовательных платформ, предлагающих релевантные и практико-ориентированные реше-

ния. К их числу относятся:

- Skyeng Teachers' Portfolio, предоставляющая доступ к современным методическим материалам и вебинарам;

- крупные EdTech-платформы, такие как Яндекс. Практикум, Нетология, GeekBrains и Skillbox, которые, выходя за рамки сугубо лингвистики, предлагают курсы по цифровой грамотности, методологии, SMM и созданию онлайн-курсов, тем самым способствуя диверсификации навыков педагога;

- регулярные вебинары от ведущих российских и зарубежных издательств (Титул, Вентана-Граф, Cambridge University Press, Oxford University Press, Macmillan Education, Pearson), остающиеся важным каналом для знакомства с актуальными учебно-методическими комплексами и педагогическими подходами.

Таким образом, современные возможности для профессионального самосовершенствования преподавателя иностранного языка характеризуются структурным сдвигом от исключительно международных ресурсов в сторону сложной гибридной модели, сочетающей адаптированные международные контакты и активно развивающийся отечественный сектор образовательных технологий.

Важнейшим компонентом современной модели профессионального самосовершенствования преподавателя иностранного языка стало активное участие в профессиональных сетевых сообществах, которые реализуются преимущественно через платформы социальных медиа. Эти сообщества трансформируют обмен опытом из эпизодического мероприятия в непрерывный процесс коллаборации и взаимной поддержки. Их формирование и существование напрямую связаны с развитием цифровой грамотности педагогов [4].

Ключевую роль в этом процессе играют социальные сети, такие как Telegram, VK и Яндекс.Дзен, каждая из которых предлагает уникальные форматы взаимодействия. На платформе Telegram сформировалась плотная сеть специализированных каналов, которые можно найти по запросам #преподавателианглийского, #teaching_english, #методикапреподавания. Такие каналы, как «Английский для преподавателей» или «Methodology Pie», служат источниками оперативной методической информации, разборов сложных случаев и анонсов профессиональных событий. В свою очередь, VK-группы, например, сообщество «Современный преподаватель иностранного языка», функционируют как масштабные интерактивные площадки, где педагоги не только делятся дидактическими материалами, но и организуют онлайн-мастерские и взаимные консультации, создавая среду для глубокого практико-ориентированного обсуждения. Платформа Яндекс.Дзен дополняет эту систему, предлагая

формат персональных блогов, где опытные методисты и преподаватели-практики рефлексируют над своими педагогическими находками и делятся долгосрочными стратегиями работы. Особняком в этом ряду стоит визуальная платформа Pinterest, которая представляет собой неиссякаемый источник идей для оформления и визуализации учебного материала. Для преподавателя иностранного языка она является неисчерпаемым ресурсом для поиска и создания инфографики, шаблонов для игр, плакатов и иных визуальных опор, способствующих повышению мотивации и наглядности обучения.

Таким образом, профессиональные сетевые сообщества в социальных медиа формируют распределенную, но чрезвычайно сплоченную среду для непрерывного неформального образования преподавателя, где каждый участник одновременно выступает в роли и обучающегося, и эксперта, обогащая общее методическое поле.

Современное преподавание языков всё чаще опирается на цифровые средства. Их использование поднимает качество занятий и открывает доступ к обучению вне класса, где удобно обучающемуся. Эта тенденция подчеркивает необходимость владения комплексом методик, основанных на использовании интернет-технологий [5].

Первыми в этом списке стоят интерактивные сервисы. Quizlet даёт тесты и карточки, Google Docs позволяет одновременно править текст, таблицу или слайды. Padlet создаёт общее поле для заметок и файлов; студенты и курсанты могут добавлять материалы, комментировать и завершать проект вместе. Стоит обратить внимание и на полноценные платформы – системы управления обучением (LMS). Они помогают организовать полный цикл образовательного процесса.

Среди платных решений встречаются GetCourse и Teachbase; бесплатными считаются Stepik, Moodle и Ё-Стади. Пример работы системы – курс «Нейросети для исследовательских работ» на GetCourse. Его подготовил доцент МПГУ Алексей Васильевич Конобеев [6]. В программе отдельные модули: планирование эксперимента, поиск и проверка источников, написание текста по академическим правилам, контроль качества и оформление результатов.

Особое место в арсенале современного педагога занимают нейросети, такие как ChatGPT, DeepSeek, Gemini, Claude и Perplexity и др. Эти инструменты предоставляют преподавателю возможности для методической поддержки, разработки и адаптации учебных материалов, анализа документов (например, с помощью Claude или ChatGPT с функцией загрузки файлов), а также для практики и совершенствования языковых навыков. Например, нейросети выступают языковым партнёром: преподаватель ведёт диалог на заданную тему, получает замечания по грамма-

тике и словарю, создаёт уникальные аудиоматериалы через синтез речи в Play.ht или Murf.ai. Работая с нейросетью необходимо проверять факты: она иногда выдаёт неверные сведения. Преподаватель остаётся экспертом, нейросеть – инструмент, нуждающийся в профессиональном контроле. Стоит помнить, что нельзя загружать персональные данные обучающихся без их согласия.

Технологии в преподавании иностранного языка расширяют возможности преподавателя и обучающихся, создавая занятную и действенную образовательную среду, отвечающую требованиям сегодняшнего дня. Освоение цифровых инструментов развивает самоорганизацию, критическое мышление и умение решать задачи.

Проведённый анализ показывает: профессиональное саморазвитие преподавателя иностранного языка в современную эпоху меняется структурно, переходя от эпизодических форм к непрерывной гибридной сетевой модели. Эта модель опирается на платформы, сообщества и технологии; она устойчива и действенна в стремительно меняющейся образовательной реальности [1].

Результаты исследования четко дают понять, что, несмотря на ограничения доступа к части международных ресурсов, сформировалась устойчивая экосистема профессионального роста, интегрирующая адаптированные международные контакты, активно развивающийся отечественный сектор образовательных технологий и разнообразные российские цифровые платформы. Критически важным элементом гибкости этой экосистемы является взаимодополняемость её компонентов, когда платформы предоставляют формализованные знания, а сообщества – контекст и практическое применение. Параллельно с этим профессиональные сетевые сообщества в социальных медиа утвердились в качестве незаменимой среды для неформального обмена опытом, коллаборации и взаимной поддержки, создавая распределенное, но сплоченное профессиональное поле. Их ценность заключается в способности мгновенно реагировать на новые вызовы и оперативно распространять практические решения среди широкого круга педагогов. Особую значимость приобретает интеграция инновационных технологий, где интерактивные инструменты, системы управления обучением (LMS) и, что особенно перспективно, генеративные нейросети, трансформируются из вспомогательных средств в мощные когнитивные партнеры и инструменты творчества. Они позволяют не только автоматизировать рутинные задачи, но и открывают новые горизонты для персонализации обучения, создания уникального контента и развития исследовательских компетенций как у преподавателя, так и у студентов.

Таким образом, современный преподаватель иностранного языка

выступает не пассивным потребителем готовых знаний, а активным архитектором собственной профессиональной траектории, способным гибко комбинировать ресурсы платформ, возможности сообществ и потенциал технологий. Дальнейшее исследование видится в изучении долгосрочных эффектов применения данной модели, а также в разработке конкретных методических рекомендаций по оценке эффективности цифровых инструментов и интеграции искусственного интеллекта в повседневную педагогическую практику. Успешная реализация этой модели является залогом подготовки конкурентоспособных специалистов, отвечающих вызовам глобализированного, цифрового мира.

Библиографические ссылки

1. *Kukulska-Hulme A., Shield L.* An overview of mobile assisted language learning: From content delivery to supported collaboration and interaction // ResearchGate. ReCALL, 20(3), P. 271–289. URL: https://oro.open.ac.uk/11617/5/11617.pdf (date of access: 06.02.2026).

2. *Пассов Е. И.* Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. 2-е изд. М. : Просвещение, 1991.

3. *Маркова А. К.* Психология профессионализма. М. : Междунар. гуманитар. фонд «Знание», 1996.

4. *Hockly N.* Digital Literacies // Research Gate. English Language Teaching Journal (ELTJ) Dec., 2011. № 66(1). P. 108–112. URL: https://www.researchgate.net/publication/275133288_Digital_literacies (date of access: 05.02.2026).

5. *Сысоев П. В., Евстигнеев М. Н.* Методика обучения иностранному языку с использованием новых информационно-коммуникационных Интернет-технологий. М. : Глосса-Пресс; Ростов н/Д : Феникс, 2010.

6. *Конобеев А. В.* Нейросети для исследовательских работ. МедВуза. URL: https://medvuza.ru/kursy/drugoe/iiysclid=mlgay648s666254148 (дата обращения: 10.002.2026).

ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИКАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ МОТИВАЦИИ К ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ ВУЗА

Н. В. Иванюк

Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина
бульвар Космонавтов, 21, 224016, Брест, Беларусь, Ivaniuknv@ya.ru

Статья посвящена изучению роли информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в качестве средства формирования мотивации при обучении иностранному языку студентов неязыковых специальностей высших учебных заведений. Показано, что внедрение ИКТ в процесс обучения иностранному языку способствует формированию и развитию таких видов мотивации, как самомотивация, внутренняя, положительная, устойчивая мотивация, а также мотивация достижения.

Ключевые слова: мотивация; информационно-коммуникационные технологии; обучение; иностранный язык; информационные ресурсы.

INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES AS A MEANS OF FORMING MOTIVATION TO STUDY FOREIGN LANGUAGES FOR NON-LINGUISTIC STUDENTS OF A UNIVERSITY

N. V. Ivaniuk

Brest State A. S. Pushkin University, 21, Kosmonavtov Boulevard,
224016, Brest, Belarus, Ivaniuknv@ya.ru

The article deals with the study of the role of information and communication technologies (ICT) as a means of forming motivation in teaching a foreign language to students of non-linguistic specialties in higher educational institutions. It is shown that the introduction of ICT into the process of teaching a foreign language contributes to the formation and development of such types of motivation as self-motivation, internal, positive, and sustainable motivation, as well as achievement motivation.

Keywords: motivation; information and communication technologies; learning; foreign language; information resources.

Происходящее на современном этапе реформирование системы высшего образования обуславливает широкое использование информационно-коммуникационных технологий в процессе преподавания иностранных языков на неязыковых специальностях высших учебных заведений, что способствует реализации личностно-ориентированного подхода в обучении, обеспечивает индивидуализацию и дифференциацию

обучения, учет способностей обучающихся, уровень их обученности, а также интересов [1, с. 3].

Не вызывает сомнения тот факт, что одной из отличительных особенностей процесса обучения иностранному языку является проблема пассивности обучающихся, что обуславливает необходимость поиска новых способов формирования мотивации к изучению иностранного языка на неязыковых специальностях вуза. Мотивация – «это, прежде всего, результат внутренних потребностей человека, его интересов и эмоций, целей и задач, наличие мотивов, направленных на активизацию его деятельности» [2, с. 19], а формирование мотивации направлено на создание условий для появления внутренних побуждений к учению, осознания их самими обучающимися и последующего развития мотивационной сферы.

Известно, что знания, добытые путем собственных усилий, имеют большую ценность, а все технологии самостоятельного обучения предусматривают повышение активности обучаемых. Значительные возможности в этом плане дает активное внедрение в организацию учебной деятельности интерактивных учебных пособий нового поколения. В процессе работы с ними обучаемым приходится отвечать на вопросы, поддерживать обратную связь, работать со специализированными компьютерными программами, мультимедийными обучающими системами, использовать текущий тестовый контроль. При этом процесс обучения, организованный с использованием указанных средств, всегда предполагает активную умственную деятельность обучаемых [3, с. 31].

Высокий уровень мотивации нередко восполняет недостаток специальных способностей, выполняя компенсаторную функцию. Этот компенсаторный механизм не срабатывает, если он направлен в обратную сторону: каким бы способным и эрудированным не был обучающийся, без потребности в учебе он не добьется успехов.

Таким образом, от уровня развития мотивации зависят как учебная активность обучающихся, так и их академическая успеваемость. Важную роль в формировании и дальнейшем развитии мотивации играет степень новизны полученной информации. Элементы поисковой деятельности, познавательные мотивы и эмоциональное состояние обучающихся обеспечивают им переход из учебной деятельности в творческую, а интерес как мотив играет одну из важнейших ролей в обучении иностранному языку, в частности. Изучение иностранного языка с помощью компьютерных программ и информационно-коммуникационных технологий вызывает значительный интерес у большинства обучающихся.

В настоящее время методисты не пришли к единому мнению по поводу эффективности и целесообразности использования ИКТ непосред-

ственно в аудиторной работе по причине неоднозначности их использования [4]. Так, с методической точки зрения, имеются несомненные преимущества, однако организация такого обучения связана с некоторыми сложностями. К преимуществам можно отнести способность наглядно продемонстрировать как языковое, так и неязыковое явление, прослушать последние новости, просмотреть и обсудить видеоролики на различные темы, найти иллюстрации к материалам учебных пособий.

Опыт практической деятельности показывает, что данные формы работы являются результативными, однако зачастую преподаватель встречает отсутствие понимания со стороны обучающихся без параллельного перевода информационных блоков. В результате ожидаемый от прослушивания или просмотра материала результат равен нулю. Поэтому совершенно очевидной становится необходимость предварительной тщательной подготовки занятия преподавателем. В такую подготовку обязательно необходимо включить отбор и обработку соответствующего интересам и потребностям аудитории материала. При отборе материала и Интернет-ресурсов для обучающихся неязыковых специальностей рекомендуется систематизировать и адаптировать его под уровень языковой подготовки группы. Важно отметить, что не всегда стремление преподавателя провести занятие в «виртуальной реальности страны изучаемого языка» увенчиваются успехом, поскольку может быть лишь данью моде, а не логичным включением методически обоснованной современной технологии в учебный процесс. Совершенно очевидно, что обучающиеся нуждаются в иллюстрациях наиболее известных достопримечательностей страны, язык которой они изучают, также культурно-исторических реалий, современных особенностей быта, новостей. Однако эта информация должна быть нацелена на достижение целей и задач обучения в конкретной целевой аудитории.

Анализ методической литературы по рассматриваемой проблеме показывает, что внедрение ИКТ в процесс обучения иностранному языку способствует формированию и развитию таких видов мотивации, как самомотивация, внутренняя, положительная, устойчивая мотивация, а также мотивация достижения. В процессе обучения иностранному языку с помощью ИКТ обучающиеся проявляют большую увлеченность учебным процессом, что в определенной степени способно компенсировать недостаточный уровень владения языком.

Организация обучения иностранному языку с использованием ИКТ способствует реализации основных методических, дидактических, педагогических и психологических принципов, а также направлена на стимулирование интереса обучающихся и развитие их творческих способностей. Необходимость принятия во внимание уровней языковой подго-

товки обучающихся является условием для реализации принципов индивидуализации и дифференциации обучения. При этом обязательным является соблюдение принципа доступности, а также учета индивидуального темпа работы обучаемых [3, с. 27].

По способам доступа к информации и формам ее представления информационные ресурсы могут быть представлены файловыми серверами, веб-страницами, фрагментами дискуссий и выступлений на конференциях, документами из различных баз данных, статьями из средств массовой информации. Обучающиеся, как правило, получают информацию, используя данные веб-страниц. Несомненными преимуществами деятельности как обучающихся, так и преподавателей с данными Интернет-ресурсами является возможность организовывать самостоятельную познавательную деятельность обучающихся с различными целевыми установками, а также рационально использовать время и средства.

Известно, что информационные ресурсы сети Интернет содержат текстовый, аудио- и видеоматериал по различным темам и на разных языках. Однако, для того чтобы обучающиеся не «потерялись» в большом объеме информации, а рационально ее использовали для удовлетворения образовательных и профессиональных интересов и потребностей, возникла необходимость в разработке учебных Интернет-ресурсов.

Проанализируем структуру наиболее широко используемых обучающих Интернет-ресурсов. Так, например, *Hotlist* (от англ. «перечень по теме») представляет собой список виртуальных страниц с текстовыми компонентами по изучаемым темам. *Multimedia scrapbook* (от англ. «мультимедийный черновик») – это коллекция мультимедийных ресурсов. В отличие от *Hotlist*, в *Multimedia scrapbook* размещены и хранятся ссылки как на текстовые сайты, так и на фото, аудиофайлы (*podcasts*) и видеоклипы, а также на графическую информацию и популярные виртуальные туры. Обучающиеся имеют возможность скачать файлы *Multimedia scrapbook* и затем применить их в качестве информационного и иллюстративного материала в работе над определенной темой или проблемой. *Treasure hunt* (от англ. «охота за сокровищами») схожа с программами *Hotlist* и *Scrapbook*. Она также охватывает и сохраняет ссылки на различные ресурсы по изучаемым темам. Отличается она только тем, что любая из ссылок в данном ресурсе охватывает вопросы по содержанию интернет-сайта, которые преподаватель может использовать с целью активизации поисково-познавательной активности обучающихся.

Программа *Subject sampler* сложнее проанализированных выше программ и по сложности занимает следующее место после *Treasure hunt*. Отличительной особенностью этой программы является ориента-

ция на дискуссионные темы. Обучающимся приходится не только ознакомиться, изучить и усвоить материал, но еще и выразить свое личное мнение по изучаемой теме или проблеме.

Все перечисленные типы учебных Интернет-ресурсов связаны друг с другом, отличаясь уровнем сложности. Однако всех их объединяет то, что они ориентированы на активизацию поисково-познавательной деятельности обучающихся.

Еще одним эффективным средством формирования мотивации к изучению иностранного языка является веб-квест, представляющий собой организованный вид самостоятельной учебной деятельности студентов, для выполнения которой им приходится осуществлять поиск информации в сети Интернет по определенным адресам.

Таким образом, разнообразные мультимедийные программы и разработки на основе ИКТ позволяют активизировать визуальные, аудиальные и кинестетические каналы усвоения информации. Многие обучающиеся лучше воспринимают информацию, представленную на мультимедийном экране, это позволяет им актуализировать и развивать свое воображение, что в дальнейшем будет способствовать скорейшему усвоению материала. Обучающиеся учатся проявлять самостоятельность, взаимодействовать друг с другом и с преподавателем, развивают коммуникативные умения, в результате чего активизируется их познавательная деятельность, а также формируется мотивация к изучению иностранного языка.

Библиографические ссылки

1. *Акай О. М., Царевская И. В., Журавлева Н. С.* Способы повышения мотивации к изучению иностранных языков посредством социальных сетей Интернета // Современные проблемы науки и образования. 2018. № 5. URL: https://science-education.ru/ru/article/view?id=28134 (дата обращения: 12.01.2026).

2. Бордовская Н. В. Педагогика : учеб. пособие. СПб. : Питер, 2015.

3. Захарова И. Г. Информационные технологии в образовании : учеб. пособие для студентов педагогических вузов. М. : Академия, 2008.

4. Егорова В. М. Организация самостоятельной работы студентов с использованием информационных технологий. URL: www.rusnauka.com/22_NIOBG_2007/Pedagogica/24945.doc.htm. (дата обращения: 25.10.2025).

К ВОПРОСУ ОБУЧЕНИЯ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ

Н. Г. Касперович[1)], М. В. Ладыженко[1)]

[1)] Белорусский государственный университет информатики и радиоэлектроники, ул. П. Бровки, 3, 220013, г. Минск, Беларусь, n.kasperovich@bsuir.by

В статье рассматривается роль письменной коммуникации в сфере профессионального общения; анализируются отличия письменной и устной речи на иностранном языке; предлагаются способы развития письма как вида речевой деятельности на иностранном языке с использованием информационно-коммуникационных технологий.

Ключевые слова: обучение чтению; продуктивные виды речевой деятельности; информационно-коммуникационные технологии; компьютерные приложения.

TO THE QUESTION OF TEACHING WRITTEN SPEECH AT A NON-LINGUISTIC UNIVERSITY AT THE PRESENT STAGE

N. G. Kasperovich[1)], M. V. Ladyjenko[1)]

[1)] Belarusian State University of Informatics and Radioelectronics, 3 st. P. Brovki, 220013, Minsk, Belarus, n.kasperovich@bsuir.by

The article examines the role of written communication in the sphere of professional interaction; outlines the differences between written and oral speech in a foreign language; suggests methods for developing writing as a type of speech activity in a foreign language using information and communication technologies.

Keywords: teaching reading skills; productive types of speech activity; information and communication technologies; computer applications.

В современную эпоху компьютеризации и автоматизации в неязыковом вузе обучению письму на иностранном языке, на наш взгляд, уделяется недостаточно внимания. Для технического специалиста на первый план выходит устная профессиональная коммуникация с партнерами из других стран, как более сложный вид речевой деятельности, а письмо, также являясь формой продукции речевого сообщения, но только в письменной форме, часто занимает на занятиях иностранным языком скорее место не цели, а средства обучения.

Однако, ведение деловой профессиональной переписки, подготовка различных видов технических описаний, знание особенностей составления электронных писем являются важными умениями и необходимы для эффективного осуществления будущей профессиональной деятельности любым специалистом технического профиля.

По мнению педагогов и методистов, обучение письму требует больше целенаправленных усилий, чем обучение устной речи. Это обусловлено особенностями письменной речи и ее отличиями от других видов речевой деятельности. Для текстов технической направленности такие особенности заключаются в следующем: сжатость и плотность — письменный технический текст, лишен избыточности и направлен на максимально точную и краткую передачу смысла; опосредованное обращение к адресату — письменная коммуникация всегда исключает непосредственный прямой контакт с тем, кому предназначено сообщение; строгая композиционная организация технического текста, обусловленная типом сообщения; нормативная соотнесенность сообщения – формальность изложения информации, предполагающее исключение жаргонизмов, разговорной лексики и т.п. [1, с. 189].

Принимая во внимание вышеизложенные особенности, а также психо-когнитивные потребности обучаемых на современном этапе, использование информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в процессе обучения письменной речи на иностранном языке может способствовать не только повышению мотивации студентов, но и сделать этот процесс интерактивным и максимально приблизить его к решению аутентичных профессиональных задач, с которыми обучающиеся столкнутся в своей профессиональной деятельности [2, с. 137].

Учебный процесс, на наш взгляд, должен состоять из нескольких этапов, включая подготовительный. Использование ИКТ на каждом этапе будет отличаться, в зависимости от поставленных целей и решаемых методических задач [3, с. 91].

На подготовительном этапе, особенно актуальном в группах студентов с низким уровнем языковой подготовки, следует уделить внимание совершенствованию навыков письменной речи. Данная работа направлена на достижение нескольких целей — автоматизацию грамматических структур, расширение словарного запаса, отработку нужных лексических конструкций. Особенно эффективными на этом этапе могут стать облачные приложения обработки текста, такие как Google Docs или Microsoft Word Online. Для обучения письменной речи на иностранном языке максимально полезными станут следующие возможности указанных инструментов: совместное редактирование, при котором преподаватель и студенты могут оставлять комментарии прямо в тексте, предлагая правки, используя функцию «Предложить правку», при этом история изменений доступна для всех студентов группы; осуществление проверки в реальном времени, что возможно благодаря встроенным инструментам проверки орфографии и базовой грамматики, дающие мгновенную обратную связь; создание шаблонов различных видов деловой корреспон-

денции, технических описаний и отчетов. Более продвинутые специализированные платформы и приложения, например, ProWritingAid, на данном этапе могут использоваться для анализа письменного стиля, ясности изложения, указания на повторы и клише. Для целенаправленного изучения и отработки новой лексики перед ее дальнейшим применением в письменных заданиях можно создавать тематические наборы слов, используя приложения Vocabulary.com или Quizlet. Corpus of Contemporary American English (COCA) позволит проверить, как слово или фраза используется в реальных текстах определенного стилистического направления, что критично для аутентичного словоупотребления.

Следующим этапом развития письменной речи на иностранном языке является непосредственно практика в создании образцов письма. Цель данного этапа — это развитие коммуникативной компетенции, письмо для реальной аудитории. Помощь на данном этапе могут оказать образовательные блоги и форумы на разнообразных платформах, таких как, например, Padlet. Используя возможности таких площадок, студенты получат доступ к практике написания реальных постов на заданные темы, будут способны оставлять комментарии на иностранном языке на работы друг друга, что позволит развить умение писать связно и аргументированно. Современные ИКТ позволяют организовать и совместную проектную работу студентов на данном этапе. На помощь могут прийти такие приложения как Google Docs или Google Sheets.

Также на данном этапе видится перспективным возможность создания и ведения обучаемым своего цифрового портфолио на таких платформах как Google Sites или Seesaw. Там студент собирает свои лучшие образцы письменной речи (проекты, презентации) за весь пройденный курс по мере его изучения, что позволяет развивать рефлексию, ответственность за качество учебного процесса и показывает достигнутый прогресс, мотивируя на дальнейшую учебу.

Следующим этапом идет имитация реальных профессиональных сценариев. Цель данного этапа заключается в подготовке к решению аутентичных профессиональных задач, включающих ведение деловой переписки, написание и отправка электронных писем, написание постов в профессиональных сетях, создание или оптимизация профиля на иностранном языке на LinkedIn, создание инфографики на Canva или Piktochart с текстовым описанием на иностранном языке.

Завершающим этапом работы по развитию умений письменной речи должна стать оценка с предоставлением обучаемым обратной связи по результатам их учебной деятельности. Цель данного этапа — оценить достигнутый студентом уровень развития умений письма, а также формирование способности к самооценке, самоконтролю и самоуправлению.

Такой доступный инструмент автоматизированной проверки, как, например, Write & Improve от Cambridge дает возможность мгновенной оценки по определенным параметрам, освобождая преподавателя от комментариев по содержанию и структуре. Также на данном этапе возможна организация работы студентов по осуществлению взаимооценки при помощи, например, Google Forms, где можно создать структурированную форму для оценки по определенным критериям письменной речи, таким как логическая последовательность изложения, связанность высказывания, лексическое соответствие и разнообразие, грамматическая точность.

Также сегодня для преподавателя есть возможность записывать так называемые скринкасты (короткие видеообзоры с комментариями), глядя на текст студента на экране, что позволяет предоставить более персонализированную обратную связь по выполненному заданию, чем при использовании традиционных письменных заметок.

Таким образом, использование ряда современных инструментов ИКТ, организуя поэтапную работу по развитию письменной речи у студентов технического профиля, позволит реализовать такие принципы и подходы к обучению иностранному языку, как интерактивность и дифференцированность, трансформируя письмо из рутинного упражнения в динамичный, социально-ориентированный и практически значимый вид деятельности, напрямую связанный с будущей профессиональной средой студентов неязыкового вуза.

Библиографические ссылки

1. *Соловова Е. Н.* Методика обучения иностранным языкам : базовый курс лекций : пособие для студентов пед. вузов и учителей. 3-е изд., М., 2005.

2. *Печинская Л. И., Степанова М. М.* Использование возможностей информационно-коммуникационных технологий при обучении иностранному языку магистрантов технических направлений // Вестн. Костром. гос. ун-та. Сер. Педагогика. Психология. Социокинетика. 2015. № 1. С. 136–140.

3. *Байдикова Н. Л.* Классификация технических средств обучения: лингводидактический аспект // Известия Волгоград. гос. пед. ун-та. 2020. № 2. С. 86–91.

ВНЕКЛАССНЫЕ МЕРОПРИЯТИЯ ДЛЯ ИЗУЧЕНИЯ ИСПАНСКОГО ЯЗЫКА КАК ВТОРОГО ИНОСТРАННОГО

А. П. Корчагина[1), 2)]

[1)] Муниципальное общеобразовательное учреждение «Тверской лицей», пр-т Калинина, д. 10, 170001, г. Тверь, Российская Федерация
[2)]Тверской филиал Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ (РАНХиГС), ул. Вагжанова, д. 7, 170100, Тверь, Российская Федерация, anastasia.paula@mail.ru

В данной статье рассматривается роль внеклассных мероприятий в повышении мотивации обучающихся на факультативных занятиях. Анализируется взаимосвязь между традиционным уроком и внеклассными мероприятиями. Кроме того, описывается личный опыт участия в мероприятиях по испанскому языку как второму иностранному.

Ключевые слова: иностранный язык; второй иностранный язык; внеклассные мероприятия; мотивация; факультативные занятия.

EXTRACURRICULAR ACTIVITIES FOR LEARNING SPANISH AS THE SECOND FOREIGN LANGUAGE

A. P. Korchagina[1), 2)]

[1)] Municipal General Education Institution «Tver Lyceum», Kalinina Av, 10, 170001, Tver, the Russian Federation
[2)] Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Tver branch, Vagzhanova st, 7, 170100, Tver, the Russian Federation, anastasia.paula@mail.ru

The article deals with the role of extracurricular activities in motivating of students in optional lessons. The interconnection between a traditional lesson and extracurricular studies is analyzed. The article describes a personal experience of participation in activities connected with Spanish as the secon d foreign language.

Keywords: foreign language; the second foreign language; extracurricular activities, motivation; optional lessons.

Мотивационная составляющая является неотъемлемой частью изучения иностранного языка. Мотивация может быть внутренней («Я изучаю язык, потому что он будет мне полезен в будущем!»), внешней («Я получу хорошую отметку, родители и учитель будут довольны!»). Но в обоих случаях она помогает обучающимся двигаться дальше, учиться и узнавать новое, а также применять свои навыки на практике.

Для формирования мотивации, особенно внутренней, необходимы три психологических аспекта: автономия, компетентность и принадлежность. Автономия – это потребность действовать в соответствии со своими с ценностями и интересами, свобода выбора и свобода действий. Компетентность – это желание эффективно выполнять свои задачи, чувствовать себя уверенным и способным. Принадлежность – это взаимосвязь с командой, осознание своей значимости и связи между учениками [1].

Иностранный язык – это специфический предмет, требующий от учеников много времени, сосредоточенности и усилий. И по личному опыту преподавания иностранных языков стоит сказать, что сложно сохранять мотивацию учеников, которые посещают факультативные занятия, особенно, когда данный язык не является школьным предметом и не входит в программу.

В разных регионах выбор дополнительных иностранных языков для изучения ограничен наличием квалифицированных педагогов и учебных пособий для учеников. Кроме того, учащиеся задают вопросы: где мне пригодится этот язык? Для чего его необходимо изучать?

Внеклассные мероприятия становятся неотъемлемым дополнением для традиционных уроков, дают новые возможности для использования иностранных языков.

С другой стороны, не стоит забывать о том, что традиционное обучение и внеклассные мероприятия должны дополнять друг друга. Классические занятия в аудитории помогают освоить грамматический материал и обогащают словарный запас. Однако, обычных уроков в общеобразовательной школе часто бывает недостаточно, чтобы научить учеников разговаривать на языке.

Ключевым преимуществом внеклассных занятий является создание психологически комфортной среды. На традиционном уроке ученик может опасаться допустить ошибку, вынужден показывать, какие знания им уже усвоены. Внеклассные добровольные мероприятия помогают снизить эти опасения. Учащиеся задаются целью: рассказать что-то новое, сыграть в сценке, поучаствовать в дебатах, проявить себя в необычном формате уроков. Язык становится не целью, а инструментом для общения. Такой подход способствует развитию беглости и плавности речи.

Внеклассные мероприятия могут предоставить разнообразные форматы для использования языка и помогают перейти от знания языка к его реальному использованию. Не существует универсального внеклассного мероприятия, так как их эффективность зависит от целей, интересов и уровня подготовки конкретной группы учащихся. Для части обучающихся интересны дискуссионные клубы, кто-то предпочитает создавать стенгазеты и наглядный материал для своих одноклассников. Есть ученики,

кто предпочитает принимать участие в театральных сценках и фестивалях. Есть те обучающиеся, кому интересно создание научных статей и выступление на конференциях с проектами. А есть те, кто увлекается созданием видеороликов для социальных сетей.

Преподавая испанский язык на факультативных дополнительных занятиях, довелось столкнуться с тем фактом, что в регионах не так много мероприятий, посвященных испанскому языку. Он не является таким распространенным, как английский или немецкий, даже в больших городах (например, Москва, Санкт-Петербург).

Что может помочь в данном случае? Если учащиеся обладают высокой мотивацией и желанием изучать язык за пределами школьной программы, педагог может предложить ему участие во Всероссийской олимпиаде школьников. Хотя она и требует высокого уровня владения языком (в 9-11 классах он может достигать B2 – C1), это может стать хорошим подспорьем для ученика и показать ему все его сильные и слабые стороны, поскольку олимпиада проверяет владение разными аспектами речевой деятельности. Олимпиада поможет ему сформировать уверенность в себе и умение планировать свое время, а также работать с нестандартными заданиями. Иными словами, формирует межпредметные навыки.

ВУЗы различных городов также проводят внутренние олимпиады по иностранным языкам для будущих абитуриентов и могут засчитать их результаты при поступлении. Это может стать помощью ученикам при выборе будущей профессии и университета.

Различные ВУЗы также проводят конкурсы видеороликов для школьников и предлагают разнообразные темы для выступления [2]. Данные задания учат школьников монтировать видеоролики и продумывать их идею. Создание видеоконтента для соцсетей является очень модным хобби подростков. Кроме того, благодаря видеоконкурсам школьники могут видеть результат своего труда, даже если изучают язык сравнительно недавно, и это придает им уверенности в себе. Устное выступление перед камерой дает возможность усовершенствовать свои навыки говорения. Многие ученики отмечают, что благодаря таким видеороликам их произношение ощутимо улучшилось.

Далее хотелось бы проиллюстрировать несколькими примерами, как проводятся внеклассные мероприятия по испанскому языку. В современной общеобразовательной школе немаловажное внимание уделяется патриотическому воспитанию. Поэтому в этом году ученикам Тверского лицея было предложено продекламировать наизусть поэму чилийского поэта Пабло Неруды «Новая песнь любви Сталинграду», которая посвящена победе Красной армии в Сталинградской битве 2 февраля 1943 года. Видеоролик был смонтирован на двух языках. Ученики, которые посе-

щают факультативные занятия, декламировали стихотворение на испанском языке. Часть учеников декламировала его на русском языке, и это сделало видеоролик понятным для учеников и родителей [3].

Чтение наизусть – это не только тренировка памяти, но и отработка дикции, формирование сценической речи и развитие умения уверенно чувствовать себя перед камерой. С другой стороны, патриотическое стихотворение помогло ученикам не только улучшить произношение, но и по-новому взглянуть на Великую Отечественную войну, понять, что она стала трагедией для всего мира. И благодаря поэме Пабло Неруды ученики открыли для себя, что Советский Союз в борьбе с фашизмом поддерживали деятели культуры разных стран.

Хотелось бы также отдельно сказать об одном мероприятии, в котором принимали участие обучающиеся Тверского лицея. Московская школа №1252 имени Сервантеса с изучением испанского языка на углубленном уровне уже несколько лет организовывает Фестиваль испаноязычных стран при поддержке посольств стран Латинской Америки и Департамента внешнеэкономических и международных связей г. Москвы. На данном фестивале ученики по своему выбору представляют испаноязычную страну Латинской Америки (Чили, Аргентина, Перу, Мексика и т. д.), где описывают ее культуру, традиции и обычаи [4].

Преимущество фестиваля в том, что в нем могут принять участие школьники с любым уровнем владения языком, даже начинающие. И формат выступления выбирают сами ученики с учителем. Это может быть театральная сценка, танцевальное шоу, виртуальная экскурсия или презентация с небольшим докладом. Главное условие заключается в том, что ученики должны рассказывать о выбранной стране только на испанском языке.

Какие аспекты были ключевыми при подготовке выступления для данного фестиваля? Ученикам была предоставлена автономия, то есть, возможность добровольно записаться в участники фестиваля и самому выбрать тему, которую они будут освещать в своем рассказе. Это подтверждает, что личные интересы ученика имеют значение. Педагогу необходимо предварительно узнать, что интересно учащимся, и чем они занимаются в свое свободное время. В 2025 году ученики лицея представляли Аргентину. Ученик, который увлекается спортом, рассказал интересные факты про известных футболистов и дополнил это юмористическим видеороликом. Ученица из старшего звена интересуется естественнонаучными дисциплинами, поэтому рассказала о Нобелевских лауреатах и ученых Аргентины.

Учитель при подготовке становится наставником, координатором и помощником, который поможет адаптировать материал под уровень владения языком.

Ученики на фестивале получают шанс раскрыть свои таланты: создать иллюстрации или показать танец. Одна из учениц, которая умеет шить, создала кукол в национальных костюмах Аргентины и рассказала об элементах костюма. Услышав музыку народного танца чакарера, даже не танцующие ученики освоили его движения и охотно исполнили его на фестивале. Танцевальные номера помогают ученикам обрести уверенность в себе. Это очень важно для обучающихся старших классов, которые в ближайшем будущем будут принимать участие в последнем звонке и выпускном балу, где по лицейской традиции школьники исполняют парные бальные танцы.

Качественная подготовка и представление своей части выступления подтверждает, что ученик способен достигать поставленных целей с помощью второго иностранного языка, что является мощным стимулом для дальнейшего обучения и развития компетентности. Данное выступление стало хорошей мотивацией для учеников и отчасти для родителей, которые увидели результаты детей и поняли наряду с учащимися, насколько разнообразна и уникальна культура Латинской Америки. Ученики убедились, что выступление помогло им закрепить пройденный материал и обрели мотивацию для дальнейшего изучения.

Данное мероприятие объединяет учеников вокруг общего интереса, создавая сообщество единомышленников, где они могут общаться на языке в неформальной обстановке, поддерживать друг друга, находить новых друзей. С другой стороны, поддержка со стороны учителя-наставника и взаимодействие с командой является важным фактором вовлеченности.

В заключении можно сказать, что традиционный урок дает ученику «инструменты», а внеклассная деятельность показывает ему «как и для чего» использовать эти инструменты. Именно такой комплексный подход позволяет не только научить подростков говорить на иностранном языке, но и сохранить в них интерес к языку и культуре, заложив фундамент для их дальнейшего личностного развития.

Библиографические ссылки

1. *Yanhua Yang, Jianfeng Chen, Xin Zhuang.* Self-determination theory and the influence of social support, self-regulated learning, and flow experience on student learning en-

gagement in self-directed e-learning // Front. Psychol. National Library of Medicine. 2025. URL: https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC11979257/ (date of access: 5.01.2026).

2. Церемония награждения победителей конкурса видеороликов // Группа ВК «Лингвистика. РГУ Косыгина. Тверь» URL: https://vk.com/linguist_tver?w=wall-217669792_193 (дата обращения: 1.02.2026).

3. 2 февраля 1943 г. // Официальная страница МОУ Тверского лицея ВК. URL: https://vk.com/tver_lyceum?w=wall-172112525_3991 (дата обращения: 2.02.2026).

4. Фестиваль испаноязычных стран в Школе 1252 имени Сервантеса // Государственное бюджетное общеобразовательное учреждение города Москвы «Школа № 1252 имени Сервантеса». URL: https://sch1252.mskobr.ru/edu-news/25261 (дата обращения: 25.121.2025).

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ОНЛАЙН-СЕРВИСА EDPUZZLE ДЛЯ СОЗДАНИЯ ИНТЕРАКТИВНОГО КОНТЕНТА ПРИ ДИСТАНЦИОННОМ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ ХИМИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА

И.В. Левкевич[1)], В.А. Радиевская[1)]

[1)] Белорусский государственный университет, пр. Независимости, 4, 220030, г. Минск, Беларусь, levkevich@bsu.by

Данная статья посвящена особенностям обучения иностранному языку студентов неязыковых вузов. В своей статье авторы описывают особенности цифровой образовательной платформы Edpuzzle (edpuzzle.com) для создания интерактивного видеоурока со встроенными вопросами, а также дают оценку эффективности данной платформы по различным методическим критериям.

Ключевые слова: принцип scaffolding; создание тематических видео-модулей; развитие рецептивных языковых навыков; аутентичные отраслевые материалы.

USING EDPUZZLE TO DEVELOP INTERACTIVE VIDEO CONTENT FOR DISTANCE ENGLISH LANGUAGE INSTRUCTION TO CHEMISTRY STUDENTS

I.V. Levkevich[1)], V.A. Radiyevskaya[1)]

[1)] Belarusian State University, 4 Nezavisimosti Avenue, 220030, Minsk, Belarus, levkevich@bsu.by

This article focuses on the specifics of teaching foreign languages to students at non-linguistic universities. The authors describe the features of the Edpuzzle digital educational platform (edpuzzle.com) which they used for creating interactive video lessons with embedded questions and evaluate the effectiveness of the platform according to various methodological criteria.

Keywords: scaffolding principle; creation of thematic video modules; development of receptive language skills; authentic study materials.

В современном обществе информационно-коммуникационные технологии используются практически во всех сферах деятельности и, как следствие, обучение иностранному языку не представляется возможным без их использования. Одной из перспективных форм работы на разных уровнях владения английским языком являются интерактивные видеоуроки. Для их создания мы использовали цифровую образовательную платформу Edpuzzle (edpuzzle.com), которая позволяет загружать собственные видеофайлы или выбирать контент из YouTube, Khan Academy и TED-Ed, обрезать видео на релевантные фрагменты, встраивать вопро-

сы в любой момент воспроизведения и записывать голосовые комментарии. Система аналитики предоставляет детальную информацию о прогрессе обучения каждого студента: процент просмотренного видео, результаты ответов, время выполнения задания. Эти данные позволяют выявлять трудности и корректировать учебный процесс.

Таким образом, следует отметить, что Edpuzzle - полезный сервис для создания интерактивного видеоурока со встроенными вопросами (вопросами на множественный выбор для быстрой проверки понимания, открытыми вопросами для развития критического мышления и письменной речи). Данная цифровая образовательная платформа дает возможность визуализировать информацию и разместить комплекс упражнений, ориентированный на решение следующих задач: коммуникативных, познавательных, развивающих. Коммуникативные задачи решаются путем извлечения информации из аутентичного источника. Решение познавательных задач ориентировано на совершенствование навыков работы с информацией, а именно: анализ, синтез, аргументирование, обобщение, вывод, комментирование. Развивающие задачи направлены на формирование навыков критического мышления, умения аргументировано излагать свое мнение по обсуждаемой проблематике на иностранном языке [1, с. 126, 130–131].

В рамках учебной программы по дисциплине «Иностранный язык (английский)» студентам химического факультета было предложено к просмотру интерактивное видео по теме металло-органических конструкций с пятнадцатью вопросами. Десять вопросов с вариантами ответов проверяли понимание конкретной информации, лексики и грамматических структур с немедленной обратной связью. Пять открытых вопросов стимулировали глубокую когнитивную обработку: перефразирование увиденного, выражение и обоснование личного мнения.

Методическая последовательность работы была следующей: студенты получают доступ через личный кабинет, система автоматически останавливает воспроизведение при появлении вопроса, требуя обязательного ответа. Для закрытых вопросов обратная связь немедленная, открытые проверяются преподавателем. Анализ результатов позволяет планировать дальнейшую работу на основе реальных потребностей обучающихся.

Здесь следует сказать, что данная цифровая образовательная платформа дает возможность развивать следующие навыки студентов:

- навыки аудирования. На платформе реализуется принцип scaffolding: аудиопоток разбивается на управляемые сегменты, и студенты концентрируются на небольших фрагментах. Это позволяет обрабатывать информацию быстрее и закреплять понимание через ответы на вопросы. Студенты могут регулировать скорость воспроизведения видео и по-

вторно прослушивать сложные или не совсем понятные отрывки. Вопросы, размещённые перед ключевыми моментами, активируют прогностические умения студентов [2, с. 14–15];

- навыки чтения. Включение субтитров превращает задание в комплексное упражнение, объединяющее восприятие устной и письменной речи. Работа с субтитрами развивает навык быстрого чтения и улучшает общую беглость. Открытые вопросы создают дополнительный контекст: студенты читают формулировку, понимают требования и соотносят вопрос с информацией из видео. Преподаватель может давать обратную связь в виде заметок к вопросам и ответам, что также развивает навык восприятия информации через чтение;

- навыки говорения. Хотя платформа не предполагает прямой практики устной речи, но косвенно способствует развитию говорения. Видеоматериалы предоставляют богатый языковой материал для усвоения: лексику, грамматические структуры, образцы произношения и интонации. Открытые вопросы создают основу для последующих устных дискуссий, когда студенты приходят на занятие с уже обдуманной позицией и сформулированными аргументами.

Рекомендуем использовать материалы как отправную точку для последующих устных заданий: парная работа по сравнению ответов, презентации на основе видеоконтента, ролевые игры по мотивам видео.

Эффективность платформы можно оценить по следующим методическим критериям:

- доступность. Преимущества включают интуитивно понятный интерфейс, поддержку различных источников видеоконтента, а также наличие бесплатной версии. Среди недостатков следует отметить необходимость устойчивого интернет-соединения, использование качественного VPN, обязательную регистрацию пользователей и ограничения бесплатной версии по количеству доступных видео и классов;

- интерактивность. Достоинствами являются обеспечение взаимодействия с контентом посредством принудительной остановки видео, разнообразие типов предлагаемых вопросов, немедленная автоматическая обратная связь для закрытых вопросов и возможность повторного прохождения учебных модулей. Недостатки связаны с ограничениями открытых вопросов, которые допускают только текстовый ввод, отсутствием механизмов взаимной проверки и совместной деятельности, а также отсутствием инструментов геймификации для повышения мотивации участников [3, с. 335–337];

- обратная связь. Обеспечивается мгновенной автоматической обратной связью для закрытых вопросов с возможностью предоставления пояснений, а также индивидуальными комментариями к открытым отве-

там. Кроме того, реализована функция детальной аналитики ошибок, позволяющая выявлять паттерны ошибок. Основными ограничениями являются значительные временные затраты преподавателя на проверку открытых ответов, отсутствие встроенных рубрик для объективной оценки и автоматической проверки грамматических ошибок [1, с. 133].;

- адаптация контента. В качестве преимуществ выделяются возможность выбора видеоматериалов в соответствии с уровнем владения языком (от A1 до C2), обрезка сложных фрагментов, регулирование количества и сложности вопросов, изменение скоростных режимов воспроизведения, а также создание различных версий учебных материалов для групп разного уровня подготовки. Среди недостатков — отсутствие автоматизированной системы адаптации под уровень обучающегося, недостаток AI-инструментов для рекомендаций по сложности вопросов и значительные временные затраты на подготовку параллельных версий контента;

- аналитика. В числе преимуществ — сбор индивидуальных статистических данных, таких как процент просмотренного материала, время выполнения задания, ответы на каждый вопрос, количество попыток и общий балл. Также реализована групповая аналитика, включающая расчет среднего балла по группе, выявление проблемных вопросов, отслеживание участников, не завершивших тест, и сравнительный анализ между группами. В качестве недостатков следует указать ограниченные возможности аналитики в бесплатной версии, ограничение в экспортных функциях данных и отсутствие интеграции с системами управления обучением (LMS) в комплектации [3, с. 340].

В целом, преимущества и недостатки платформы можно разделить на две группы:

- для *преподавателей* экономится время на проверку закрытых вопросов. В качестве преимущества можно также выделить объективность оценивания, глубокую аналитику для выявления проблемных зон, многоразовое использование материалов, дифференциацию обучения, эффективность для дистанционного формата, контроль самостоятельной работы. Как недостаток можно отметить тот факт, что первоначальная подготовка видео требует 2-3 часа. Другими слабыми сторонами данной платформы являются трудоёмкая проверка открытых вопросов, зависимость от интернета, ограничения бесплатной версии, наличие и качество VPN, вопросы авторских прав, ограниченное развитие говорения;

- для *студентов* преимущества данной платформы очевидны: индивидуальный темп работы, немедленная обратная связь, снижение тре-

вожности в безопасной среде, развитие учебной автономии, неограниченное повторение сложных моментов, привлекательность видеоформата, аутентичность материалов, гибкость по времени, развитие цифровой грамотности. В качестве недостатков можно выделить отсутствие непосредственного контакта с преподавателем, риск поверхностного обучения через угадывание, ограниченная практика говорения, технические барьеры на этапе регистрации и прохождения урока при плохом интернете, необходимость использования надёжного VPN, изоляция от одногруппников, давление немедленной оценки.

Поскольку в основе обучения английскому языку лежит профессионально ориентированная составляющая, нельзя не отметить тот факт, что Edpuzzle является достаточно хорошей платформой для работы с профессиональной лексикой благодаря возможности использовать аутентичные материалы по специализации (отраслевые видео, записи конференций, презентации продуктов, интервью с экспертами, обучающие ролики компаний). Рекомендуем системное использование платформы для создания тематических видео-модулей (серию коротких видео по ключевым темам профессиональной области с постепенным усложнением лексики), для работы с кейсами (видео реальных профессиональных ситуаций с вопросами на понимания функций терминологии в естественной коммуникации), для сравнительного анализа (видео из разных культурных контекстов для понимания вариативности профессионального дискурса и терминологии).

В качестве рекомендаций по оптимизации работы на платформе можно выделить следующие ключевые моменты:

- презентация материала: оптимальная длительность видео не должны превышать 5-10 минут, вопросы оптимально задавать каждые 1-2 минуты, соотношение закрытых и открытых вопросов 2:1;

- интеграция в курс: видеоурок целесообразно использовать как предварительное задание перед занятием, на котором совершенствование навыков говорения и усвоения лексики будет через устные задания на основе контента [1, с. 130].

В заключение следует отметить, что использование Edpuzzle показало высокую эффективность платформы как инструмента развития рецептивных языковых навыков. Платформа превосходно подходит для развития навыков аудирования, обеспечивает детальную аналитику ответов и прогресса студентов и высокий уровень индивидуализации. Для совершенствования профессиональной терминологии платформа особенно ценна благодаря работе с аутентичными отраслевыми материала-

ми и контекстуализации терминологии. Тем не менее мы можем отметить ряд недостатков при использовании платформы: ограничения развития навыков говорения, значительные временны́е затраты преподавателя на начальном этапе, требования к технической инфраструктуре.

Библиографические ссылки

1. *Bakla A.* Interactive videos in foreign language instruction: a new gadget in your toolbox // Mersin University Journal of the Faculty of Education. 2017. Vol. 13, iss. 1. P. 124–137.

2. *Kholid M. F. N., Kurniawati D., Nadila A. U. D.* Digital tools in language education: boosting listening skills with Edpuzzle for high school students // LinguaEducare: Journal of English and Linguistic Studies. 2024. Vol. 1, iss. 1. P. 9–16.

3. *Zahara N. E., Yuliati.* Using Edpuzzle interactive video to enhance listening skills // Journal of English Language Teaching. 2025. Vol. 14, special issue: ELT Forum. P. 334–344.

ИЗ ОПЫТА ПРИМЕНЕНИЯ МЕТОДИКИ ФОРМУЛИРОВАНИЯ ВОПРОСОВ В ЛИЧНОСТНО - ОРИЕНТИРОВАННОМ ОБУЧЕНИИ

Я. В. Лях[1)], Е. З. Шевалдышева[2)]

[1)] *Белорусский государственный университет информатики и радиоэлектроники, ул. Гикало, д. 9, 220005, г. Минск, Республика Беларусь, yanaliakh2104@yandex.ru*

В статье рассматривается методика формулирования вопросов (Question Formulation Technique, QFT) как инновационный личностно-ориентированный подход к обучению иностранному языку в неязыковом вузе. Анализируются предпосылки внедрения методики в условиях технического образования, раскрывается ее сущность и структура, а также описываются дидактические возможности QFT для развития критического мышления, коммуникативной компетенции и профессионально ориентированных навыков студентов инженерных и IT-специальностей.

Ключевые слова: методика формулирования вопросов; неязыковой вуз; критическое мышление; коммуникативная компетенция; профессионально ориентированное обучение.

FROM THE EXPERIENCE OF APPLYING THE METHODOLOGY OF FORMULATING QUESTIONS IN PERSONALLY-CENTERED LEARNING

Y. V. Liakh[1)], E. Z. Shevaldysheva [1)]

[1)] *Belarusian State University of Informatics and Radioelectronics, Gikalo St., 9 220005, Minsk, Republic of Belarus, yanaliakh2104@yandex.ru*

This article examines the Question Formulation Technique (QFT) as an innovative, student-centered approach to teaching foreign languages at a non-linguistic university. It analyzes the prerequisites for implementing the technique in a technical education setting, explores its essence and structure, and describes the didactic potential of QFT for developing critical thinking, communicative competence, and professionally oriented skills in engineering and IT students.

Keywords: Question Formulation Technique; non-linguistic university; critical thinking; communicative competence; professionally oriented learning.

Современное языковое образование в неязыковом вузе функционирует в условиях глобализации, цифровизации и растущих требований к профессиональной мобильности выпускников. Иностранный язык перестает быть вспомогательной дисциплиной и становится инструментом профессиональной коммуникации, академической мобильности и непрерывного образования инженеров.

В то же время практика преподавания выявляет ряд устойчивых проблем: низкую мотивацию студентов, пассивную позицию обучающихся, страх совершения языковых ошибок и дефицит аудиторного времени. Указанные факторы снижают эффективность традиционных форм обучения и актуализируют поиск активных, личностно-ориентированных методик, способствующих вовлечению студентов в учебный процесс. Одной из таких методик является Question Formulation Technique (QFT). Question Formulation Technique (QFT) представляет собой структурированную методику, разработанную Дэном Ротштейном и Люз Сантаной в рамках деятельности Right Question Institute (США). В научно-методической литературе QFT рассматривается как универсальный инструмент развития познавательной активности обучающихся, однако в условиях неязыкового вуза данная методика приобретает дополнительное дидактическое значение [1].

По нашему опыту преподавания иностранного языка в техническом ВУЗе, наибольшую трудность для студентов представляет не усвоение лексико-грамматического материала, а осознанное включение в профессионально ориентированную коммуникацию. В этом контексте QFT выступает эффективным средством перехода от репродуктивной учебной деятельности к аналитической и исследовательской.

В отличие от традиционных методик, ориентированных на формирование готовых ответов, QFT направлена на развитие умения формулировать вопросы как инструмента познания. Систематическое использование данной методики способствует повышению учебной автономности студентов, формированию ответственности за результат обучения и развитию навыков критического анализа информации.

Методика QFT способствует развитию критического мышления, автономности в обучении, исследовательской позиции и коммуникативной компетенции. Научная новизна данного подхода в контексте неязыкового вуза заключается в его использовании как системного механизма формирования профессионально ориентированной иноязычной коммуникации у студентов технических специальностей, что соответствует целям компетентностного и личностно-ориентированного подходов в высшем образовании.

Методика QFT реализуется как последовательный процесс, включающий шесть взаимосвязанных этапов.

Первый этап — Question Focus (QFocus) — предполагает предъявление студентам стимула-утверждения, провоцирующего размышление и постановку вопросов. В качестве QFocus может выступать профессионально значимое утверждение, техническая схема, кейс из практики, ви-

зуальный или мультимедийный материал. Важно, что QFocus не является вопросом, а представляет собой объект для анализа.

На втором этапе осуществляется свободная генерация вопросов. Студенты формулируют максимальное количество вопросов на иностранном языке без оценки, критики и исправления ошибок. Приоритет отдается количеству и спонтанности, что снижает тревожность и создает психологически безопасную образовательную среду.

Третий этап включает классификацию и трансформацию вопросов. Обучающиеся различают открытые и закрытые вопросы, а затем практикуют их взаимное преобразование. Данный этап способствует развитию аналитического мышления и языковой гибкости.

Четвертый этап — приоритизация — предполагает отбор 2–3 наиболее значимых вопросов на основе заданных критериев (профессиональная релевантность, потенциал для обсуждения, связь с будущей карьерой). Это формирует навык критического отбора информации.

На пятом этапе вопросы используются в учебной деятельности: при работе с профессиональными текстами, в дискуссиях, письменных заданиях, презентациях и мини-проектах.

Завершающий этап — рефлексия — направлен на осмысление полученного опыта. Студенты анализируют, чему они научились в процессе формулирования вопросов, как изменилось их понимание темы и где данный навык может быть применен в профессиональной деятельности [2].

Практическая ценность методики QFT в неязыковом вузе заключается в ее универсальности и возможности адаптации к различным видам учебной деятельности и профессиональным контекстам. В отличие от традиционных коммуникативных заданий, QFT позволяет выстраивать учебный процесс на основе вопросов, сформулированных самими обучающимися, что усиливает субъектную позицию студента и повышает степень осознанности обучения. Использование QFT позволяет интегрировать обучение иностранному языку с профильными дисциплинами, что существенно повышает мотивацию студентов технических специальностей.

Одной из наиболее эффективных сфер применения QFT является работа с профессиональными и научно-популярными текстами. Традиционно чтение на иностранном языке воспринимается студентами как механический процесс перевода и поиска незнакомой лексики. Применение QFT трансформирует данный вид деятельности в осмысленный исследовательский процесс [3].

Так, при изучении темы «Renewable Energy» студентам инженерных и IT-специальностей предлагается QFocus: *‘Solar energy is not a reliable source of power’.* На этапе генерации вопросов обучающиеся формули-

руют широкий спектр проблемных вопросов, касающихся эффективности солнечной энергетики, климатических факторов, технологий хранения энергии и экономической целесообразности. На этапе приоритизации студенты отбирают наиболее значимые вопросы с точки зрения будущей профессиональной деятельности. Далее чтение специализированного текста осуществляется с четкой исследовательской целью — найти аргументированные ответы на собственные вопросы. Таким образом, чтение приобретает поисковый и аналитический характер, а уровень понимания текста и усвоения профессиональной лексики значительно возрастает.

Методика QFT активно используется для формирования навыков устной речи и участия в профессионально ориентированных дискуссиях. Провокационные QFocus, связанные с будущим профессии, стимулируют критическое мышление и личностную вовлеченность студентов. Например, при работе с темой автоматизации в промышленности используется утверждение: *'Fully automated factories will eliminate human labor'.* В ходе генерации вопросов студенты анализируют возможные последствия автоматизации, риски для инженерных профессий и появление новых специальностей. Выбранные ключевые вопросы становятся основой мини-дискуссий в малых группах.

Такой формат работы позволяет студентам говорить не на абстрактные темы, а обсуждать реальные профессиональные вызовы, что способствует развитию аргументированной речи, навыков ведения дискуссии и использования профессиональной терминологии на иностранном языке.

В процессе формирования письменных навыков QFT выполняет функцию инструмента логического структурирования текста. При написании эссе или аналитических работ студентам предлагается QFocus, например: *'Cybersecurity is the main challenge of digital transformation'.* Сформулированные студентами вопросы служат основой плана письменной работы. Каждый вопрос трансформируется в отдельный абзац, содержащий аргументированный ответ с примерами и выводами. Такой подход снижает сложность письменного задания и способствует развитию академического стиля речи [4].

Особую значимость методика QFT приобретает в рамках проектного обучения. Вопросы, сформулированные студентами, становятся не только отправной точкой исследования, но и определяют структуру проекта. Так, при выполнении проекта на тему «Smart Transport» обучающиеся формулируют вопросы, касающиеся принципов работы интеллектуальных транспортных систем, используемых технологий (IoT, AI, сенсорные сети), а также возможных рисков и киберугроз. Каждый вопрос перерастает в отдельный исследовательский блок проекта.

Данный подход способствует формированию системного мышления, навыков анализа информации из различных источников и умения презентовать результаты исследования на иностранном языке. В результате студенты демонстрируют более глубокое понимание темы и высокий уровень профессиональной коммуникации.

В условиях применения QFT меняется роль преподавателя. Он выступает не источником готовых знаний, а фасилитатором учебного процесса, задающим рамки деятельности и поддерживающим инициативу студентов. Коррекция языковых ошибок осуществляется осознанно и отсроченно, что позволяет сохранить творческий характер этапа генерации вопросов и не снижать мотивацию обучающихся [5].

Методика формулирования вопросов представляет собой эффективный инструмент обучения иностранному языку в неязыковом вузе. Ее использование способствует повышению мотивации студентов, снижению языковой тревожности, развитию критического мышления, коммуникативной и профессиональной компетенции. QFT формирует у обучающихся мышление инженера, ориентированное на анализ проблем, постановку вопросов и поиск решений, что делает данную методику особенно актуальной в системе современного технического образования.

Библиографические ссылки

1. *Rothstein D., Santana L.* Make Just One Change: Teach Students to Ask Their Own Questions. Cambridge, MA : Harvard Education Press, 2011.

2. *Пассов Е. И.* Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. М. : Просвещение, 2019.

3. *Зимняя И. А.* Ключевые компетенции как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании // Высшее образование сегодня. 2018. № 5. С. 34–42.

4. *Elder L., Paul R.* The Art of Socratic Questioning. – Foundation for Critical Thinking. // Press, 2007. URL: https://www.researchgate.net/publication/234756453_Critical_Thinking_The_Art_of_Socratic_Questioning (дата обращения: 22.10.2025).

5. *Richards J. C., Rodgers T. S.* Approaches and Methods in Language Teaching. 3rd ed. Cambridge : Cambridge University Press, 2019.

ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК ДРАЙВЕР РАЗВИТИЯ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

О. А. Мосина

Саратовский военный ордена Жукова Краснознамённый институт войск национальной гвардии Российской Федерации, ул. Московская, д. 158, 410012, г. Саратов, Россия, vmcs@inbox.ru

В статье анализируется роль ИКТ в преподавании иностранных языков, их возможности для повышения эффективности обучения, развития коммуникативных и межкультурных навыков. Обосновывается, что ИКТ являются драйвером инноваций, способствующих индивидуализации и мотивации. Рассматриваются перспективы и вызовы внедрения цифровых технологий, подчеркивается необходимость системной интеграции ИКТ в образовательный процесс.

Ключевые слова: информационно-коммуникационные технологии (ИКТ); преподавание иностранных языков; цифровые платформы; виртуальные классы; онлайн-обучение; мотивация.

INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES AS A DRIVER FOR THE DEVELOPMENT OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING

O. A. Mosina

Saratov military order of Zhukov Red Banner institute for the National Guard Troopsof the Russian Federation, st. Moskovskaya, 158, 410012, г. Саратов, Россия, vmcs@inbox.ru

The article analyzes such common groups of abbreviations as initialisms and acronyms. The article analyzes the role of ICT in teaching foreign languages, highlighting their potential to enhance learning effectiveness and develop communicative and intercultural skills. It is argued that ICT serve as drivers of innovation, promoting individualization and motivation. The prospects and challenges of integrating digital technologies are discussed, emphasizing the need for a systematic approach to ICT integration in the educational process.

Keywords: information and communication technologies (ICT); teaching foreign languages; digital platforms; virtual classrooms; online learning; motivation.

Современное образование переживает эпоху цифровой трансформации, которая затрагивает все сферы, включая преподавание иностранных языков. Информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) предоставляют широкий спектр инструментов и ресурсов, позволяющих сделать обучение более эффективным, интерактивным и мотивирующим [1].

В условиях глобализации и развития технологий роль ИКТ становится все более значимой, обеспечивая доступ к аутентичным материалам, межкультурной коммуникации и индивидуализированному подходу. В данной статье рассматриваются основные возможности использования ИКТ в лингводидактике, их влияние на развитие ключевых компетенций обучающихся и перспективы дальнейшего развития [4].

ИКТ включают в себя мультимедийные средства, интернет-ресурсы, мобильные приложения, системы управления обучением (LMS), платформы для видеоконференций и виртуальной реальности. Их использование базируется на педагогических теориях, таких как конструктивизм, мультимодальность и коммуникативная лингводидактика.

Конструктивизм подчеркивает активную роль обучающегося в процессе построения знаний при взаимодействии с информационными средами, а мультимодальность позволяет использовать различные типы носителей информации (текст, звук, изображение, видео) для более эффективного восприятия и запоминания.

Интеграция ИКТ способствует реализации следующих педагогических принципов:

- индивидуализация обучения – каждый студент получает возможность учиться в собственном темпе и на основе своих интересов;
- гибкость и доступность – обучение становится доступным в любое время и из любой точки мира;
- мотивация и вовлеченность – использование интерактивных ресурсов повышает интерес к учебному процессу [3];
- развитие самостоятельности – студенты получают возможность самостоятельно выбирать материалы и методы обучения.

Использование платформ, таких как Duolingo, Memrise, Babbel, позволяет студентам практиковать грамматику, лексику и навыки аудирования в интерактивной форме.

Платформы Zoom, Microsoft Teams позволяют реализовать синхронное взаимодействие между преподавателем и студентами, что способствует развитию коммуникативных навыков, моделированию реальных языковых ситуаций [2].

Мобильные приложения позволяют заниматься вне учебных аудиторий, что повышает мотивацию и самостоятельность. Образовательные игры стимулируют развитие языковых навыков через игровые механизмы, что особенно важно для студентов младших курсов.

Платформы Moodle, Canvas, Blackboard обеспечивают организацию учебного процесса, автоматическую оценку, мониторинг прогресса и обратную связь. Они создают условия для дистанционного обучения и самостоятельной практики.

Современные системы используют алгоритмы машинного обучения для персонализации обучения, автоматической проверки ошибок, предоставления рекомендаций и анализа достижений студентов.

Влияние ИКТ на развитие ключевых компетенций обучающихся.

ИКТ способствуют развитию коммуникативных навыков через участие в виртуальных дискуссиях, форумах, чатах, что особенно важно в межкультурной коммуникации. Доступ к аутентичным материалам и виртуальным обменам позволяет студентам погружаться в реальные языковые ситуации и культурные контексты.

Кроме того, использование цифровых технологий развивает такие компетенции, как критическое мышление, информационная грамотность, навыки самостоятельной работы и цифровая грамотность – необходимые условия для успешной профессиональной и личностной реализации в современном мире.

Несмотря на преимущества, внедрение ИКТ сталкивается с рядом проблем: недостаток технических ресурсов и инфраструктуры в некоторых учебных заведениях, низкий уровень цифровой грамотности преподавателей и студентов, необходимость разработки качественного и адаптивного контента, возможные технические сбои и проблемы безопасности.

Для преодоления этих барьеров требуется системная подготовка педагогов, создание национальных платформ и ресурсов, а также развитие программ профессиональной переподготовки и повышения квалификации.

Перспективы развития связаны с применением искусственного интеллекта, виртуальной и дополненной реальности, а также развитием платформ для межкультурного диалога и совместной деятельности.

Информационно-коммуникационные технологии являются мощным драйвером инноваций в преподавании иностранных языков. Они обеспечивают повышение мотивации, развитие межкультурной компетенции, гибкость и персонализацию обучения.

Для эффективного внедрения ИКТ необходимо системное их использование, профессиональная подготовка педагогов и развитие инфраструктуры. В будущем роль цифровых технологий в лингводидактике будет только возрастать, способствуя формированию новых стандартов и методов обучения.

Библиографические ссылки

1. *Баранов В.А.* Информационно-коммуникационные технологии в образовании. М : Академия, 2019.

2. *Левина И. А.* Перспективы использования искусственного интеллекта в лингводидактике // Образование и инновации. 2021. №. 4. С. 12–21.

3. *Ткаченко А. В.* Лингводидактика и цифровая трансформация. М. : Просвещение, 2017. №. 4. С. 12–21.

4. *Гончарова И.В.* Использование виртуальных платформ в преподавании иностранных языков // Вестник педагогических инноваций. 2020. №. 3. С. 45–53.

ГЕЙМИФИКАЦИЯ КАК ИННОВАЦИОННЫЙ ИНСТРУМЕНТ ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ И ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Д. И. Павлович[1)], М. С. Шукало[1)]

[1)] *Белорусский национальный технический университет, пр. Независимости, 65, 220013, г. Минск, Беларусь, dipavlovich@bntu.by*

В статье рассматривается геймификация как инновационный педагогический инструмент в процессе обучения английскому языку в учреждениях высшего образования. Анализируются теоретические основы геймификации и особенности применения игровых механик в иноязычном образовании. Делается вывод о целесообразности интеграции геймификации в систему преподавания английского языка в вузе при условии методически обоснованного подхода.

Ключевые слова: геймификация; обучение английскому языку; высшая школа; мотивация; информационно-коммуникационные технологии; лингводидактика.

GAMIFICATION OF THE ENGLISH LANGUAGE TEACHING PROCESS IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

D. I. Paulovich[1)], M. S. Shukalo[1)]

[1)] *Belarusian National Technical University, 65 Nezavisimosti Avenue, 220013, Minsk, Belarus, dipavlovich@bntu.by*

The article considers gamification as an innovative approach to English language teaching in higher education, addressing its theoretical basis, didactic value, and the pedagogical implications of employing game mechanics in foreign language education. It argues that gamification is most effective when underpinned by a coherent methodological approach.

Keywords: gamification; English language teaching; higher education; motivation; information and communication technologies.

Современная система высшего образования функционирует в условиях активной цифровизации и трансформации образовательных парадигм. Особую актуальность приобретает поиск инновационных методов обучения, способных повысить мотивацию студентов и обеспечить устойчивое формирование профессиональных и коммуникативных компетенций. Обучение иностранным языкам, в частности английскому языку, требует высокой степени вовлечённости обучающихся и регулярной практики, что не всегда достигается традиционными методами преподавания [1].

Одним из перспективных направлений модернизации иноязычного образования является геймификация, предполагающая использование игровых элементов в неигровом образовательном контексте [2].

Термин «геймификация» трактуется как внедрение элементов игрового дизайна (баллы, уровни, награды, рейтинги) в образовательный процесс с целью повышения вовлечённости и мотивации обучающихся [2]. В отличие от игровых технологий и обучающих игр, геймификация не предполагает полной трансформации учебного процесса в игру, а лишь интегрирует отдельные игровые механики в традиционную структуру обучения [3].

В рамках практической части исследования элементы геймификации были внедрены в процесс обучения английскому языку студентов неязыковых специальностей. В ходе аудиторных занятий и внеаудиторной работы использовались цифровые игровые ресурсы *Wordle.org*, *Gartic Phone* и *Wavelength*, адаптированные под цели формирования и закрепления лексических и коммуникативных навыков. Так, платформа *Wordle* применялась для актуализации и повторения тематического словарного запаса, способствуя развитию языковой догадки и орфографической внимательности. Игра *Gartic Phone* использовалась как средство активизации говорения и письменной речи, поскольку студенты формулировали определения и интерпретировали лексические единицы в условиях ограниченного времени. *Wavelength* позволяла развивать навыки аргументированного высказывания и восприятия оценочной лексики в процессе группового обсуждения.

Исследователи отмечают, что геймификация опирается на психологические механизмы мотивации, такие как стремление к достижению, соревнованию и признанию результатов деятельности [4]. В условиях обучения иностранным языкам данные механизмы оказываются особенно значимыми, поскольку способствуют преодолению языкового барьера и снижению уровня тревожности при коммуникации [5].

Применение геймификации в процессе обучения английскому языку в учреждениях высшего образования осуществляется с использованием как цифровых, так и традиционных средств. Наиболее распространёнными элементами являются система баллов, уровней, бейджей, таблицы лидеров, а также игровые сценарии и квесты [6].

Как подчёркивают Е. А. Костина и О. В. Михайлова, геймификация способствует формированию устойчивой учебной мотивации и активизирует познавательную деятельность студентов, особенно на этапах закрепления и повторения языкового материала [5]. Использование игровых заданий в рамках аудиторной и самостоятельной работы позволяет

интегрировать все виды речевой деятельности: говорение, аудирование, чтение и письмо.

Мотивационный потенциал геймификации является одним из ключевых факторов её эффективности. По мнению В. В. Певзнера, В. И. Погорелова и Д. А. Шуклина, игровые элементы создают ситуацию успеха и положительного эмоционального подкрепления, что особенно важно для студентов с низким уровнем языковой подготовки [6].

Геймифицированная среда способствует развитию коммуникативной компетенции, поскольку студенты чаще вовлекаются в диалог, групповые формы работы и ролевые взаимодействия [7]. Соревновательный элемент стимулирует регулярную языковую практику, а наличие мгновенной обратной связи позволяет оперативно корректировать ошибки и отслеживать прогресс обучения [3].

Для оценки эффективности внедрения геймифицированных элементов был проведён сравнительный анализ учебной активности и результатов студентов экспериментальных и контрольных групп одинаковых специальностей. В экспериментальных группах систематически применялись игровые цифровые и аудиторные практики, тогда как в контрольных группах обучение осуществлялось преимущественно с использованием традиционных методов. Полученные данные свидетельствуют о положительном влиянии геймификации на посещаемость занятий и результаты текущего тестирования (таблица).

Сравнительный анализ показателей учебной активности студентов

Показатель	Группы без геймификации	Группы с геймификацией
Средняя посещаемость занятий	72 %	86 %
Рост посещаемости	–	+14 %
Средний показатель правильности прохождения лексических тестов	68 %	80 %
Улучшение результатов тестирования	–	+12 %
Активность устных высказываний на занятии	Средняя	Высокая

Несмотря на очевидные преимущества, геймификация не является универсальным решением всех методических задач. Исследователи указывают на риск формализации учебной деятельности при чрезмерной ориентации на внешние стимулы и награды [4]. В этой связи подчёрки-

вается необходимость методически обоснованного отбора игровых элементов в соответствии с целями и содержанием учебной дисциплины [1].

Эффективность геймификации во многом зависит от уровня педагогической компетентности преподавателя, его готовности к использованию информационно-коммуникационных технологий и способности интегрировать игровые механики в образовательный процесс без ущерба для академической составляющей обучения [7].

Таким образом, геймификация представляет собой перспективный инновационный инструмент обучения английскому языку в учреждениях высшего образования. Она способствует повышению учебной мотивации студентов, развитию языковых компетенций и созданию благоприятной образовательной среды. Однако её применение требует системного и методически выверенного подхода, основанного на принципах лингводидактики и педагогической целесообразности [5; 6].

Дальнейшие исследования в данной области могут быть направлены на разработку адаптивных геймифицированных моделей обучения и оценку их эффективности в различных образовательных контекстах.

Библиографические ссылки

1. *Гальскова, Н. Д.* Теория обучения иностранным языкам: лингводидактика и методика. 6-е изд. М. : Академия, 2018.

2. *Werbach, K.* For the Win: How Game Thinking Can Revolutionize Your Busines. Philadelphia : Wharton Digital Press, 2012.

3. *Zichermann, G.* Gamification by Design: Implementing Game Mechanics in Web and Mobile Apps. Sebastopol : O'Reilly Media, 2011.

4. *Костина, Е. А.* Геймификация в контексте современного иноязычного обучения студентов-бакалавров в высших школах. // Современные наукоемкие технологии. 2020. № 12. С. 140–144. URL: https://top-technologies.ru/article/view?id=39827 (дата обращения: 30.01.2026).

5. *Певзнер В. В., Погорелов В. И., Шуклин Д. А.* Некоторые особенности применения геймификации в процессе обучения // Проблемы современного образования. 2016. № 2. С. 98 – 101.

6. *Сысоев, П. В., Евстигнеев М. Н.* Информационно-коммуникационные технологии в обучении иностранным языкам. М. : ФЛИНТА, 2019.

ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В ОБУЧЕНИИ КАЗАХСКОМУ ЯЗЫКУ

Г. Ж. Серикбаева

Алматинский технологический университет, ул. Толе Би 100,
г. Алматы, Казахстан, gulshat.serikbaeva88@gmail.com

В статье рассматриваются теоретические и методические основы формирования коммуникативной компетентности в процессе обучения казахскому языку. Раскрывается сущность понятия коммуникативной компетентности, анализируется роль коммуникативного метода, диалогической и монологической речи в развитии речевых навыков обучающихся. Особое внимание уделяется использованию ролевых игр и коммуникативных заданий как эффективных средств активизации мыслительной и речевой деятельности. Также обосновывается значение информационно-коммуникативных технологий в повышении познавательной активности студентов. Автор систематизирует эффективные методы формирования коммуникативной компетентности и подчёркивает важность воспитания языковой и языково-культурной личности.

Ключевые слова: коммуникативная компетентность; коммуникативный метод; речевая деятельность; обучение казахскому языку; языковая личность.

THE PROBLEM OF FORMING COMMUNICATIVE COMPETENCE IN TEACHING THE KAZAKH LANGUAGE

G. Zh. Serikbayeva

Almaty Technological University, 100 Tole Bi St.,
Almaty, Kazakhstan, gulshat.serikbaeva88@gmail.com

The article examines the theoretical and methodological foundations of forming communicative competence in the process of teaching the Kazakh language. The essence of the concept of communicative competence is revealed, and the role of the communicative approach, dialogic and monologic speech in the development of students' speech skills is analyzed. Special attention is paid to the use of role-playing games and communicative tasks as effective means of activating learners' cognitive and speech activity. The significance of information and communication technologies in increasing students' cognitive engagement is also substantiated. The author systematizes effective methods for developing communicative competence and emphasizes the importance of fostering linguistic and linguocultural personality development.

***Keywords*:** communicative competence; communicative approach; speech activity; teaching the Kazakh language; linguistic personality.

В Законе Республики Казахстан «Об образовании» отмечается, что «главной задачей системы образования является создание необходимых

условий для получения качественного образования, направленного на формирование, развитие и профессиональное совершенствование личности на основе национальных и общечеловеческих ценностей, достижений науки и практики; развитие творческих, духовных и физических возможностей личности, формирование прочных основ нравственности и здорового образа жизни, развитие индивидуальности и расширение кругозора» [1, с. 4].

Во всех трудах, рассматривающих проблему коммуникативной компетентности, определения понятий «коммуникация», «общение» в системе методических категорий и понятий раскрываются на уровне методов и приёмов.

Коммуникативная компетентность (от лат. *Competere* – достигать, соответствовать) – это способность обучающихся решать коммуникативные задачи средствами языка в повседневной учебной и общественной деятельности; умение использовать языковые и речевые средства для реализации коммуникативной цели. Если обучающийся способен в процессе прямого или опосредованного общения с носителями языка достигать взаимопонимания в соответствии с нормами языка и культурными традициями, значит, он овладел коммуникативной компетентностью.

На первый план выдвигаются вопросы учёта познавательных особенностей, обучающихся при восприятии, осмыслении и понимании значения слов, формирования умений выражать собственное мнение в различных жизненных ситуациях, решать коммуникативные задачи и целесообразно использовать языковые нормы и закономерности.

Учёный Ф. Ш. Оразбаева о термине «коммуникация» отмечает: «Основное содержание понятия «коммуникация» включает значения общения, взаимодействия, связи, обмена информацией и отражает процесс речевого общения людей, особенности языкового взаимодействия, социальное значение языка и его общественную функцию, межличностные отношения и взаимопонимание» [2, с. 54].

А методист-учёный Ф. Оразбаева, исследовавшая коммуникативную методику обучения казахскому языку, подчёркивает: «В коммуникации особое значение имеет постановка вопросов, поскольку именно вопрос приводит мысль в движение. Мышление и мнение человека проявляются через вопросы; для активизации умственной деятельности необходимы вопросы, а изучение языка направлено на поиск ответов на эти вопросы, что придаёт ему особую значимость» [2, с. 746].

Опираясь на эти положения, можно выделить два фактора, лежащие в основе коммуникации: первый – личные способности человека, второй – внешнее воздействие (ответ на вопрос). В процессе обучения языку создание речевой ситуации и установление общения стимулируют стремление обучающихся к диалогу, поиску ответов и взаимодействию с преподавателем и друг с другом. Поэтому коммуникативный метод обучения является одним из наиболее эффективных в обучении казахскому языку. В данном методе широко используются диалоговые и игровые формы обучения. Особую роль в развитии коммуникативной компетентности занимают ролевые игры. Полноценное общение может быть реализовано посредством коммуникативных игр, так как в ходе этой деятельности участники неизбежно вступают в социальное взаимодействие. Коммуникативные игры способствуют диагностике, систематизации знаний, развитию логического мышления, внимания и памяти, а также формированию интереса к предмету.

Важным средством развития коммуникативного мастерства является устная речь. При восприятии устного текста слушателю предоставляется возможность определить основную мысль сообщения; выявить собственное отношение к услышанному; при незавершённости текста – продолжить его с позиции личного взгляда; извлечь необходимую для себя информацию и т. д.

В процессе обучения монологической речи обучающимся предоставляется возможность формировать и выражать собственные мысли по предложенным темам. Например: *Гордишься ли ты своей Родиной? Что ты знаешь о казахском языке? Что мы знаем об обычаях и традициях казахского народа?* и др.

Опыт показывает, что основная трудность при выполнении заданий, направленных на развитие речевых навыков, возникает при самостоятельном выражении мысли без опоры на текст. Это проявляется в отклонении от темы и необходимости значительных временных затрат и предварительной подготовки. В связи с этим для развития навыков монологической речи предлагаются следующие задания и упражнения:

- составление монолога по заданной теме с использованием речевых моделей;
- построение монолога с чёткой темой, примерами и выводами;
- выражение согласия или несогласия с мнением собеседника, выявление степени уверенности или сомнения в высказывании.

В формировании коммуникативной компетентности важную роль играют информационно-коммуникативные технологии. Их использова-

ние повышает интерес, активность, умения и навыки обучающихся, способствует планированию собственной деятельности и развитию самостоятельной работы. Информационные средства напрямую влияют на качество образования и соответствие современным требованиям. Как отмечал Ахмет Байтурсынулы: «Только постоянно находящийся в поиске учитель способен озарить душу ученика светом знаний» [3, с. 174].

Поисковая активность и разносторонность преподавателя проявляются через формируемые компетенции.

Современная цель преподавателя – эффективно использовать возможности информационной среды для усвоения содержания образования и включения его в личный образовательный капитал обучающихся. Требования к обучающимся постоянно растут, и основным требованием времени является формирование ключевых компетенций.

Для формирования коммуникативной компетентности студентов можно предложить следующие виды работы:

- составление рассказов по сюжетным картинкам;
- художественное описание времён года и природы;
- составление загадок, скороговорок, образных выражений;
- описание портрета и характера однокурсников;
- развитие авторской идеи собственной позицией;
- сочинение стихов;
- одушевление предметов и написание рассказов, сказок;
- написание сочинений, эссе, размышлений на свободные темы;
- коллективное сочинение сказок;
- выражение мнения о жизни великих личностей;
- обсуждение произведений поэтов и писателей;
- написание отзывов о прочитанных книгах;
- выражение мнений о социальных изменениях;
- анализ материалов прессы;
- преобразование стихотворений в прозаический текст;
- написание рефератов с использованием СМИ;
- составление диалогов и монологов по теме;
- выражение личного отношения к событиям;
- определение авторской позиции;
- анализ, сравнение, обобщение художественных произведений и формулирование выводов и др. [4, с. 20].

Таким образом, только образованные, компетентные, конкурентоспособные обучающиеся с высоким уровнем познавательной активности способны открыть путь в будущее. Укрепление позиций страны в гло-

бальном мире возможно через образованную, духовно богатую, национально сознательную молодёжь.

Цель обучения казахскому языку – воспитание личности, способной говорить и выражать мысли на казахском языке (языковая личность), а также личности, мыслящей на казахском языке и усвоившей казахскую культуру (языково-культурная личность).

Библиографические ссылки

1. Стратегический план развития Республики Казахстан до 2010 года. Астана : Елорда, 2002.

2. *Оразбаева Ф.* Языковая коммуникация: теория и методика. Алматы, 2000.

3. *Байтурсынов А.* Языковое наследие: труды по казахскому языку и просвещению. Алматы : Ана тілі, 1992.

4. Методика обучения простому предложению на основе гуманистических технологий (8 класс): автореферат. Алматы, 2006. С. 16–20.

ИНТЕГРАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ АКАДЕМИЧЕСКОМУ ПИСЬМУ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ И ИИ-ТЕХНОЛОГИЙ ДЛЯ РАЗВИТИЯ АКАДЕМИЧЕСКИХ НАВЫКОВ СТУДЕНТОВ

И. В. Синяпкина

Белорусский государственный экономический университет,
пр-т Партизанский, д. 26, 220070, г. Минск, Беларусь, siniapkina.bseu@gmail.com

В статье исследуется проблема формирования академических навыков студентов в условиях цифровизации высшего образования. Рассматривается роль интеграции обучения академическому письму на английском языке с технологиями искусственного интеллекта как средства развития критического мышления, аргументации и самообразовательной компетентности. Обосновывается эффективность данного подхода для белорусской высшей школы.

Ключевые слова: академические навыки; академическое письмо; самообразовательная компетентность; технологии ИИ; высшее образование.

INTEGRATION OF ACADEMIC WRITING TEACHING IN ENGLISH AND AI TECHNOLOGIES FOR DEVELOPING STUDENTS' ACADEMIC SKILLS

I. V. Siniapkina

Belarussian State Economic University, Partizansky av., 26
220070, Minsk, Belarus, siniapkina.bseu@gmail.com

The scientific paper examines the problem of developing students' academic skills in the context of digitalization of tertiary education. It explores the role of integrating academic writing in English combined with AI-technologies as a means of developing critical thinking, argumentation, and self-educational competence. The effectiveness of the approach for Belarusian universities is substantiated.

Keywords: academic skills; academic writing; self-educational competence; AI technologies in education; tertiary education.

Современный этап развития высшего образования, характеризующийся процессами интернационализации и цифровизации, предъявляя новые требования к выпускникам вузов. Большинство студентов по всему миру сталкиваются с трудностями адаптации к академической среде, что подтверждается отчётом Организации экономического сотрудничества и развития (ОЭСР), «отсев студентов на программах бакалавриата в странах ОЭСР превышает 20%» [1, с. 145]. Согласно нашему анализу, данный показатель, является не просто статистическим фактом, а инди-

катором системных проблем, среди которых центральное место занимает дефицит сформированности академических навыков.

Актуальна эта проблема и для белорусских вузов, так как многие студенты испытывают затруднения при подготовке курсовых и дипломных работ, требующих самостоятельной исследовательской деятельности. Именно поэтому, Концепция развития системы образования Республики Беларусь до 2030 года акцентирует внимание на необходимости перехода к продуктивной учебно-познавательной деятельности с целью формирования у студентов компетенций XXI века, подчёркивая важность интеграции иностранных языков и информационно-коммуникационных технологий в учебный процесс [2].

В этой связи, как мы полагаем, обучение академическому письму на английском языке выходит за рамки узко лингвистической задачи. Оно превращается в мощный междисциплинарный инструмент, системно развивающий не только ключевые академические навыки, но и способствующий формированию самообразовательной компетентности как способности к самостоятельной организации, планированию и оценке познавательной деятельности, что на наш взгляд, становится ключевым условием успешной адаптации студентов к условиям высшей школы.

Целью данной работы является теоретическое обоснование роли интеграции обучения академическому письму на английском языке с технологиями искусственного интеллекта в формировании академических навыков и самообразовательной компетентности студентов.

Методологическую основу исследования составили методы теоретического анализа и синтеза научной литературы, систематизации и сравнительного анализа отечественных и зарубежных подходов к проблематике академических навыков, академической грамотности в условиях цифровизации образования.

Рассматривая теоретические основания проблемы, следует отметить, что понятийный аппарат, описывающий успешность в учебной деятельности, отличается терминологической неоднородностью. В отечественной психолого-педагогической традиции, как отмечают В. П. Озеров и М. А. Акопова, долгое время доминировал подход к «академическим способностям» как к индивидуальным психологическим предпосылкам (например, вербальным или математическим), определяющим лёгкость овладевания знаниями [3, с. 1]. Этот подход акцентирует врождённый или рано формирующийся когнитивный потенциал.

Вместе с тем современная образовательная парадигма, отвечая на вызовы глобализации, смещает фокус в сторону развиваемых академических навыков, воспринимаемых как комплекс практических умений,

обеспечивающих успешную учебно-исследовательскую деятельность в университете [4, с. 18].

На основе анализа работ О. М. Демидовой и С. И. Поздеевой [4], С. М. Володько и Т. В. Жмакиной [5], а также S. Cottrell [6] мы объединили эти навыки в три основные группы, а именно:

- навыки аналитического чтения, критического мышления и письма;
- навыки поиска и оценки информации, вдумчивого конспектирования, проведения исследований;
- навыки корректного цитирования, ведения аргументированных дискуссий и межкультурной коммуникации.

Формирование этих навыков, в том числе через специализированные курсы в системе доуниверситетской подготовки (например, в британской школе), является, по данным исследований, доказанным фактором высокой академической успеваемости и снижения отсева.

Развитие данных операциональных навыков служит, в нашем понимании, основой для достижения более комплексной цели, а именно приобретению академической грамотности, которая выходит за рамки простой суммы навыков и определяется С. М. Володько как «способность критически оценивать информацию, продуцировать новые знания и интегрироваться в академический дискурс» [5, с. 36]. В контексте данной статьи академическая грамотность рассматривается не как статичное состояние, а как динамический процесс, который активизируется в образовательном процессе посредством создания академических текстов и поддерживается технологиями ИИ.

В свою очередь, самообразовательная компетентность, которая, согласно нашему раннему исследованию, имеет структуру, объединяющую четыре компонента: мотивационный, когнитивный, поведенческий и информационно-аналитический [7, с. 16], что обеспечивает, по нашему мнению, процессуальную и мотивационную сторону развития обучаемого, представляя собой интегративное качество личности, проявляющееся в готовности к самостоятельной организации познавательной деятельности. Таким образом, академические навыки, академическая грамотность и самообразовательная компетентность образуют, в рамках настоящего исследования, взаимосвязанную и взаимодополняющую систему.

В данном контексте обучение академическому письму на английском языке обладает, как мы полагаем, уникальным потенциалом для одновременного развития широкого спектра академических навыков и компонентов самообразовательной компетентности [8, с. 18].

Во-первых, оно способствует интеграции когнитивных и метакогнитивных навыков. Процесс создания академического текста на иностран-

ном языке требует не только наличия, но и развивает такие навыки как: аналитическое чтение (для работы с источниками), критическое мышление (для построения аргументации) и навыки письма (для ясного изложения мыслей) [6, с. 89]. Параллельно формируются метакогнитивные навыки планирования, самоконтроля и рефлексии, являющиеся ядром самообразовательной компетентности [7, с. 20].

Во-вторых, такая подготовка формирует исследовательскую культуру. Подготовка академического текста подразумевает развитие навыков поиска и оценки информации, проведения мини-исследования, корректного цитирования и избегания плагиата, что соответствует нормам международного академического дискурса [5, с. 38].

В-третьих, академическое письмо на английском языке развивает коммуникативную компетенцию, готовя студентов к ведению аргументированных дискуссий и межкультурному взаимодействию в глобальной научной среде, что является, по мнению О. М. Демидовой и С. И. Поздеевой, одним из ключевых академических навыков [4, с. 21].

Необходимо особо отметить, что интеграция технологий искусственного интеллекта (ИИ) в процесс обучения академическому письму значительно усиливает его эффективность, выступая не только как катализатор развития навыков, но и как инструмент поддержки самообразования [8, с. 24].

В частности, ИИ-инструменты (например, на базе GPT), как отмечает С. И. Титова, «способны анализировать черновики студенческих работ, указывая на логические несостыковки, слабые аргументы и ошибки в цитировании» [8, с. 26]. Это обеспечивает, по нашему мнению, немедленную, детализированную обратную связь, критически важную для оттачивания навыков письма и мышления.

Кроме того, ИИ-ассистенты могут помочь студентам в поиске релевантных академических источников, их первичном анализе, составлении аннотаций и структурировании обзора литературы, развивая тем самым навыки работы с информацией [8, с. 28].

Наконец, автоматизация рутинных задач (первичная проверка грамматики, форматирование ссылок) с помощью ИИ позволяет студентам и преподавателям сосредоточиться на содержательной, творческой и аналитической стороне работы, что, как мы считаем, способствует развитию самообразовательной активности [7, с. 45].

Исходя из проведённого анализа, для преодоления разрыва в уровне академических навыков у студентов младших курсов и эффективной интеграции новых технологий в белорусской высшей школе необходима системная работа.

Прежде всего, важна ранняя профориентация и доуниверситетская подготовка. По примеру британской системы образования, где курс «Academic Skills» является обязательным в старших классах [6, с. 5]. Целесообразно, на наш взгляд, разработать и внедрить аналогичный адаптационный модуль для выпускников белорусских школ.

Во-вторых, требуется сквозная интеграция в учебные планы вуза через введение на 1-2 курсах обязательных дисциплин «Основы академической грамотности» и «Академическое письмо на английском языке», где ИИ-инструменты будут использоваться как неотъемлемая часть учебного процесса для развития конкретных навыков [8, с. 32].

В-третьих, эффективным представляется междисциплинарный подход, предполагающий внедрение письменных заданий на английском языке с использованием ИИ-ассистентов в рамках профильных дисциплин (экономика, биология, инженерия), что соответствует лучшим международным практикам [9].

В-четвёртых, возможно организовать при вузах ресурсные центры развития академических навыков, оснащённых лицензионным программным обеспечением на базе ИИ, что позволит студентам, по нашему предположению, получать консультации по подготовке академических текстов и развитию исследовательских навыков. Примерная структура подразделения представлена на рисунке ниже (рисунок).



Предполагаемая структура «Центра развития академических навыков»

И, наконец, ключевым условием, как мы считаем, является переподготовка профессорско-преподавательского состава, обучение педагогов методикам использования технологий ИИ как педагогического инструмента для развития академических навыков, а не просто средства проверки учебных заданий [8, с. 34].

В заключение можно утверждать, что формирование комплекса академических навыков, лежащего в основе академической грамотности, и развитие самообразовательной компетентности являются стратегическими задачами современного высшего образования. Академическое письмо на английском языке выступает в этом процессе уникальным интегративным инструментом, «прокачивающим» критическое мышление, исследовательские и коммуникативные умения. Технологии искусственного интеллекта, грамотно встроенные в образовательный процесс, способны вывести эту работу на качественно новый уровень, обеспечивая персонализацию, мгновенную обратную связь и поддержку.

Таким образом, своевременное и системное внедрение триады «академические навыки – академическое письмо на английском – технологии ИИ» может стать, по нашему мнению, для белорусской высшей школы ключевым фактором снижения академического отсева, повышения качества исследований и конкурентоспособности выпускников в глобальном образовательном пространстве.

Библиографические ссылки

1. Education at a Glance 2023: OECD Indicators. Paris : OECD Publishing, 2023. URL: https://www.oecd.org/content/oecd/en (date of access: 12.01.2026).

2. Концепция развития системы образования Республики Беларусь до 2030 года : утв. Постановлением Совета Министров Респ. Беларусь 30 нояб. 2021 г., № 683 / Министерство образования Республики Беларусь. Минск, 2021.

3. *Озеров В. П., Акопова М. А.* Академические способности студентов: определение, диагностика, структура : монография. Ставрополь : Сервисшкола, 2016.

4. *Демидова О. М., Поздеева С. И.* К проблеме ассимиляции термина «academic skills» в российской педагогической науке // Научно-педагогическое обозрение. 2023. Вып. 4 (50). С. 17–23.

5. *Володько С. М., Т. В. Жмакина* Академическая грамотность в новой образовательной парадигме // Вышэйшая школа. 2020. № 1. С. 36–40.

6. *Cottrell S.* The Study Skills Handbook. 5th ed. London : Palgrave Macmillan, 2019.

7. *Синяпкина И. В.* Управление развитием самообразовательной компетентности студентов в информационно-образовательной среде : дис. маг. : 13.00.02. Минск : БГПУ им. М.Танка, 2022.

8. *Титова С. В.* Технологические решения на базе искусственного интеллекта в обучении иностранным языкам // Вестник Московского университета. Серия 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2024. № 2. С. 18–37.

9. Quality Assurance Agency for Higher Education (QAA). Subject Benchmark Statements. URL: https://www.qaa.ac.uk/quality-code/subject-benchmark-statements (date of access: 10.01.2026).

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НЕЙРОСЕТЕЙ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ: НОВЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ ИЛИ УГРОЗА?

О. В. Тозик

Средняя школа № 151, ул. Одинцова, 12
220108, г. Минск, oksana.tozik@gmail.com

В статье исследуется противоречивая роль нейросетей и искусственного интеллекта в современной лингводидактике. Анализируются дидактические возможности ИИ (персонализация, автоматизация, создание языковой среды) и связанные с ними риски (когнитивная пассивность, академическая нечестность). На основе идей экспертов в области ИИ обосновывается необходимость сбалансированной педагогической стратегии, рассматривающей нейросети как инструмент для формирования новых компетенций и развития soft skills.

Ключевые слова: нейросети; искусственный интеллект; лингводидактика; цифровая трансформация образования; персонализация обучения; академическая этика; педагогический дизайн.

THE USE OF NEURAL NETWORKS IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING: NEW OPPORTUNITIES OR A THREAT?

O. V. Tozik

Secondary school 151, Odintsov str. 12
220108, Minsk, oksana.tozik@gmail.com

The article examines the controversial role of neural networks and artificial intelligence in modern linguodidactics. The didactic potential of AI (personalization, automation, creation of a language environment) and the associated risks (cognitive passivity, academic dishonesty) are analyzed. Based on the ideas of AI experts, the article substantiates the need for a balanced pedagogical strategy that considers neural networks as a tool for developing new competencies and soft skills.

Keywords: neural networks; artificial intelligence; linguodidactics; digital transformation of education; personalized learning; academic ethics; pedagogical design.

Цифровая трансформация высшего образования вступила в новую фазу, характеризующуюся активным внедрением технологий генеративного искусственного интеллекта (ИИ). Появление общедоступных языковых моделей (ChatGPT, YandexGPT и др.) поставило перед преподавателями иностранных языков принципиальный вопрос: являются ли эти инструменты помощниками, способными вывести обучение на новый

уровень, или же они несут скрытую угрозу для развития автономности мышления и языковой личности студента? [1, с. 452].

Актуальность данного исследования обусловлена необходимостью осмысления этой дихотомии. Как отмечает эксперт в области ИИ К. Пшинник, первые эмоции при знакомстве с ChatGPT – это смесь ужаса, восторга и любопытства, а также четкое осознание, что «жизнь уже не будет прежней» [2, с. 1]. Однако, по его мнению, страх сменяется энтузиазмом, когда технология начинает приносить реальную пользу. Цель настоящей статьи – не только провести комплексный анализ возможностей и рисков нейросетей в обучении иностранным языкам, но и, опираясь на современные экспертные взгляды, определить ключевые компетенции будущего, которые позволят превратить ИИ из «угрозы» в союзника.

Анализ современной научной литературы позволяет выделить несколько ключевых направлений использования нейросетей, обладающих значительным дидактическим потенциалом.

1. Персонализация обучения и адаптивный контент. Нейросеть способна динамически адаптировать контент под индивидуальные потребности, уровень владения языком и профессиональные интересы конкретного обучающегося [3]. Это позволяет реализовать принципы индивидуализации, которые ранее декларировались, но редко воплощались на практике.

2. Создание аутентичной коммуникативной среды. Как отмечает А. В. Якимкина, диалог с ИИ помогает снижать языковую тревожность и преодолевать коммуникативные барьеры, поскольку «цифровой инструмент лишён культурного опыта и эмоций, но предлагает постоянную доступность» [1, с. 455]. Это создает «безопасную» среду для отработки разговорных навыков.

3. Автоматизация рутинных процессов. Практика внедрения цифровых ассистентов демонстрирует стремление освободить преподавателя от технической работы, чтобы сосредоточить его усилия на творческих и методических аспектах преподавания [4]. Нейросети могут генерировать упражнения и предоставлять первичную обратную связь [5].

Наряду с преимуществами, интеграция нейросетей сопряжена с серьезными рисками. Главная угроза, обсуждаемая в педагогическом дискурсе, связана с феноменом «когнитивной разгрузки», когда студент перестает прилагать усилия к анализу и синтезу информации [6]. Регулярная подмена собственного мышления машинной генерацией может привести к атрофии навыков критического анализа и письменной речи.

Однако, проблема часто заключается не в самом ИИ, а в отсутствии культуры его использования. Люди склонны воспринимать новые технологии с опаской, но важно понять, что «ИИ вряд ли "захочет" делить ре-

сурсы с человечеством, мы не пересекаемся. Мы существуем в параллельных плоскостях» [7]. Нейросети можно сравнить с обычным калькулятором – вспомогательным инструментом, который освобождает человека от рутины, позволяя сосредоточиться на более сложных задачах.

Если отойти от дихотомии «возможность – угроза», становится очевидно, что нейросети уже меняют ландшафт профессий и требуют пересмотра самой структуры навыков, которые необходимо формировать у студентов [8; 9]. Работа с ИИ развивает компетенции, которые не всегда преподают в школе и вузе, но которые становятся критически важными [2]. Рассмотрим эти навыки применительно к изучению иностранных языков.

1. Умение ставить задачи (промпт-инжиниринг). Взаимодействие с нейросетью требует четкого формулирования целей. Чтобы получить качественный перевод, текст или диалог, студент должен продумать контекст, стиль, роли и целевую аудиторию. Это напрямую развивает стратегическое планирование и делегирование – умение грамотно распределять работу между человеком и машиной. Предубеждения, будто ИИ ничего не умеет, появляются из-за безграмотной работы в нейросети [10].

2. Критическое мышление и верификация данных. Нейросети склонны к «галлюцинациям». Как советуют эксперты, нужно «подвергать все данные и пространные ответы критике: попросить дать ссылки на первоисточник информации, переспросить: "Почему ты так решила? Приведи цитаты..."» [10]. В контексте изучения языка это означает, что студент должен не просто скопировать сгенерированный текст, а проверить его на грамматическую, стилистическую и фактологическую достоверность. Это превращает ИИ из «решебника» в тренажер для анализа информации и выявления ошибок.

3. Развитие креативности (дивергентного мышления). Нейросети «не наследуют ограничения человеческого интеллекта» и могут стимулировать креативность, помогая находить нестандартные идеи. На занятиях по языку это можно использовать для генерации идей для эссе, поиска метафор или создания творческих проектов, где студент выступает в роли «режиссера», а ИИ – в роли генератора черновиков.

4. Саморефлексия и «объективный советчик». Люди часто воспринимают ИИ как беспристрастного консультанта, поскольку его рекомендации основаны на данных, а не на эмоциях. Диалог с чат-ботом на иностранном языке может помочь студенту проанализировать свои мысли, лучше понять собственную аргументацию и подготовиться к дискуссии с реальными людьми. Нейросети помогают «подсветить наши слепые зоны и усилить сильные стороны» [2, с. 140].

5. Ответственность как метанавык. В конечном счете, ключевым навыком становится способность брать на себя ответственность за ко-

нечный продукт. Специалисты говорят о грядущей «демократизации инноваций», когда любой пользователь сможет создавать нужные сервисы с помощью ИИ [2, с. 140]. В обучении это означает, что преподаватель должен сместить фокус с контроля за списыванием на оценку способности студента нести ответственность за результат своей работы с использованием инструментов ИИ.

Осознание необходимости формирования перечисленных компетенций подводит к выработке сбалансированной педагогической стратегии. Путь прямых запретов не является продуктивным: технологии ИИ уже стали неотъемлемой частью жизни [11, с. 50]. Как отметил Билл Гейтс, «поначалу и велосипед был глупой штуковиной, автомобиль – шумной игрушкой, карманный калькулятор – угрозой изучению математики...» [11, с. 1].

Ключевым направлением становится формирование у обучающихся мышления, ориентированного на использование нейросетей [11, с. 140]. Необходимо пересмотреть систему оценивания, смещая акцент на процессуальные и устные формы контроля: защиту проектов, презентации, дискуссии [11, с. 52]. Оцениванию должна подлежать не только конечный продукт, но и процесс работы с ИИ: умение формулировать запросы, анализировать и дорабатывать результаты.

Проведенный анализ позволяет утверждать, что нейросети в обучении иностранным языкам не являются ни благом, ни угрозой. Они представляют собой мощный инструмент, характер воздействия которого определяется способом его педагогической интеграции. Потенциал ИИ огромен, однако его реализация без потери качества образования возможна только при условии глубокой методической рефлексии.

Главный вызов сегодня – не технологический, а педагогический и антропологический. Речь идет о том, как в союзе человека и машины, где каждый выполняет то, что у него получается лучше всего, сохранить и развить «человеческое в человеке». Именно soft skills – умение общаться, креативность, критическое мышление и, главное, способность брать на себя ответственность – станут теми конкурентными преимуществами, которые невозможно делегировать алгоритму. Только на пути разумной, критической и творческой интеграции нейросетей в учебный процесс можно подготовить студентов к жизни и работе в новом мире, не подменяя живую мысль машинной генерацией.

Библиографические ссылки

1. *Якимкина А. В.* От межкультурной коммуникации к коммуникации с Другим: нейросетевые модели и трансформация опыта изучения иностранных языков // Digital Humanities and Technology in Education (DHTE 2025) : сб. науч. ст. М. : МГППУ, 2025. С. 451–458.

2. *Пшинник К. В.* Искусственный интеллект: путь к новому миру. М. : АСТ, 2025.

3. Искусственный интеллект в языковом образовании: помощник или конкурент преподавателя? // Белгородский государственный университет : сайт. URL: https://iccir.bsuedu.ru/news/news.php?ID=862321 (дата обращения: 20.02.2026).

4. В МГИМО запустили цифровой ассистент для преподавателей иностранного языка // Национальные проекты РФ. URL: https://xn--80aapampemcchfmo7a3c9ehj.xn--p1ai/news/v-mgimo-zapustili-tsifrovoy-assistent-dlya-prepodavateley-inostrannogo-yazyka/ (дата обращения: 20.02.2026).

5. Роль нейросетей в лингводидактике: возможности и риски // Дагестанский государственный университет : [сайт]. URL: https://metodsovetinyaz.dgu.ru/News.aspx?newsid=279 (дата обращения: 20.01.2026).

6. К развитию когнитивных навыков с помощью генеративного ИИ: возможность или педагогическая иллюзия? // Зарубежная лингвистика и лингводидактика. 2025. № 4. С. 112–125.

7. Эксперт Пшинник: ИИ не захочет делить ресурсы с человечеством // Аргументы и Факты. 2025. 5 мая. URL: https://aif.ru/society/ekspert-pshinnik-ii-ne-zahochet-delit-resursy-s-chelovechestvom (дата обращения: 22.01.2026).

8. *Albedah F.* Artificial Intelligence in Language Education: A Systematic Review // Language Teaching Research Quarterly. 2025. Vol. 49. P. 247–268.

9. Generative Artificial Intelligence for Language Learning and Teaching: Opportunities, Challenges, and Ethical Considerations // System. 2026. Special Issue.

10. Кирилл Пшинник: «Искусственный интеллект становится великим уравнителем в возможностях». URL: https://tlt.volga.news/article/782006.html (дата обращения: 22.01.2026).

11. *Полюдова Е. Н.* Искусственный интеллект в преподавании иностранных языков: опыт использования в высшем образовании // Открытое образование. 2025. Т. 29, № 4. С. 45–53.

СПЕЦИФИКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МЕТОДИКИ ИНТЕЛЛЕКТ-КАРТ В ОБУЧЕНИИ

Н. М. Шкурская

Белорусский государственный университет, пр. Независимости, 4, 220030, г. Минск, Беларусь,shdm2009@yandex.ru

В статье рассматривается специфика процесса построения интеллект-карт, связанная с ассоциативным подходом к обработке, хранению и организации информации в функциональных зонах головного мозга. Предложенный американским ученым Т. Бьюзеном метод приобретает все большую популярность в сфере образования, психологии, бизнеса и профессиональной жизнедеятельности.

Ключевые слова: интеллект-карты; ассоциации; бит информации; ключевое слово; сенсорный сигнал; майндмэпинг.

SPECIFIC USE OF MIND-MAPS METHODOLOGY IN EDUCATION

N. M. Shkurskaya

Belarusian State University, 4 Nezavisimosti Avenue, 220030, Minsk, Belarus, shdm2009@yandex.ru

The article deals with the specificity of the process of constructing Mind-Maps, linked with associative approach to the processing, storage and organization of information in the functional areas of the brain. Proposed by the American scientist T. Buesen, the method is gaining more and more popularity in the sphere of education, psychology, business and professional life activity.

Keywords: mind-maps; associations; bit of information; key word; sensory signal; mindmapping.

Согласно взглядам современных исследователей в области лингвистики, проблемы, связанные с когнитивными процессами обучающихся во время обучения, можно преодолеть путём наблюдения за их мыслительными процессами. Именно такую возможность предоставляет технология интеллект-карт.

Технология интеллект-карт (англ. *mind maps*, где *mind* – ‘разум’, *maps* – ‘карты’) была разработана американским исследователем и предпринимателем Тони Бьюзеном. Точного русскоязычного эквивалента термина *mind maps* не существует. Буквальный перевод ‘карты ума’ допускает различные интерпретации из-за многозначности слова «ум». В русских изданиях работ Т. Бьюзена часто встречается термин «интеллект-карты», получивший широкое распространение, хотя по принципу

создания карты демонстрируют ассоциативные связи, что делает более точным их название как «карты ассоциаций» [1].

Создание интеллект-карт на английском языке обозначается термином *mindmaping* (‘майндмэпинг’). Основу майндмэпинга составляет концепция радиантного мышления Т. Бьюзена, суть которой в следующем: любая единица информации, поступающая в мозг – любое ощущение, воспоминание или мысль (включая слова, числа, вкусовые ощущения, запахи, цвета, тактильные ощущения) – может быть изображена как центральный сферический элемент, от которого отходят десятки, сотни, тысячи и миллионы «крючков». Каждый такой «крючок» является ассоциацией, которая, в свою очередь, имеет практически неограниченное количество связей с другими ассоциациями. Совокупность используемых ассоциаций представляет собой то, что называется памятью, то есть информационную базу или архив. В результате функционирования этой многоканальной системы обработки и сохранения информации мозг постоянно содержит «информационные карты» [2, с. 54-55].

Т. Бьюзен предлагает решение через визуализацию процесса формирования ассоциаций, при котором задействуется значительно больше сенсорных каналов восприятия информации, чем при традиционных способах её представления. Он ссылается на известный факт функциональной работы полушарий головного мозга. Способности мозга к восприятию и обработке различных типов информации, представленной в разных форматах, Бьюзен определяет как кортикальные способности. Левое полушарие он связывает с операциями над последовательностями, списками и числами, линейным представлением, анализом, логикой и речью. Правое полушарие отвечает за пространственную ориентацию и трёхмерное восприятие, воображение, целостное восприятие, фантазию, ритм и цвет.

Традиционные методы обработки информации активируют преимущественно кортикальные способности левого полушария. Среди этих методов Бьюзен особо выделяет конспектирование как наиболее распространённый способ систематизации и сохранения текстовой информации. Сравнивая стандартные техники конспектирования со всем спектром кортикальных способностей, которые мозг может применять при обработке информации, Бьюзен заключает, что «стандартное конспектирование демонстрирует практически полное отсутствие визуальной структуры, цвета, образов (воображения), графического представления информации, работы с многомерными объектами, пространственной ориентации, ассоциаций».

Указанные недостатки существенно снижают глубину и многосторонность обработки информации, что приводит к утрате значительной её части уже на этапе конспектирования и способствует быстрому забыва-

нию в последующем. Особенно негативной Бьюзен считает вероятную потерю ключевых слов, отражающих наиболее важные идеи текста.

Ещё одним негативным последствием игнорирования кортикальных способностей правого полушария Бьюзен считает подавление креативных процессов, основанных на генерации большого количества свободных ассоциаций и обнаружении самых неожиданных связей между ними.

Выделению ключевого слова из ассоциативного поля Бьюзен придаёт первостепенное значение. Отнесение конкретного объекта или явления к категории осуществляется человеком не через сопоставление их признаков с существенными признаками категории, а через сравнение с прототипом. Последний в индивидуальном сознании может обладать множеством видовых, специфических или даже случайных признаков, поэтому сравнение с ним часто приводит к ошибкам. Так, например, для многих людей прототипом *животного* служат *собака* или *кошка*, поэтому отнесение *кораллов* к этой же категории выглядит неочевидным.

В ассоциативном поле прототип обладает наиболее яркими и запоминающимися свойствами, которые необязательно являются существенными. Ассоциативное поле выстраивается от этого понятия и связывает с ним комплекс случайных и существенных признаков, образующих структуру [3]. На богатстве ассоциативного поля и основана система Т. Бьюзена.

В основе создания интеллект-карт лежат принцип содержания и оформления и принцип структуры, которые позволяют наиболее полно и всесторонне представить комплекс ассоциаций, связанных с центральным понятием.

В центре интеллект-карты размещается ключевое слово (прототип по Т. Бьюзену). Оно должно быть центральным, наиболее заметным и запоминающимся элементом карты, активирующим мыслительные процессы, поэтому карту необходимо представить с использованием цвета, формы, объёма (принцип содержания и оформления).

От центрального образа – ключевого слова – отходят четыре толстые изогнутые цветные линии, соединяющие его с основными ассоциациями (темами), названия которых записываются над соответствующими линиями. Эти ассоциации можно пронумеровать для подчёркивания необходимого порядка их следования. С каждой из основных ассоциаций может быть связано несколько ассоциаций второго уровня (подтем). Связи между ними изображаются более тонкими кривыми, над которыми одним словом обозначена основная идея каждой вторичной ассоциации. С каждым элементом интеллект-карты желательно связать какой-либо графический образ, чтобы выделить каждую ассоциацию. Полученные группы ассоциаций целесообразно объединить какой-либо замкнутой

фигурой, форма и цвет которой также служат для наглядности ассоциативного поля. Наконец, некоторые элементы интеллект-карты могут быть соединены дополнительными линиями различной формы, толщины и цвета, подчёркивающими ассоциативные связи между ними (принцип структуры) [1, с. 48].

Следует отметить, что благодаря визуализации мыслительных процессов метод интеллект-карт играет значительную роль в обучении, поскольку позволяет глубоко изучить личность обучающихся и выявить причины их когнитивных и эмоциональных трудностей; осуществлять мониторинг когнитивных и личностных изменений, происходящих с обучающимися в образовательном процессе; формировать умения, связанные с восприятием, обработкой и обменом информацией (конспектирование, аннотирование, участие в дискуссиях, подготовка докладов, написание рефератов, статей, аналитических обзоров, проведение контент-анализа и т.д.); а также улучшить все типы памяти (кратковременную, долговременную, семантическую, образную и т.д.).

Библиографические ссылки

1. Применение интеллект-карт. URL: https://bershadskiy.ru/index/intellekt_karty_v_obrazovanii/0-33 (дата обращения: 23.03.2026).

2. *Бьюзен Т., Бьюзен Б.* Супермышление / Пер. с англ. Е. А. Самсонов. 4-е изд. Минск. : Попурри, 2014.

3. Кора головного мозга. База знаний по биологии человека. URL: http://humbio.ru/humbio/physiology/001c0ace.htm (дата обращения: 28.04.2025).

РОЛЬ ОНЛАЙН-СЕРВИСОВ ДЛЯ СОЗДАНИЯ ТЕСТОВЫХ ЗАДАНИЙ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

К. В. Шумихина[1)], И. С. Сидорчук[1)], Д. Д. Руденко[1)]

[1)] *Белорусский государственный экономический университет, Партизанский пр., 26, 220070, г. Минск, Беларусь, shumasinger@gmail.com;*

Данная работа посвящена онлайн-сервисам, которые используются для создания тестовых заданий по контролю усвоения лексического и грамматического материала иностранных языков. В вышеуказанной работе рассматриваются такие онлайн-сервисы, как Online Test Pad, Let's test, Anketolog, ClassMarker, Qzzr с точки зрения их сущности, а также их преимуществ и недостатков.

Ключевые слова: тестовые онлайн-сервисы; тестирование; иностранные языки; электронные онлайн-сервисы.

THE ROLE OF ONLINE SERVICES FOR CREATING TEST TASKS IN FOREIGN LANGUAGE LEARNING

K. V. Shumikhina[1)], I. S. Sidarchuk[1)], D. D Rudenko[1)]

[1)] *Belarus State Economic University, 26 Partyzanski Avenue, 220070, Minsk, Belarus, shumasinger@gmail.com;*

This work is dedicated to online-services that are used for creating test tasks to control the level of absorption of the lexical and grammar material in the foreign languages. The above-mentioned work reviews such online-services as Online Test Pad, Let's test, Anketolog, ClassMarker, Qzzr in the terms of their essence, advantaged and disadvantages.

Keywords: *test online-services; testing; foreign languages; electronic online-services.*

Тестирование является неотъемлемой частью процесса обучения, в том числе и иностранному языку, так как после закрепление материала появляется необходимость проверки степени его усвоения. Благодаря развитию технологий и появлению интернета появилось множество различных сервисов и сайтов для создания тестов [1].

Цель включает в себя анализ электронных сервисов по созданию тестовых заданий для обучения иностранному языку и позволяет поставить следующие *задачи*:

- описать сущность тестовых онлайн-сервисов;
- рассмотреть преимущества и недостатки тестовых онлайн-сервисов.

В качестве *метода* исследования используется изучение *материала* онлайн-сервисов для создания тестов.

Существует множество тестовых онлайн-сервисов, но нами были отобраны некоторые из них:

- Online Test Pad;
- Let’s test;
- Anketolog;
- ClassMarker;
- Qzzr.

Online Test Pad

Этот сервис создает простые тесты с вопросами закрытого типа, а также различные опросы, кроссворды и «диалоговые» тесты, разработанные для общения с виртуальным собеседником. Он также позволяет создавать группы, проводить онлайн-занятия и контролировать успеваемость студентов. На этом сайте предлагается около 20 типов вопросов и возможность проведения интерактивных диктантов. Более того, есть возможность ограничить врменное выполнение тестов и проверить их вручную, а не через систему.

Доступ к тестам можно получить по HTML-ссылке, можно отправить приглашения или сделать тесты общедоступными. Кроме того, в личном кабинете есть функция «чат технической поддержки», позволяющая быстро решать проблемы технического характера.

Также стоит отметить, что вы можете создать сертификат участника для всех участников теста и добавить комментарии.

Недостатки включают внешний вид тестов, остающийся без изменений уже долгое время; отсутствие возможности просмотреть тест заранее и плохую совместимость с некоторыми устройствами [2].

Let’s test

Для прохождения теста на этом сайте требуется пароль или предварительная регистрация.

К его основным преимуществам относятся возможность импорта вопросов из файла, отправка сертификатов о прохождении и предоставление доступа к тесту с помощью специального пароля.

Однако этот сайт содержит чуть более пяти типов вопросов, а его интерфейс не является интуитивно понятным, что затрудняет использование. По этой причине необходимо обратиться в службу поддержки или посмотреть видео по работе с сервисом. Также отсутствует возможность самостоятельной настройки внешнего вида сайта.

Сервис платный, пробный период – около недели [3].

Anketolog

Anketolog предназначен в большей степени для онлайн-опросов, но также позволяет создавать тесты для проверки усвоения материала по иностранному языку.

Сервис интуитивно понятен в использовании. Для создания анкет доступно более 15 типов вопросов, но для тестов допускается не более 5. Тестовые задания могут содержать текстовый и мультимедийный контент.

Стоит отметить, что создатели тестов могут настраивать внешний вид тестов в зависимости от полученных результатов.

Ответы собираются несколькими способами: через общую или персонализированную ссылку, или путем встраивания викторины на вебсайт с помощью HTML или QR-кода. Ответы на тесты собираются в режиме реального времени в личном кабинете, но их также можно загрузить в различных форматах.

Сервис предлагает несколько тарифных планов в зависимости от потребностей пользователя.

Единственным существенным *недостатком* является ограниченный выбор типов вопросов.

ClassMarker

ClassMarker – англоязычный сервис, но с интуитивно понятным управлением. Подойдет даже тем, кто не владеет иностранным языком на высоком уровне.

Он включает более пяти вариантов вопросов и позволяет использовать эти вопросы в других тестах. Этот сервис позволяет создавать собственные категории и делиться тестами для использования коллегами или совместной работы.

Ответы можно собирать, размещая HTML-код теста на веб-сайте и отправляя ссылки участникам. Также можно контролировать, кто может использовать или проходить тест, используя уникальный код, сгенерированный при регистрации или придуманный самим.

Статистика результатов отображается в вашем личном кабинете; можно просмотреть все ответы по тесту в целом, чтобы понимать общую картину степени усвоения материала, или отдельно по каждому участнику.

Пробная версия действительна в течение одного месяца.

Недостатки включают высокую стоимость, отсутствие языков интерфейса и невозможность загрузки результатов теста.

Qzzr

Данный сервис позволяет добавить не только сами вопросы, но и мультимедию. К основному преимуществу относится функция перевода текста на другие языки, настройка внешнего вида под свои нужды и вариативность шрифтов в зависимости от своих предпочтений, *однако* для использования даже пробной бесплатной версии сервис требует привязку банковской карты.

Таким образом, несмотря на то, что каждый из представленных сервисов имеет свои преимущества и недостатки, можно найти тот, что бу-

дет соответствовать целям преподавателя. Более того, каждый сервис имеет свою особенность, которую можно использовать для создания уникального оригинального теста, что в полной мере сможет проверить уровень усвоения материала [3].

Библиографические ссылки

1. *Григорьева А. И., Колодин М. Ю.* Перспективный подход к тестированию знаний и тестов // Дистанционное и виртуальное обучение. 2011. № 10. С. 84–91.

2. *Позднякова Н. В., Колесникова О. И.* Дидактический потенциал мобильных технологий в обучении школьников математике на ступени основного общего образования // Гаудеамус. 2019. № 3 (41). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/didakticheskiy-potentsial-mobilnyhtehnologiy-v-obuchenii-shkolnikov-matematike-na-stupeniosnovnogoobschego-obrazovaniya (дата обращения: 14.02.2026).

3. *Тригуб Г. Я.* Тестирование как метод обучения и контроля знаний в вузе // Концепт. 2017. №S3. URL: https://cyberleninka. ru/article/n/testirovanie-kak-metod-obucheniya-i-kontrolya-znaniy-v-vuze (дата обращения: 12.02.2026).

ФОРМИРОВАНИЕ ГРАММАТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ LEARNINGAPPS.ORG

П. О. Щербакова

Белорусский национальный технический университет, пр. Независимости, 65, 220013, г. Минск, Беларусь, polinashcherbakova@tut.by

В условиях цифровизации возрастает интерес к использованию игровых, интерактивных технологий в образовательных целях. Также происходит трансформация самой сферы образования: переход от традиционного грамматико-переводного подхода к коммуникативному. В данной статье рассматривается использование платформы LearningApps.org с целью разработки упражнений и заданий, способствующих формированию грамматической компетенции при изучении иностранного языка.

Ключевые слова: грамматическая компетенция; LearningApps.org; образовательная платформа; игровые технологии.

DEVELOPING GRAMMATICAL COMPETENCE IN LEARNING ENGLISH USING LEARNINGAPPS.ORG

P. O. Shcherbakova

Belarusian National Technical University, Nezavisimosti Ave., 65, 220013 Minsk, Republic of Belarus, polinashcherbakova@tut.by

In the context of digitalisation, there is a growing interest in using gaming and interactive technologies for educational purposes. The education sector itself is also undergoing a transformation: a shift from the traditional grammar-translation approach to a communicative one. This article examines the use of the LearningApps.org platform to develop exercises and tasks that contribute to the formation of grammatical competence in foreign language learning.

Keywords: grammatical competence; LearningApps.org; educational platform; game-based technologies.

В настоящее время актуальным международным языком является английский. Помимо социальной жизни, где люди сталкиваются с потребностью перевести что-либо или распознать на слух, также владение английским языком необходимо в профессиональной сфере. В современных реалиях на первый план выдвигается именно умение грамотно излагать свои мысли в текстовой форме или в диалоге с носителем иностранного языка. В соответствии с данной тенденцией в сфере образования также произошли некоторые трансформации. В то время как раньше особый упор был сделан на изучение теоретических основ иностранного

языка, сейчас возникла необходимость развивать грамотную устную речь. В связи с этим преобладающим подходом при изучении иностранного языка стал коммуникативный, отличительной чертой которого является реализация изученного материала (как грамматического, так и лексического) в реальных коммуникативных ситуациях.

Одним из ключевых пунктов успешного обучения и, соответственно, дальнейшего использования иностранного языка в живой речи (т.е. при коммуникативном подходе) является овладение лингвистической компетенцией. Лингвистическая компетенция – это способность и готовность человека использовать свои знания и навыки в области языка, включая грамматику, лексику, фонетику и др. Соответственно, можно выделить следующие компоненты:

1) грамматический, который включает знание и использование таких аспектов, как артикли, местоимения, предлоги, вспомогательные глаголы, союзы и частицы, счётные слова и другие правила грамматического строя иностранного языка. Необходимо уметь правильно использовать грамматический аспект в устной и письменной речи, решать нестандартные задачи;

2) лексический, что демонстрируется владением широким спектром слов иностранного языка, его фразеологическими оборотами, идиомами и конструкциями, пониманием их смысловых подтекстов и происхождения. Лексический компонент подразумевает постоянное развитие и расширение словарного запаса, а также понимание принципов и самостоятельное умение составлять новые конструкции;

3) фонологический, который подразумевает умение воспринимать и воспроизводить иноязычную речь;

4) орфоэпический, проявляющийся в умении правильно читать слова в соответствии с графической формой;

5) орфографический, что является знанием символов, которые используются при создании письменного текста [1, с. 278].

В процессе изучения иностранного языка, как правило, уделяется особое внимание грамматическому компоненту, поскольку он вызывает наибольшие трудности в связи с различиями в правилах родного и иностранного языка. Иноязычная грамматическая компетенция определяется как личностное психологическое новообразование, включающее мотивационный, эмоционально-волевой, установочно-поведенческий и рефлексивный компоненты, долговременную готовность и способность не только понимать, но и выражать определенный смысл, оформляя его при этом в виде фраз и предложений, используя систему грамматических правил данного языка [2].

Умение грамотно использовать грамматические конструкции в коммуникативных условиях формируется посредством соблюдения четырех последовательных этапов работы: введение грамматического материала, практика использования, употребление грамматического явления в соответствии с речевыми обстоятельствами.

Современные тенденции обуславливают интерес обучающихся к той или иной форме получения знаний. Цифровизация и в целом отход от традиционной системы образования позволяет экспериментировать с формами подачи материала, выявляя наиболее востребованные и интересующие обучающихся приёмы. Во многом именно от наличия мотивации к изучаемой дисциплине зависит положительный результат овладения теоретическими знаниями и их дальнейшая реализация. Как показывает практика современное поколение проявляет интерес к интерактивным и игровым формам подачи, проверки изучаемого материала. Поэтому в рамках формирования грамматической компетенции целесообразным является изменение традиционного способа проверки и тренировки грамматических правил, конструкций.

Одним из актуальных веб-сайтов, предоставляющих бесплатные шаблоны для создания интерактивных образовательных упражнений, является LearningApps.org. Поскольку на данном пространстве имеется широкое разнообразие упражнений, а также простой и доступный интерфейс, его использование на занятиях по иностранному языку представляется наиболее эффективным и актуальным в эпоху цифровизации.

Данный ресурс можно использовать как на этапе *warming up* для актуализации уже имеющихся знаний и включения обучающихся в работу; на этапе отработки пройденного материала; в качестве домашнего задания; а также как часть самостоятельной работы (например, при методе перевёрнутого класса, когда учащиеся самостоятельно подготавливают проверочные упражнения).

Интерактивные упражнения, такие как *Matching pairs Word grid, Group assignment, Free text input, Crossword* позволяют запоминать и отрабатывать изученный лексический материал в интерактивном формате. Развитие всех видов речевой деятельности (таких как чтение, аудирование, говорение, письмо) возможно с помощью интерактивных упражнений *Audio/Video with notes, Pairing game, Quiz with text input, Cloze text, Fill table* и другие. Образовательная платформа предлагает множество шаблонов для создания собственных упражнений, подходящих для каждой отдельной группы (подгруппы, индивидуальное задание), что особенно актуально в условиях, где в одной группе находятся обучающиеся с разным уровнем владения иностранным языком. Более того, внесение правок или изменение уже готового упражнения не вызывает трудностей и легко изменяется в нужном преподавателю направлении. Образовательная платформа LearningApps.org накапливает все созданные ранее

упражнения, что также облегчает работу преподавателя: с помощью поисковой строки он может найти уже имеющиеся упражнения на конкретную тематику, далее либо использовать их, либо изменить некоторые элементы под конкретную группу (в соответствии с уровнем владения иностранным языком или иными критериями) [3].

В системе веб-сайта предусмотрена обратная связь, что позволяет поддержать мотивацию обучающихся, а также обеспечивает приятное дополнение к правильно выполненной работе. Например, *Great! You have a great memory and intuition!* или *Well done! I can see that you've got a good handle on it*.

Созданные упражнения можно распространять как с помощью индивидуальных ссылок с прямым доступом, так и с помощью QR-кодов (что в свою очередь позволяет встраивать задания в электронные учебные пособия, другие платформы). Мобильность и быстрота распространения информации играет ключевую роль в организации заданий со всей группой в режиме реального времени, а использование QR-кода – для домашних заданий.

Игровая деятельность и соревновательный момент включают в процесс образования большее количество людей, давая им возможность почувствовать условный выигрыш или победу от правильного ответа на вопрос об использовании грамматического, лексического и других особенностей иностранного языка.

Таким образом, LearningApps.org – это универсальный инструмент, который позволяет преобразовать традиционные формы проверки и контроля изученного материала в интерактивные, что, безусловно, повышает мотивацию обучающихся к совершенствованию своих знаний. Возможность постоянно изменять и регулировать уровень сложности в зависимости от потребностей группы или отдельного человека реализует индивидуальный подход, что способствует лучшему усвоению знаний и практике изученного.

Библиографические ссылки

1. *Каплун О. А.* Сравнительная характеристика понятий «лингвистическая компетенция» и «языковая компетенция» и их структурных компонентов в методике преподавания русского и иностранного языков // Ученые записки Орловского гос. университета. 2014. № 6. С. 277–279.

2. *Прибыльнова Е. М.* Дифференцированное обучение грамматике иностранного языка в классах с неоднородным составом обучающихся в основной школе // Вестн. Моск. гос. обл. ун-та. Сер.: Педагогика. 2018. № 1. С. 72–81.

3. *Щербакова П. О.* Реализация дифференцированного подхода в процессе преподавания иностранного языка в разноуровневых группах // Преподавание иностранных языков в поликультурном мире: традиции, инновации, перспективы : сб. ст. V Междунар. науч.-практ. конф., посвящ. 75-летию каф. иностр. яз., Минск, 23-24 марта 2023 г. / Белорус. гос. пед. ун-т ; редкол.: В. Д. Стариченок (отв. ред.) [и др.]. Минск, 2023. С. 94–97.

РАЗДЕЛ 4

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

ВЫРАЖЕНИЕ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПАРАМЕТРОВ ПРИ ПОМОЩИ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ

З. Ж. Аухадиева

Алматинский технологический университет, ул. Жетысу, д.39, 050063, г. Алматы, Казахстан, zauresh.59@mail.ru

В статье исследуются способы выражения пространственных отношений посредством фразеологических единиц в английском, немецком и казахском языках, а также анализируется роль народных мер измерения, сформированных на основе антропоцентрического принципа и отражающих опыт разных народов. Фразеологизмы с компонентами традиционных метрических единиц имеют метафорическое и оценочное значения. Сопоставительный анализ выявляет типологическое сходство языков в репрезентации пространственных представлений. Народная метрология интерпретируется как важный культурный код, фиксирующий взаимодействие человека с категорией пространства.

Ключевые слова: пространственные отношения; фразеологические сочетания; метрические единицы; разноструктурные языки.

EXPRESSION OF SPATIAL PARAMETERS USING PHRASEOLOGICAL UNITS

Z. Zh. Aukhadieva

Almaty Technological University, 39 Zhetysu Street, 050063, Almaty, Kazakhstan, zauresh.59@mail.ru

The article examines ways of expressing spatial relations through phraseological units in English, German and Kazakh, and analyses the role of folk measures of measurement, formed on the basis of the anthropocentric principle and reflecting the experience of different peoples. Phraseological units with components of traditional metric units have metaphorical and evaluative meanings. A comparative analysis reveals the typological similarity of languages in the representation of spatial concepts. Folk metrology is interpreted as an important cultural code that records human interaction with the category of space.

Keywords: spatial relations; phraseological combinations; metric units; structurally diverse languages.

Выражение пространственных отношений на лексическом уровне представляет собой одну из ключевых категорий в структуре любого языка, так как отражает восприятие человеком окружающего мира, его ориентацию в пространстве и взаимодействие с предметами. Особую роль в этой системе занимают народная метрология, которая относится к категории измерения, возникшая задолго до введения стандартизированных метрических систем и тесно связанные с телесным и трудовым опытом человека.

Категория измерения в рассматриваемых английском, немецком и казахском языках имеют разную степень изученности. Некоторые термины, в том числе народные меры измерений разных языков освещены в работах С. К. Кенесбаева, А. К. Айдарова, Е. Н. Жанпейсова, К. Куркебаева, С. К. Кузнецова, Г. Я. Романова, Е. И. Каменцева и Н. В. Устюгова. Известный ученый и полилингвист А. Е. Карлинский пишет, «...что народные наименования мер английского языка не подвергались специальному исследованию, зато они в большом количестве зафиксированы в лексикографической литературе» [2, с. 85].

Они представляют собой уникальное средство выражения этнокультурных представлений о пространстве в английском и немецком языках. Традиционные или народные единицы измерения формировались на основе антропоцентрического принципа, согласно которому человек сам становился мерой окружающего мира. Пространственные параметры соотносились с размерами человеческого тела, длиной шага, размахом рук или расстоянием, преодолеваемым в течение определенного времени. Так, подобные меры служили не только инструментом измерения, но и средством описания пространственных отношений в повседневной речи, фольклоре и литературе.

В английском языке к наиболее распространенным народным мерам длины относятся *mile* ‘миля’ – *1609 м., inch* ‘дюйм’ – *2,54 см, foot ‘фут’ – 30,48 см, yard ‘ярд’ – 0,91 м, fathom* ‘сажень’ – 1,83 м. Каждая из этих единиц имеет телесное или деятельностное происхождение: *inch* восходит к ширине большого пальца, *foot* ‘нога, ступня, шаг’ – к длине человеческой стопы, *fathom* – ‘к размаху рук’. В английском языке для измерения небольшого расстояния употреблялась длина сустава большого пальца, в переводе с голландского языка *дюйм* означает ‘большой палец’. Длина дюйма в Англии была уточнена и стала ровняться длине трех ячменных зерен, вынутых из средней части колоса и поставленных друг к другу своими концами.

Необходимо отметить, что есть такие наименования мер, которые, имея одинаковое название, довольно сильно отличаются по содержанию. К ним относятся названия некоторых, в настоящее время немногих, тра-

диционных мер, наличие эквивалента у которых обусловлено, например, их происхождением от антропометрических измерений, схожих или близких у разных народов. Например, лексические единицы фут и миль имели различную длину, всего два-три столетия тому назад в Европе насчитывалось около сотни *foot*. Почти у всех народов расстояние измерялось шагами. В Риме применялось мера равная тысяче двойных шагов – *mille passum,* заимствованная в древнеанглийский период и ставшей милей. Кроме того, в английском языке имеется другая мера длины, тоже связанная с ногами – *foot* ‘нога, ступня, шаг’. Англичане до сих пор пользуются королевским футом, равным длине ступни короля. «У всех народов необходимость в измерении и сравнении различных величин между собой возникла в глубокой древности. Поэтому история традиционной метрологии берет начало от практических измерительных навыков, опыта применения мер и весов в земледелии, скотоводстве, ремесле, строительстве, торговле, других сферах хозяйственной деятельности и бытовых практиках» [1, с. 125].

В разное время и в разных странах *mile* обозначало 25 одинаковых расстояний в границах от 580 до 11293 метров, а *cubit* как единица измерения длины, равна локтю – 0,5 м. Слово yard связано с размерами человеческого тела. Эта длина меры была введена королем Эдгаром и равнялась расстоянию от кончика носа его величества до кончика среднего пальца вытянутой в сторону руки. Как сменился король, *yard* удлинился, так как новый монарх был более крупного телосложения. Такие изменения длины принесли большую путаницу, поэтому король Генрих I узаконил постоянный ярд и приказал изготовить из вяза эталон. Этим ярдом в Англии пользуются до сих пор.

Фразеология составляет наиболее живую, яркую и своеобразную часть словарного состава любого языка. Старинные метрические меры длины, ширины и высоты продолжают жить в языке народа, часто являясь составными компонентами целого ряда сложных слов и устойчивых словосочетаний – фразеологизмов. Сохранившись в языке, эти меры часто приобретают метафорический характер, обозначая не только физическое расстояние, но и степень удалённости, близости или преодолимости пути. В английском фольклоре и идиоматике широко употребляются фразеологические выражения *a stone’s throw away* ‘на расстоянии броска камня’, *within a bowshot* ‘на расстоянии выстрела из лука’, где количественное значение уступает место оценочному и образному.

В английском языке также можно встретить выражение с компонентом крик: *a cry* ‘в пределах слышимости, близкое расстояние’, *a far cry* ‘большое расстояние’. Например: *Each village was within cry of another.*

It's a far cry to that place. 'Каждая деревня находилась в пределах слышимости другой. Это очень далеко от того места'.

В немецком языке аналогичную роль выполняют меры *Elle* 'локоть' ≈ 0,57 м, *Fuss* 'нога' ≈ 0,30 м, *Spanne* 'пядь' ≈ 0,20 м, *Schritt* 'шаг' ≈ 0,75 м, *Rute* 'шест' ≈ 3-4 м и *Meile* 'миля' ≈ 7,5 км. Как и в английской традиции, они восходят к физиологическим или поведенческим параметрам человека. Многие из них закрепились в устойчивых выражениях: *einen Steinwurf entfernt sein* 'быть на расстоянии броска камня', *in einer Armlänge Entfernung*' на расстоянии вытянутой руки'.

Для выражения большого расстояния в немецком языке использовали выражение, связанное со зрением, например: *Land ist in Sicht* 'земля в поле зрения, т.е. видно'.

Как уже отмечалось, первыми в качестве единиц измерения служили части тела человека: длина руки, стопы, шага, длина и ширина пальцев и др. Самыми распространёнными единицами измерения длины у всех народов были слова: *Fuss, Finger, Daumen, Elle.* Например: *zwei Fuss auseinander* 'на расстоянии в два фута' прямое указание на длину; *um keinen Fingerbreit* 'не отступать ни на пядь' прямая мера длины / ширины; *eine Elle voraus sein* 'быть на шаг впереди'.

Другая мера *Handbreite* 'ширина ладони' сохраняется по нынешний день в таких устойчивых словосочетаниях: *nicht um eine Handbreite weichen, nicht um eine Handbreite vorankommen.* В современном немецком языке можно также встретить фразеологические единицы со словом *Zoll: keinen Zoll breit weichen (keinen Fussbreit weichen)* 'не уступать ни на йоту'.

Другая старинная мера длины *Meile* 'миля' сохранилась не только в сложных словах *Meilenstein* '*придорожный столб'* 'камень', но и в целом ряде устойчивых словосочетаний: *meilenweit sehen, etw. drei Meilen gegen Wind riechen* 'видеть на многие мили, что-то почувствовать на расстоянии трех миль против ветра'.

Эти конструкции выполняют не только номинативную, но и оценочно-дейктическую функцию, указывая на относительное положение объектов в пространстве по отношению к говорящему. Сопоставление английских и немецких народных мер выявляет их типологическое сходство, обусловленное общим антропоцентрическим восприятием мира. В обоих языках телесные меры *foot – Fuss, yard – Elle, span – Spanne* формируют представление о пространстве через человеческий масштаб. Деятельностные меры (*mile – Meile, step – Schritt*) связаны с понятием пути и движения, а образные выражения типа *within a shot ston's throw u auf Schusswaffe weite* 'на расстоянии выстрела' отражают архаическое восприятие пространства как зоны досягаемости человеческого действия.

Таким образом, народные меры измерения служат культурным кодом, фиксирующим опыт взаимодействия человека с физическим пространством, «… все многообразие пространственных отношений в объективной деятельности отражается через мышление человека» [3, с. 85].

Библиографические ссылки

1. *Муратова Е. Г.* Некоторые вопросы исторической метрологии балкарцев и карачаевцев // Вестн. Кабардино-Балкарского государственного университета им. Х. М. Бербекова. 2023. № 2. С. 124–142.

2. *Карлинский А. Е.* Основы теории взаимодействия языков. Алма-Ата : Изд. Гылым (Ингститут языкознания АН КазССР), 1990.

3. *Ахундов М. Д.* Концепции пространства и времени. М. : Наука, 1982.

СОВПАДЕНИЯ И РАСХОЖДЕНИЯ В КУЛЬТУРНЫХ КОННОТАЦИЯХ АНГЛИЙСКИХ И РУССКИХ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ

Ж. А. Коротких

Алтайский государственный педагогический университет, ул. Молодежная, д. 55
656031, г. Барнаул, Россия, zhannak08@mail.ru

В статье рассматриваются английские и русские фразеологизмы, семантика которых напрямую связанна с национальной картиной мира. Доказывается, что фразеологизмы содержат культурную коннотацию, в которой закодированы знания этноса об окружающей действительности и отношение к объектам бытия. Приводятся примеры совпадений и расхождений в культурных коннотациях. Делается вывод, что фразеология раскрывает язык как живой механизм, связанный с жизнью общества.

***Ключевые слова*:** фразеологизмы; совпадение/расхождение по смыслу/образной основе.

SIMILARITIES AND DIFFERENCES IN THE CULTURAL CONNOTATIONS OF ENGLISH AND RUSSIAN PHRASEOLOGICAL UNITS

Zh. A. Korotkikh

Altai State Pedagogical University, st. Molodezhnaya, 55
656031, Barnaul, Russia, zhannak08@mail.ru

The article examines English and Russian phraseological units whose semantics are directly linked to the national worldview. It is demonstrated that phraseological units contain cultural connotations that encode an ethnic group's knowledge of the surrounding reality and its attitude toward objects of being**.** Examples of similarities and divergences in cultural connotations are provided. It is concluded that phraseology reveals language as a living mechanism connected to the life of society.

***Keywords*:** phraseological units; coincidence/divergence in meaning/figurative basis.

Фразеологизмы представляют собой особый пласт лексики, в котором отражаются традиции, мировоззрение и исторический опыт народа. Через устойчивые выражения можно увидеть, как представители определённой культуры воспринимают окружающий мир, какие черты характера они ценят, а какие осуждают. Однако иноязычные фразеологизмы зачастую бывает трудно понять, так как их значение не равно и не выводится из суммы значений составляющих компонентов. Большую роль в толковании фразеологических единиц играет наличие знаний о культуре носителей языка. Все фразеологизмы связаны или с географической сре-

дой, историческим прошлым и экономикой, или с религиозными верованиями и обычаями, этническими и моральными ценностями, поэтому отсутствие культурных знаний неизбежно приводит к частичному пониманию или даже непониманию фразеологизма, что может повлиять на эффективность межкультурной коммуникации [1, с. 100]. В эпоху глобализации, когда языки и культуры активно взаимодействуют, понимание национально-культурных особенностей фразеологизмов становится важным условием успешного общения.

В процессе межкультурной коммуникации следует учитывать, что фразеологические единицы не просто украшают речь, они связывают язык с культурой и отражают специфическое восприятие мира. Значение фразеологизмов обусловлено их функцией − они являются «средством хранения и передачи культурной информации о человеке и мире, а их назначение состоит не столько в том, чтобы описывать мир, сколько в том, чтобы интерпретировать и оценивать его» [2, с. 286]. Без понимания культурного контекста нередко невозможно точно интерпретировать смысл фразеологизма. Например, выражение *grin like a Cheshire cat* ‘ухмыляться, улыбаться во весь рот’, которое связано с тем, что в конце 18 века головкам чеширского сыра придавалась форма улыбающейся кошки, и которое приобрело особую популярность благодаря книге Л. Кэрролла «Алиса в стране чудес», не может быть понято без знания культурных и географических реалий Великобритании, а значение фразеологизма *кот в мешке* (вещь, о которой мы ничего не знаем) становится понятным, если вспомнить старинный рыночный трюк, который уходит корнями во времена древней Руси, когда кроликов, кур и поросят продавали в мешках, а жуликоватые продавцы заменяли их на бездомных котов. Покупатель обнаруживал обман только дома.

Большинство фразеологизмов обладает национально-культурным своеобразием, и в их число могут также входить и те «фразеологизмы, которые освоены и культурно адаптированы в языке через разные формы заимствования» [3, с. 14]. Фразеологические единицы служат своеобразным языковым зеркалом культуры. В коллективной подсознательной памяти носителей языка сохраняется, по мнению В. Н. Телии, «интертекстуальная связь фразеологизмов с тем или иным кодом культуры, что проявляется в способности носителей языка к культурной референции, которая оставляет свой след в культурной коннотации» [3, с. 14]. Культурные коннотации – это ассоциативные, эмоциональные и оценочные оттенки значения фразеологических единиц. Они тесно связанны с культурным контекстом: историей, символами, стереотипами и традициями народа-носителя языка. Благодаря им формируется глубинное понимание и отношение к предмету или явлению.

Фразеологический состав языка интересен тем, что в нем сочетаются древние традиции и реалии современной жизни. Через них проявляются национальные особенности мышления и культуры народа. Именно поэтому справедливо утверждать, что фразеологические единицы образуют фразеологическую картину мира народа-носителя языка, которая является неотъемлемой частью его языковой картины мира [4, с. 265; 5, с. 4102]. Большинство лингвистов признает, что фразеологизмы содержат культурную коннотацию и «могут способствовать как созданию выразительности, так и образованию картины мира определенной этнической группы» [6, с. 232].

Тот факт, что в семантике фразеологизмов заложена информация о культуре того или иного народа, дает основание для выделения коннотативного культурного компонента значения, через который выражаются культурные знания носителей языка. Культурный коннотативный компонент значения соотносится со знанием образа жизни, традиций, обычаев, мировоззрения народа [7, URL].

Сопоставление английских фразеологизмов с их русскими аналогами позволяет глубже понять, как разные культуры по-своему осмысляют одни и те же жизненные ситуации. Даже когда устойчивые выражения совпадают по общему значению, за ними часто стоят разные образы, ценностные установки и культурные ассоциации. Именно на уровне фразеологии особенно наглядно проявляются различия в национальном мышлении и языковой картине мира.

В ряде случаев между английскими и русскими фразеологизмами наблюдается почти полное совпадение как по смыслу, так и по образной основе. Например, *Sisyphean labor* − ‘Сизифов труд’, выражение, означающее бесплодные, напрасные усилия, монотонный и бессмысленный труд, возникшее на основе древнегреческого мифа, было заимствовано и адаптировано как в русском, так и в английском языке. В обоих языках данные фразеологизмы имеют одинаковое денотативное и коннотативное значения. Приведем еще один пример. Английский фразеологизм *actions speak louder than words* и русский − *дела говорят громче слов* передают одну и ту же идею − поступки важнее обещаний. Оба выражения опираются на универсальный жизненный опыт и не содержат ярко выраженных культурно-специфических реалий. Подобные совпадения объясняются тем, что некоторые ценности, такие как практичность и ответственность, являются общечеловеческими и находят сходное языковое выражение в разных культурах.

Однако гораздо чаще встречаются случаи частичного совпадения, когда общий смысл сохраняется, но культурные коннотации различаются. Характерным примером является английский фразеологизм *the early*

bird catches the worm и русский *кто рано встаёт, тому Бог подаёт*. Оба выражения поощряют активность и инициативу, однако в английском варианте акцент делается на личное усилие и конкурентное преимущество, тогда как в русском варианте присутствует религиозный компонент и идея высшей справедливости. Это различие отражает разные способы осмысления успеха и причин жизненных достижений.

Интерес представляют и фразеологизмы, в которых используются разные образы для передачи схожей идеи. Английское *to make a mountain out of a molehill* и русское *делать из мухи слона* выражают мысль о преувеличении проблемы, но опираются на различные образы окружающего мира. В английском языке используется пейзажная метафора, связанная с природным ландшафтом, в русском − зооморфный образ.

Использование разных образов для передачи схожей идеи отмечается и в следующих фразеологизмах: *for a rainy day* (saving it until a time in the future when you might need it) − *на черный день* (отложение запасов или сбережений на трудные времена или непредвиденные ситуации). В английской культуре *a rainy day* ‘дождливый, хмурый день’ ассоциируется с периодом нужды, особенно финансовой (a future time of need, especially financial). На Руси в старину черный цвет ассоциировался с бедой и несчастьем. Поэтому, когда продукты или ценные вещи откладывали на случай неурожая, войны, болезни или других бедствий, говорили «на черный день».

И в английском, и в русском языке существуют фразеологизмы со значением полной невозможности события: *when pigs fly* и *когда рак на горе свистнет/ после дождичка в четверг.* Несмотря на различие образов, они имеют значение «никогда», «ни при каких обстоятельствах» и используются для выражения крайнего скептицизма или иронии, когда речь идет о событии, которое не произойдет никогда. Подобные расхождения показывают, какие элементы действительности оказались более привычными и выразительными для каждой культуры.

Существуют английские фразеологизмы, которые не имеют прямых аналогов в русском языке. Например, выражение *set the Thames on fire,* содержащее географическую реалию, отражает менталитет и мировоззрение англичан. В русском языке отсутствует аналогичное устойчивое выражение, поэтому при переводе используется либо описательная передача смысла, либо приблизительный аналог − *сотворить чудо, сделать что-либо невозможное, из ряда вон выходящее*. В свою очередь в английском языке нет аналога русскому фразеологизму *лаптем щи хлебать* (жить в нищете; прозябать в невежестве, в отсталости и косности). В старину на Руси бедняки ели щи и ходили в лаптях, отсюда и пошло выражение *лаптем щи хлебать.* В настоящее время данный фразеоло-

гизм используется в пренебрежительном смысле для обозначения бедности, а в отрицательной форме *не лаптем щи хлебать* − наоборот, подчеркивает сообразительность и достаток. Трудности в межкультурной коммуникации могут возникнуть и при истолковании русских фразеологизмов, отражающих жизнь людей в прошлом, например, *бить баклуши* или *зарубить на носу. Бить баклуши* (бездельничать, лениться) происходит от древнерусского ремесла по изготовлению деревянных заготовок (баклуш) для ложек, что не требовало особых физических усилий и считалось легкой работой. *Зарубить на носу* означает запомнить крепконакрепко, навсегда. «Нос» здесь − дощечка, которую на Руси носили с собой для зарубок (памяток). В подобных случаях язык сохраняет культурную память, а национально-культурная специфика фразеологизмов проявляется особенно отчётливо.

Отдельного внимания заслуживает различие в эмоциональной и стилистической окраске фразеологизмов. Некоторые английские устойчивые выражения отличаются нейтральностью или сдержанной иронией, тогда как русские аналоги могут быть более экспрессивными и эмоционально насыщенными. Это связано с различиями в речевых традициях и допустимом уровне эмоциональности в повседневном общении. Непонимание этих нюансов может привести к неверной интерпретации или неуместному использованию фразеологизмов.

Таким образом, можно сделать следующие выводы.

Национально-культурный компонент значения является неотъемлемой частью английских и русских фразеологических единиц. Анализ фразеологизмов позволяет глубже понять особенности языковой картины мира и выявить тесную связь языка с историей, традициями и социальным опытом его носителей.

Фразеологизмы, содержащие в структуре своего значения национально-культурный компонент значения, являются уникальным материалом, отражающим особенности культуры и менталитета народа. В их основе лежит использование знакомых образов, источниками которых могут быть различные объекты и явления действительности.

Сопоставление английских и русских фразеологизмов показывает, что даже при внешнем сходстве значений они часто несут разный культурный «багаж». Анализ совпадений и расхождений позволяет увидеть особенности национального мышления и подтверждает то, что фразеология является важным инструментом передачи культурных ценностей и мировоззренческих установок через язык. Иными словами, фразеология раскрывает язык не как абстрактную систему, а как живой механизм, тесно связанный с жизнью общества.

Библиографические ссылки

1. *Михайлова А. В.* Культурная коннотация китайских и английских фразеологических единиц // Вестн. СВФУ 2022. №4(90). С. 98−107. URL: https://doi.org/10.25587/SVFU.2022.50.90.011 (дата обращения: 04.01.2026).

2. *Коротких, Ж. А.* Национально-культурный компонент в структуре значения фразеологических единиц австралийского варианта английского языка // Инновационные технологии и подходы в межкультурной коммуникации, лингвистике и лингводидактике : материалы II Всерос. науч. конф. Барнаул, 2024. С. 284−292. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=69216836 (дата обращения: 22.12.2025).

3. *Телия В. Н.* Первоочередные задачи и методологические проблемы исследования фразеологического состава языка в контексте культуры // Фразеология в контексте культуры. М. : Языки рус. культуры, 1999. С. 13−24.

4. *Фаткуллина Ф. Г.* Фразеологизмы с деструктивной семантикой в современном русском языке // Социальное развитие и общественные науки: материалы II Междунар. науч. конф. // European Social Science Journal. 2014. Т. 1. № 4. С. 264–269. URL: http://mii-info.ru (дата обращения: 05.01.2026).

5. *Шамсутдинова Л. Р.* О соотношении языковой и фразеологической картин мира // Фундаментальные исследования. № 2. 2015. С. 4100−4104. URL: https://s.fundamental-research.ru/pdf/2015/2-18/37915.pdf (дата обращения: 10.01.2026).

6. *Sabban A.* Critical observations on the culture-boundness of phraseology // Phraseology: an interdisciplinary perspective. Amsterdam: John Benjamins Publishing Co. 2008. P. 227−241.

7. *Коурова О. И.* Коннотация как способ хранения культурной информации // Вестн. Север. (Аркт.) фед. ун-та. Сер. Гуманитар. и соц. науки. 2006. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/konnotatsiya-kak-sposob-hraneniya-kulturnoy-informatsii (дата обращения: 09.01.2026).

К ВОПРОСУ О РОЛИ КУЛЬТУРНОГО КОНТЕКСТА В МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Е. В. Кузнецова[1)], Т. Г. Бортникова[1)]

[1)] Тамбовский государственный университет им. Г. Р. Державина, ул.Интернациональная, 33, 392036, г. Тамбов, Россия, Lexsperiencer@yandex.ru

Данная статья посвящена вопросу понимания важности роли культурного контекста в межкультурной коммуникации. Это особенно актуально в условиях глобализации, когда взаимодействие между культурами становится все более частым и многообразным. В своей статье авторы описывают особенности роли культурного контекста для успешного и гармоничного общения представителей разных культур. Учет знаний этих особенностей дает возможность преподавателю эффективно использовать их в процессе преподавания иностранного языка.

Ключевые слова: культурный контекст; межкультурная коммуникация; сравнительный анализ; метафора; культурная среда.

ON THE ISSUE OF THE ROLE OF CULTURAL CONTEXT IN INTERCULTURAL COMMUNICATION

E. V. Kuznetsova[1)], T. G. Bortnikova[1)]

[1)] Tambov State University named after G. R. Derzhavin, Internatsionalnaya St., 33, 392036, Tambov, Russia, Lexsperiencer@yandex.ru

This article is devoted to the question of understanding the importance of the role of cultural context in intercultural communication. This is especially relevant in the context of globalization, when interactions between cultures are becoming increasingly frequent and diverse. In their article the authors describe the features of the role of cultural context for successful and harmonious communication between representatives of different cultures. Taking these features into account allows educators to effectively utilize them in the process of teaching a foreign language.

Keywords: cultural context; intercultural communication; comparative analysis; metaphor; cultural environment.

Актуальность темы «Роль культурного контекста в межкультурной коммуникации.» обусловлена несколькими ключевыми факторами, которые подчеркивают важность понимания культурных различий в современном мире.

Культурный контекст включает в себя множество элементов, таких как язык, традиции, ценности, а также исторический и социальный фон, который формирует уникальные особенности каждой культуры [1, с. 5]. Эти аспекты могут существенно влиять на процесс общения, создавая

как возможности для взаимопонимания, так и барьеры, которые могут привести к недопониманию или конфликтам.

Многие исследователи вопросов по межкультурной коммуникации подчеркивают важность понимания культурного контекста для успешного общения между людьми из разных культур. Важным аспектом межкультурной коммуникации является то, как культурные нормы и ценности формируют восприятие сообщений. Например, в некоторых культурах прямолинейность считается признаком честности и открытости, тогда как в других она может восприниматься как грубость или неуважение. Это различие в восприятии может привести к недопониманию и конфликтам, если участники общения не осознают культурные особенности друг другу.

Кроме того, культурный контекст влияет на то, как люди воспринимают время и пространство. В некоторых культурах акцент на пунктуальность и строгое соблюдение графиков может быть критически важным, в то время как в других более расслабленный подход к времени может быть нормой. Это различие может привести к недопониманию и конфликтам в межкультурном общении, если одна сторона не учитывает особенности другой [2, с. 13].

Таким образом, осознание и уважение к культурным контекстам не только обогащает опыт общения, но и способствует более глубокому пониманию и принятию различий. Это особенно актуально в условиях глобализации, когда взаимодействие между культурами становится все более частым и многообразным. Для эффективной межкультурной коммуникации необходимо развивать навыки межкультурной компетенции, которые помогут минимизировать риски недопонимания и способствовать более гармоничному взаимодействию.

Так, культурный контекст также охватывать аспекты, связанные с социальными нормами и ценностями, которые формируют поведение людей в различных ситуациях. Например, в одних культурах принято открыто выражать свои эмоции и мнения, тогда как в других ценится сдержанность и уважение к мнению собеседника. Эти различия могут влиять на стиль общения, что важно учитывать при взаимодействии с представителями различных культур.

Кроме того, язык сам по себе является важным элементом культуры. Понимание языковых нюансов может значительно улучшить качество межкультурного общения и помочь избежать недоразумений. Например, некоторые фразы могут иметь специфические коннотации, которые не всегда очевидны для носителей других языков. Также стоит отметить, что *культурный контекст может меняться со временем* [3, с. 12]. Глобализация, миграция и технологические изменения влияют на то, как

культуры взаимодействуют друг с другом и как они адаптируются к новым условиям. Это создает как возможности для обогащения культурного опыта, так и вызовы, связанные с сохранением идентичности и традиций. Важным аспектом является и роль образования в формировании межкультурной компетенции. Обучение о различных культурах, их ценностях и нормах может помочь людям стать более открытыми и восприимчивыми к различиям, что, в свою очередь, способствует более эффективному взаимодействию. Таким образом, понимание культурного контекста является необходимым условием для успешной межкультурной коммуникации в современном мире. Культурный контекст не только определяет, как люди общаются, но и влияет на восприятие информации. Разные культуры могут интерпретировать одни и те же сообщения поразному, что может привести к недоразумениям или конфликтам.

Важно отметить, что понимание культурного контекста не только улучшает качество межкультурной коммуникации, но и способствует более глубокому взаимопониманию и уважению между различными культурами. Исследования показывают, что осознание культурных различий и их влияние на общение может помочь избежать недоразумений и конфликтов, а также создать более продуктивную и гармоничную атмосферу для взаимодействия [4, с. 11].

Таким образом, изучение культурного контекста становится неотъемлемой частью подготовки специалистов, работающих в международной среде, и способствует развитию навыков эффективной коммуникации. Культурный контекст также влияет на интерпретацию невербальных сигналов, таких как жесты, мимика и интонация. Например, в некоторых культурах определенные жесты могут иметь положительное значение, тогда как в других они могут восприниматься как оскорбительные или неуместные [5, с. 21]. Это подчеркивает важность не только вербального общения, но и понимания невербальных аспектов, которые могут существенно изменить смысл сказанного.

Кроме того, культурные различия проявляются в подходах к разрешению конфликтов. В одних культурах предпочтение отдается открытым обсуждениям и прямым столкновениям, в то время как в других более распространены методы, основанные на избегании конфликта и поддержании гармонии. Это может вызвать недопонимание и затруднения в коммуникации, если участники не осознают эти различия.

Культурный контекст также играет важную роль в формировании ожиданий относительно поведения собеседников. Например, в некоторых культурах ожидается, что люди будут следовать определенным социальным нормам и традициям, что может влиять на то, как они воспринимают и реагируют на действия других. Это подчеркивает необходи-

мость учитывать культурные особенности при взаимодействии с представителями других народов.

Хочется также отметить, что осознание и уважение к культурному контексту не только обогащает личный опыт, но и способствует созданию более инклюзивного и продуктивного общения в современном мире. Специалисты, обладающие знаниями о культурных различиях, могут более эффективно взаимодействовать и строить доверительные отношения, что является ключевым аспектом успешной межкультурной коммуникации.

Культурный контекст также определяет, как люди воспринимают время и его использование. В некоторых культурах акцент делается на пунктуальность и строгое соблюдение расписаний, тогда как в других более ценится гибкость и адаптивность в отношении временных рамок. Это может привести к недопониманию, особенно в бизнес-среде, где разные ожидания относительно времени могут повлиять на успешность переговоров и сотрудничества.

Кроме того, язык, как носитель культуры, также несет в себе множество нюансов, которые могут быть неочевидны для носителей других языков. Идиомы, метафоры и культурные отсылки могут быть трудными для перевода и понимания, что делает важным изучение языка в контексте его культурной среды. Понимание этих лексических и семантических особенностей позволяет избежать недоразумений и способствует более глубокому взаимопониманию.

Не менее важным аспектом является влияние культурного контекста на восприятие власти и иерархии. В некоторых обществах принято уважать авторитет и следовать указаниям вышестоящих, в то время как в других культурах поощряется более демократичный подход, где мнения всех участников считаются равнозначными. Это различие может оказывать значительное влияние на стиль общения и принятие решений в межкультурных взаимодействиях.

Культурный контекст также влияет на восприятие эмоций и их выражение. В некоторых культурах открытое проявление чувств считается нормой и даже приветствуется, в то время как в других может восприниматься как неуместное или даже неуважительное. Это различие может привести к недопониманию в межличностных отношениях, особенно когда люди из разных культур взаимодействуют друг с другом. Например, в одной культуре улыбка может означать дружелюбие и открытость, тогда как в другой она может быть использована для скрытия негативных эмоций.

Для более детального анализа ультурного контекста применяется сравнительный анализ. Сравнительный анализ подходов к изучению культурного контекста в межкультурной коммуникации может быть осуществлен через призму различных теоретических рамок и методоло-

гических подходов. Одним из таких направлений является культурно-антропологический подход, который акцентирует внимание на том, как культурные нормы, ценности и традиции формируют способы общения и восприятия информации [6, с. 17]. Этот подход позволяет глубже понять, как культурные различия влияют на интерпретацию сообщений и взаимодействие между представителями разных культур.

Таким образом, культурный контекст представляет собой сложную и многогранную систему, которая влияет на все аспекты межкультурной коммуникации. Понимание этих аспектов не только улучшает качество общения, но и способствует созданию более гармоничных отношений между людьми из разных культур. В условиях глобализации, когда взаимодействие между культурами становится все более частым, знание и уважение культурных различий становятся необходимыми навыками для успешной коммуникации.

Библиографические ссылки

1. *Гудков Д. Б.* Межкультурная коммуникация: теория и практика. Москва : РГГУ, 2005.

2. *Ханин А. Ю.* Культурный контекст как фактор межкультурной коммуникации // Вестник Московского университета. 2010. № 10.

3. *Сидорова Е. А.* Рекомендации по улучшению взаимодействия в межкультурной коммуникации // Вестник Челябинского государственного университета. 2019.

4. *Ковалев А. А*. Влияние культурного контекста на восприятие информации в межкультурной коммуникации // Современные проблемы науки и образования. Тула, 2001.

5. *Самовар Л. А., Портер Р. Е., МакДаниэль Э. Р.* Межкультурная коммуникация. Москва, 2015.

6. Стереотипы и предвзятости в межкультурной коммуникации / Под ред. И. В. Невзорова. Москва, 2010.

РОЛЬ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ СТАНОВЛЕНИИ СПЕЦИАЛИСТА

О. А. Матусевич

Белорусский национальный технический университет, пр. Независимости, 65
220013, г. Минск, Беларусь, lecturerbntu@gmail.com

Статья посвящена ключевой роли коммуникативной компетенции в профессиональной подготовке современного специалиста в контексте глобализации. Автор утверждает, что целью образования сегодня является формирование не суммы знаний, а комплекса ключевых компетенций, среди которых коммуникативная занимает центральное место, подчёркивается её междисциплинарный характер и необходимость непрерывного формирования.

Ключевые слова: коммуникативная компетенция; профессиональная подготовка; глобализация; иноязычное образование; межкультурный диалог; инновационные технологии; поликультурная личность.

THE ROLE OF COMMUNICATIVE COMPETENCE IN THE PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF A SPECIALIST

O. A. Matusevich

Belarusian National Technical University, Nezavisimosti ave, 65,
220013, Minsk, Republic of Belarus, lecturerbntu@gmail.com

The article is devoted to the key role of communicative competence in the professional training of a modern specialist in the context of globalization. The author argues that the purpose of education today is not the formation of a sum of knowledge, but a set of key competencies, among which communicative takes a central place, emphasizing its interdisciplinary nature and the need for continuous formation.

Keywords: communicative competence; professional training; globalization; foreign language education; intercultural dialogue; innovative technologies; multicultural personality.

В контексте глобализации как доминирующей экономической модели мирового взаимодействия подготовка кадров, способных эффективно работать в этих новых реалиях, становится ключевой задачей. Современное образование должно быть нацелено не столько на передачу совокупности знаний и навыков, сколько на сформированный комплекс ключевых компетенций, включая интеллектуальные, гражданско-правовые, информационные, профессиональные и, что особенно важно, коммуникативные [1]. Этому способствует интеграция в учебные планы учрежде-

ний высшего образования не только профильных дисциплин, но и иностранных языков, а также информационных технологий.

Целью языковой подготовки в данном контексте выступает воспитание поликультурной личности, готовой к межъязыковому диалогу. Достижение этой цели напрямую связано с формированием коммуникативной компетенции, структура которой включает следующие компоненты:

– речевая компетенция – это знание и практическое применение норм речевого поведения, принятых в культуре изучаемого языка;

– языковая (лингвистическая) компетенция представляет собой владение системой языка (грамматикой, лексикой) и способность использовать эти знания для построения высказываний в коммуникативных целях [2, с. 20];

– социокультурная компетенция подразумевает способность к межкультурной медиации, позволяющая понимать другую культуру, не теряя собственной культурной идентичности. Её формирование носит междисциплинарный характер и требует освоения специальных знаний;

– компенсаторная и учебно-познавательная компетенции – это способности использовать дополнительные стратегии (вербальные и невербальные) и специальные учебные умения для преодоления коммуникативных барьеров и эффективной организации собственного обучения.

Таким образом, для воспитания коммуникативно-готовой личности изучение иностранного языка должно быть непрерывным процессом, пронизывающим все уровни образования.

Для студентов инженерно-технических специальностей практическая польза от изучения языка выражается не только в повышении общего уровня владения им, но и в создании прочной основы для дальнейшего образования, в том числе для изучения второго и третьего иностранного языка. Это становится все более актуальным требованием времени.

Кроме того, обучение языку в неязыковом вузе обладает значительным воспитательным и информационным потенциалом. Ознакомление студентов инженерно-технологического профиля с мировой культурой через призму нового языка, изучение истории, традиций, технологических достижений других стран способствует более глубокому осмыслению явлений родной культуры. Современные образовательные программы ориентированы на актуальные интересы и профессиональные потребности будущих специалистов, что отражается в тематике и проблематике учебных материалов.

В техническом университете содержание языковой подготовки, наряду с общесоциальными аспектами, фокусируется на специфике профессиональной коммуникации. Для формирования личности, способной

к диалогу культур, преподавателю необходимо активно внедрять инновационные технологии. Среди наиболее эффективных можно выделить:

1) кейс-технологию (Case Study). Её суть заключается в организации самостоятельной иноязычной деятельности обучающихся в смоделированной профессиональной среде, что позволяет интегрировать теоретические знания и практические умения, необходимые для творческого решения профессиональных задач;

2) обучение в сотрудничестве (Cooperative Learning). Ключевой принцип этой методики – «учиться вместе», что выходит за рамки простого совместного выполнения задачи. Целью является достижение так называемого «эффекта социализации», который в конечном итоге ведёт к развитию и закреплению коммуникативных умений в учебном контексте;

3) коммуникативная игра (Communicative Game Method). Это комплексное задание, сочетающее языковую, коммуникативную и деятельностную составляющие. Благодаря наглядности и моделированию аутентичных ситуаций общения, игра активизирует речевые навыки через целенаправленное использование языкового материала [3];

4) проектная технология (Project Method). Данный подход предполагает организацию самостоятельной групповой деятельности студентов. Обучающиеся самостоятельно определяют проблему или направление работы, представляющее для них профессиональный интерес, после чего поэтапно организуют деятельность по поиску, анализу и систематизации информации. Завершающим этапом становится представление полученных результатов в форме устного или письменного сообщения.

Таким образом, такая организация учебного процесса не только способствует формированию междисциплинарных связей, но и создаёт благоприятные условия для развития самостоятельности, инициативности и творческого потенциала будущих специалистов.

Библиографические ссылки

1. *Корнеева А. В., Зеленина С. В., Станиславский Д. Н.* Коммуникативная компетентность как фактор успешности профессиональной деятельности // Мир педагогики и психологии : междунар. науч.-практ. журн. 2024. № 11 (100). С. 114–118.

2. *Стурикова М. В.* Коммуникативная компетенция и её развитие у студентов вуза в условиях преемственности образования : монография. Екатеринбург : Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2020.

3. *Джалгасбаева Б. Т.* Формирование коммуникативной компетенции в условиях цифровой среды // Исследования молодых ученых : материалы LXXXVIII Междунар. науч. конф., Казань, окт. 2024 г.. Казань : Молодой ученый, 2024. С. 37–40. URL: https://moluch.ru/conf/stud/archive/522/18677 (дата обращения: 23.02.2026).

ФОРМИРОВАНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ЛИЧНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Е. А. Пригодич

Белорусский государственный университет, ул. Академика Курчатова, д.5
220019, г. Минск, Беларусь, PryhodzichAA@bsu.by

Исследуются основные положения в структуре формирования межкультурной коммуникации при изучении иностранного языка, особое внимание обращается на методику подбора лингвострановедческих материалов в условиях невербальных и паравербальных действий коммуникантов, развития у студентов необходимости сопоставления культуроведческих особенностей страны изучаемого языка и соответствующих компонентов культурной специфики страны базового языка.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация; языковая компетенция, иностранный язык; невербальные и паравербальные действия коммуникантов; специфика культуры стран изучаемых языков.

BILDUNG DER INTERKULTURELLEN KOMPETENZ DES INDIVIDUUMS BEIM ERLERNEN EINER FREMDSPRACHE

A. A. Pryhodzich

Belarusian State University, Akademika Kurchatov str., 5
20019, Minsk, Belarus, PryhodzichAA@bsu.by

The article examines complex constructions of toponymic names with numeral components in German and Slavic languages, provides models of such lexical units in the marked languages, establishes possible ways of semantic and customary geographical design and consolidation of such units in the practice of the official toponymicon of the respective countries.

***Keywords*:** toponymy; geographical names; components-numerals; word formation; German and Slavic languages.

Формирование межкультурной компетенции личности в процессе изучения иностранного языка определяется современными тенденциями развития общества, которое характеризуется глобализацией всех сфер общественной жизни, взаимодействием различных культур.

Научные исследования по проблеме формирования межкультурной компетентности в процессе обучения иностранному языку отражены в трудах многих учёных. Рассматриваемый вопрос является одним из спорных и сложных, находится на пересечении лингвистики, социологии, культурологии, психологии, философии. Поэтому единого и одно-

значного подхода к его решению нет. Например, согласно Н. И. Гез, коммуникативная компетенция включает умение организовать «речевое высказывание с целями ситуации общения, с пониманием взаимоотношений общающихся сторон, а также умение правильно организовать речевое общение с учётом культурных и социальных норм коммуникативного поведения» [1, с. 19]. Межкультурная компетенция личности представляет собой, по мнению А. Ю. Муратова, «сложное личностное образование, включающее в себя знания (о культурных ценностях, об особенностях коммуникации и др.), умения (добывать новые знания о родной и изучаемой культурах, соотносить явления родной и изучаемой культур и др.) и качества личности (эмпатия, толерантность, способность к критическому мышлению, познавательная активность, направленная на изучение особенностей родной и других культур), которые эффективно формируются в процессе опыта межкультурного взаимодействия с представителями другой культуры» [2, с. 9].

Неоспоримо, успех межкультурного взаимодействия во многом обусловлен осведомлённостью участников о ценностях, нормах и обычаях других народов. В этом контексте культурообразующая концепция языкового образования выступает как инструмент предотвращения ошибок и недопонимания. Изучение иностранного языка неразрывно связано с глубоким осмыслением иноязычной культуры, включая её ценностные ориентиры, традиции, исторический контекст, поведенческие модели, специфику коммуникативных механизмов, межкультурные различия и национальную ментальность [3, с. 710]. Обучение должно быть направлено не только на освоение языка, но и на понимание культуры, тесно связанной с ним. «Данная перспектива предполагает расширение целей как ведущего компонента системы образования, которое состоит в том, что результатом обучения иностранному языку должна быть не только и не столько коммуникативная, сколько межкультурная компетенция» [4, с. 21].

Для успешного освоения иностранного языка недостаточно ограничиваться лишь развитием лингвистической компетенции, необходимо также погружение в культуроведческую составляющую изучаемого языка.

Часто различия в культурных особенностях (этикет, архитектурная среда, межличностная среда и нормы общения; традиции обучения, климатические и географические условия проживания) порождают непредвиденные неприятности, курьёзы, конфликты участников коммуникации. Эффективность общения, помимо знания языка, зависит от множества факторов: условий и культуры общения, правил этикета, знания невербальных форм выражения (мимики, жестов), наличия глубоких фоновых знаний и многого другого [5, с. 27].

Важным и необходимым является тот факт, что при обучении иностранному языку не следует ограничиваться только лингвокультурными явлениями страны изучаемого языка. Соизучение лингвокультурологических реалий своей страны и страны изучаемого языка является необходимым условием эффективного и качественного овладения межкультурным взаимодействием. Формирование межкультурной компетенции личности в учебном процессе происходит благодаря формированию нового культурного сознания. Важно, чтобы подходы к обучению иностранному языку основывались на соизучении культур, их взаимодействии и взаимовлиянии. Поэтому в задачи преподавателя иностранного языка входит развитие у студентов интереса как к собственной культуре, так и иностранной. Студент, «владеющий межкультурной компетенцией, способен сознательно сопоставлять культуры, выяснять общее и различное в них, определять их взаимовлияния. При формировании межкультурной компетенции основной упор должен делаться на эмпатию» [6, с. 76]. Чем выше уровень межкультурной сенсибилизации, тем глубже происходит понимание культурных различий, становится адекватнее поведенческая и коммуникативная реакция.

Изучая чужое, обучающийся должен анализировать другие культурные модели мышления, поведения и манеры речи, воспринимать свою культуру с другой, новой точки зрения. Всё это выходит далеко за рамки простого знания других культур. Межкультурное обучение открывает перспективу взаимозависимости собственной и чужой культур. Диалог культур и рефлексивное осознание родной культуры происходит через сопоставление с другой, иностранной. Связь между чужим и своим может быть установлена только в том случае, если чужое рассматривается как равноценное, когда достигается взаимопонимание в процессе межкультурного диалога.

Источниками конфликтных ситуаций могут выступать: различия в невербальных и паравербальных действиях (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 и т. п), вербальных различиях (содержание коммуникации, речевые акты и их различия, табу-темы, стили речи и др.). Важно также иметь способность к саморефлексии, осознанию культурной составляющей собственных норм [7, с. 20].

Обучающиеся, осознавая наличие культурной составляющей в процессе обучения, имеют лучшую мотивацию к изучению иностранного языка, проявляют большую чувствительность и терпимость к представи-

телям других культур. Соответственно, иностранный язык становится инструментом познания как других культур, так и лучшего осознания своей. «Стремление не только быть понятным, но и повлиять на собеседника вдохновляет говорящего на поиск подходящего для конкретной ситуации содержания и средств его выражения» [8, с. 76].

Овладение межкультурной компетенцией – это многогранный процесс, разворачивающийся на нескольких уровнях. Когнитивный уровень – предполагает глубокое понимание как сходств, так и различий в ценностях, нормах и поведенческих моделях культур, вступающих в контакт, аффективный – способность взглянуть на мир глазами партнера в межкультурном диалоге, увидеть в потенциальном конфликте отражение его культурных ценностей и норм [4, с. 21]. Расхождения в невербальных, паравербальных и вербальных аспектах общения могут стать благодатной почвой для возникновения конфликтных ситуаций. Когда сталкиваются два культурных кода, неизбежно возникает «дефект» коммуникации. Однако эти барьеры, возникающие на пути взаимопонимания, с лёгкостью устранимы посредством постижения чужих норм и обычаев. Успешное осуществление межкультурного взаимодействия «предполагает овладение и профессионально значимыми концептами инофонной культуры, обусловливающими специфику общественного и делового поведения, детерминируемого влиянием исторических традиций и обычаев, образа жизни и т. п.» [9, с. 5].

Согласно Е. А. Пассову, «человек должен знать определённую систему фактов иностранной культуры, т. е. иметь опыт её восприятия, анализа, сопоставления, оценки. Человек должен иметь опыт эмоционально чувственного отношения к фактам культуры. Здесь целая шкала: настороженность, терпимость, нейтралитет, безразличие, принятие к сведению, любопытство, интерес, восхищение, восторг. Всё это тоже надо пережить» [10, с. 55].

Для успешного формирования межкультурной компетенции важно развивать критическое мышление студентов, способность находить сходства и отличия изучаемой и родной культур, владеть фоновыми знаниями и их адаптации для понимания инокультуры и т. д. Используя компенсаторные стратегии для предотвращения конфликтных ситуаций, обучаемый сможет осуществить речевую деятельность и добиться взаимопонимания с носителем инокультуры.

Принципиальное значение при обучении иностранному языку имеет отбор учебного материала, например, специальных текстов, диалогов, отражающих содержание изучаемой культуры, а также культурное многообразие мира, использование разнообразных речекоммуникативных

стратегий, организация ролевых игр, максимально приближенных к естественной коммуникации и т. д.

Для успешной и эффективной коммуникации важны знания и умения соотносить явления родной и инокультур, личностные особенности участников интеракции, уметь предвидеть и заранее выбрать соответствующую ситуации стратегию общения.

Библиографические ссылки

1. *Гез Н. И.* Формирование коммуникативной компетентности как объект зарубежных методических исследований // Иностранные языки в школе. 1985. № 2. С. 17–24.

2. *Муратов А. Ю.* Формирование межкультурной компетенции учащихся в процессе обучения английскому языку с использованием телекоммуникаций : автореферат дис. ... кандидата педагогических наук : 13.00.01 / Барнаул. гос. пед. ун-т. Барнаул, 2005. 23 с.

3. *Пригодич Е. А.* Межкультурная сенсибилизация как основа межкультурной коммуникативной компетентности // Иностранные языки: инновации, перспективы исследования и преподавания : материалы IV Междунар. науч.-практ. конф., посвящ. 100-летию Белорус. гос. ун-та, Минск, 26–27 марта 2021 г. / Белорус. гос. ун-т ; редкол.: Е. А. Пригодич (гл. ред.) [и др.]. Минск: БГУ, 2021. С. 709–712

4. *Бердичевский А. Л.* К теории современного учебника РКИ // Русский язык за рубежом. 2012. № 5 (234). С. 20–26.

5. *Тер-Минасова С. Г.* Язык и межкультурная коммуникация : учеб. пособие / М. : Слово/Slovo, 2000.

6. *Сасина Н. Б.* Формирование межкультурной компетенции в обучении иностранному языку с использованием лингвокультурологического подхода // Вестник Полоцкого государственного университета. Серия Е. Педагогические науки. 2018. № 7. С. 58 –63.

7. *Безуглова Н. П.* Ценностная основа межкультурной коммуникации // Культура и цивилизация. 2013. № 3–4. С. 14–24.

8. *Вятютнев М. Н.* Теория учебника русского языка как иностранного (Метод. основы). Москва : Рус. яз., 1984.

9. *Астафурова Т, Н.* Стратегии коммуникативного поведения в профессионально-значимых ситуациях межкультурного общения: Лингвистический и дидактический аспекты : диссертация ... доктора педагогических наук : 13.00.02. Москва, 1997. 324 с.

10. *Пассов Е. И.* Диалог культур: социальный и образовательный аспекты (статья вторая) // Мир русского слова. 2001. № 2. С. 54–58.

НЕОЛОГИЗМЫ, СВЯЗАННЫЕ С ВИДЕОИГРАМИ В РУССКОМ СЛЕНГЕ: СПЕЦИФИЧЕСКИЕ СЛОВА ДЛЯ РАЗНЫХ ЖАНРОВ ИГР

А. Р. Римденок[1)], Н. В. Аксёнова[1), 2)]

[1)] *Национальный исследовательский Томский политехнический университет, пр. Ленина 30, 634050, г. Томск, Россия, arr20@tpu.ru*
[2)] *Национальный исследовательский Томский государственный университет, пр. Ленина, 36, 634050, г. Томск, Россия, polozova15@tpu.ru*

Данная статья посвящена влиянию компьютерных игр на формирование русского молодежного сленга. Для современной молодежи видеоигры играют важную роль: это хобби, способ хорошо провести время с друзьями и стать частью сообщества из таких же молодых людей. С каждым годом словарь русского языка пополняется новыми заимствованными словами, в статье рассматриваются причины появления и значимость таких неологизмов, а также приводятся их примеры.

Ключевые слова: компьютерный сленг; неологизмы; заимствованные слова; русская молодёжь; лексикон.

VIDEOGAME-RELATED NEOLOGISMS IN RUSSIAN SLANG: GAME GENRE-DEPENDENT VOCABULARIES

A. R. Rimdenok[1)], N. V. Aksjonova[1), 2)]

[1)] *National Research Tomsk Polytechnic University, 30, Lenin Avenue, 634030, Tomsk, Russia, arr20@tpu.*
[2)] *National Research Tomsk State University, 36, Lenin Avenue 634036, Tomsk, Russia, polozova15@tpu.ru*

This paper concerns influence that videogames exert onto Russian youth slang. Videogames play an important role in youth's life; they are both a hobby and a means for socialization. Year by year, Russian vocabulary is supplemented with new borrowings, often radically transformed in the process. The paper considers reasons for appearance of such neologisms, their importance and provides examples.

Keywords: computer slang; neologisms; borrowed words; Russian youth; vocabulary.

Компьютерные игры стали частью массовой культуры. За короткое время им удалось найти отклик в сердцах людей различных возрастов и социальных положений. Появление интернета и развитие технологий оказали влияние на популяризацию видеоигр. На сегодняшний момент существуют различные формы и жанры – от интерактивного кино до спортивного видеотренажера. Доступность на разных платформах и многообразие видеоигр сыграли роль в их становлении как технокультурный

феномен. Все это привело к тому, что в 2011 году компьютерные игры были признаны в США официальным видом искусства.

На сегодняшний момент видеоигры являются предметом множества дискуссий о их влиянии на человека, в частности на молодое поколение, и культурной ценности. Некоторые игры смогли обзавестись своей собственной культурой, своим сленгом, своими традициями, присущие только ей. Со временем геймерская культура стала выходить за рамки таких групп и тем самым проникала в повседневность обыденного человека.

В этой статье мы предлагаем рассмотреть влияние компьютерных игр на формирование русских неологизмов. Согласно оксфордскому словарю, сленг – это неформальные слова и выражения, использующиеся чаще всего в разговорном языке и определённой группой [1].

Иностранные заимствования уже давно присутствуют в русском языке. Появление интернета позволило людям быстро и регулярно обмениваться информацией друг с другом. Исследования показывают, что сленг молодежи стал очень динамичным и гибким, вбирая в себя слова из различных языков и культур.

В наше время киберспорт стал крупномасштабным мероприятием, способным собирать целый стадион зрителей. Киберспортсмены показывают возможности человеческой реакции, логики, стратегии и командной игры, так что неудивительно, что игроки равняются на них. Отсюда вытекает одна из особенностей игрового языка – быстрота произношения и краткость слов. Чем быстрее один игрок донесет информацию до другого, тем больше будет шансов на победу. Стоит отметить, что игровой сленг может использоваться сообществом только определенной игры или может быть в обороте речи всего игрового сообщества, то есть локальным и глобальным соответственно [2, 3].

Большинство игрового сленга – это англицизмы. Игровая индустрия очень развита в Америке, и значительная часть игрового сообщества располагается там. Для образования игрового сленга используются такие приемы как сокращение, усечение, словосложение, суффиксация [4, 5].

Вот примеры геймерского жаргона, используемые на игровых форумах (*Reddit, DTF, IXBT*), которые активно используются в игровом сообществе.

Глобальный сленг

– *Имба* (от англ. *Imbalance*) – подразумевается несбалансированность определённой стратегии. Используется для обозначения чего-то эффективного, приносящего много пользы.

– *Гг* (акроним от англ. *Good game*) – слово, которое пишут в конце игрового матча. Считается хорошим тоном в многопользовательских иг-

рах. При этом у слова есть обратное значение – подразумевается заранее принятие поражения.

– *Афк* (акроним от англ. *Away from keyboard*) – в видеоиграх используется для обозначения бездействующего игрока.

– *Кд* (от англ. *Cooldown* (перезарядка)) – чаще всего используется в форме «по кд». Подразумевается использовать навык сразу после его перезарядки, то есть делать что-то часто, при первой возможности.

– *Гринд/гриндить* (от англ. *Grind*) – слово, появившееся в многопользовательских онлайн играх для обозначения выполнения не требующих смысловой нагрузки или сильных усилий активностей, с целью улучшения игрового персонажа. То есть, обычно длительно заниматься монотонными занятиями с целью прогрессирования.

– *Бафф/дебафф* (от англ. *Buff/debuff*) – используется для обозначения усиления или ослабления персонажа соответственно. Подразумевается временный прилив сил, появление мотивации или вдохновения и наоборот.

Локальный сленг

Жанр – многопользовательская онлайн боевая арена (MOBA). Представителями данного жанра являются следующие игры: *Dota 2* (2013), *League of Legends* (2009), *Smite* (2014).

– *Крипы* (от англ. *Creeps*) – игровые единицы, управляемые компьютором. Обычно приносят золото или опыт при добивании.

– *Смурф* (от англ. *Smurf*) – игрок, который играет не со своего основного аккаунта.

– *Сноуболиться* (от англ. *Snowball*) – ситуация, когда игрок получает преимущество, тем самым наращивая свое преимущество. По аналогии со скатывающимся снежным комом.

Жанр – тактический шутер. Представителями данного жанра являются такие примеры, как *Counter-Strike 2* (2023), *Valorant* (2020), *Tom Clancy's Rainbow Six Siege* (2015).

– *Рашить* (от англ. *Rush*) – стратегия всей командой быстро и агрессивно двигаться в определённую область карты.

– *Фраг* (от англ *Frag*) – убийство противника в игре.

– *Чизить* (от. англ *Cheese*) – Использование неожиданной и рисковой тактики с целью получения преимущества за счет фактора неожиданности.

Жанр – Гача-игры (от англ. *gacha game*). Обычно ролевые игры, отличительной особенностью которых является механика получения игровых персонажей с помощью игровой валюты, получаемой во время игры или покупки через онлайн магазин [6]. Представителями вышеупомяну-

того жанра являются: *Genshin Impact* (2020), *Cookie Run: Kingdom* (2021), *Wuthring Waves* (2024).

– *Кит* (от англ *Whale*) – игрок, который потратил большую сумму реальных денег на игру.

– *Крутки* (от англ. *Pulls*) – предмет, который можно использовать для попытки получить персонажа.

– *Баннер* (от англ. *Banner*) – игровая система, с помощью которой можно получить персонажа, использовав валюту.

Таким образом, игровой сленг был создан молодым поколением с целью повышения эффективности коммуникации между игроками. Он постоянно пополняется новыми словами и становится популярней среди не геймеров. Появление интернета помогло сленгу стать частью лексикона современной молодежи. Заимствование слов – это естественный процесс для языка. Такие заимствованные слова как спорт, бутерброд, бюро, тайга, водка, космонавт стали общеупотребительными в русском языке. Сленговые неологизмы приводят в движение язык, делают его еще более разнообразным.

Библиографические ссылки

1. Oxford Learner’s Dictionaries. URL: https://clck.ru/3Fxsem (date of access: 22.01.2026).

2. *Аксёнова Н. В.* Тематические группы неологизмов, внесённых в словарь Merriam-Webster в 2020-2023 гг. // Казанская наука. 2024. № 1. С. 155–158.

3. *Комаров В. А.*, *Шушарина И. А.* Игровой сленг в современном русском языке // Вестн. Курган. гос. ун-та. 2019. №1 (52). URL: https://clck.ru/3FxsoQ (дата обращения: 20.01.2026).

4. *Щербина В. Е.* Язык геймеров как компонента молодежного сленга // Филол. науки. Вопросы теории и практики. 2018. №3–2 (81). URL: https://clck.ru/3Fxsky (дата обращения: 22.01.2026).

5. *Потапова О. С.* Компьютерная игра в пространстве культуры // Вестн. ННГУ им. Н. И. Лобачевского. 2010. №4. С. 349–353.

6. Inverse. URL: https://clck.ru/3Fxspx (date of access: 20.01.2026).

ИДИОМАТИЧЕСКИЕ ВЫРАЖЕНИЯ И ОБОРОТЫ РЕЧИ С КОМПОНЕНТОМ «КОЛБАСА» В НЕМЕЦКОМ, АНГЛИЙСКОМ, ФРАНЦУЗСКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ

О. Е. Супринович

Белорусский государственный университет, пр. Независимости, 4, 220030, г. Минск, Беларусь, aksana.suprynovich@gmail.com

В статье рассмотрены идиомы и обороты речи с компонентом «колбаса» в четырех языках – немецком, английском, французском и русском. Выявлены семантические и лингвокультурные особенности фразеологизмов и устойчивых выражений. Концепт «колбаса» имеет положительную, нейтральную и отрицательную коннотацию в исследуемых языках, передает эмоциональное состояние, особенности поведения, образа жизни и внешнего вида человека.

Ключевые слова: идиомы; коннотация; пословицы; поговорки; разговорная речь; фразеологизмы; этимология.

IDIOMATIC EXPRESSIONS AND PHRASES WITH THE COMPONENT „SAUSAGE” IN GERMAN, ENGLISH, FRENCH AND RUSSIAN

O. E. Suprinovich

Belarusian State University, 4 Independence Ave. 220030, Minsk, Belarus, aksana.suprynovich@gmail.com

This article examines idioms and phrases involving the word „sausage“ in four languages: German, English, French, and Russian. Semantic and linguistic-cultural characteristics of phraseological units and set expressions are identified. The concept of „sausage“ has positive, neutral and negative connotations in the languages studied, conveying emotional states, behavioral characteristics, lifestyle and appearance.

Key words: idioms; connotation; proverbs; sayings; colloquial speech; phraseological units; etymology.

Концепт «еда» занимает ведущее место среди пословиц и поговорок в разных лингвокультурах и транслирует разнообразную палитру человеческих качеств (лень, жадность, трудолюбие и др.) [1, с. 10].

Целью проводимого исследования явления выявление характерных особенностей немецких, английских, французских и русских идиом и оборотов речи, в составе которых наблюдается компонент «колбаса». Для достижения этой цели из словарей и корпусов текстов методом случайной выборки были отобраны устойчивые выражения и обороты речи общим количеством 29 единиц. Среди них 13 примеров в немецком языке, 3 – в английском, 9 – во французском и 4 – в русском.

В немецком языке компонент «колбаса» имеет преимущественно негативную коннотацию и передает следующие значения:

– равнодушие: нем. *jmdm. Wurst sein* ‘быть безразличным (равнодушным) к чему-л. (разг., груб.)’;

– зависть: нем. *jmdm. nicht die Wurst auf dem Brot gönnen* ‘завидовать кому-л. (разг., редко)’;

– неэффективность, бессилие: нем. *etw. / jmd. zieht keine Wurst vom Teller* ‘не приносить успеха; быть неэффективным; обессиленный (о человеке) (разг.)’;

– агрессия / насилие: нем. *aus jmdm. Wurst machen* ‘(разг.) сделать котлету из кого-л.’;

– обида: нем. *die gekränkte / beleidigte Leberwurst spielen* ‘(разг.) строить из себя оскорбленную невинность’;

– справедливое возмездие: нем. *Wurst wider Wurst* ‘баш на баш; око за око; зуб за зуб; услуга за услугу’.

Любопытно, что понятия «риск / бесшабашность» передаются в немецкой лингвокультуре несколькими идиомами с компонентом *Wurst*:

– нем. *mit der Wurst nach der Speckseite (nach dem Schinken) werfen / mit dem Schinken nach der Wurst werfen* ‘рисковать малым ради большого; дать лычко, чтобы получить ремешок (разг.)’;

– нем. *Es geht um die Wurst!* ‘наступил решающий момент! /либо пан, либо пропал! (разг.)’.

В словаре немецкого языка „Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache (DWDS)“ выражение нем. *die Wurst hängt hoch* объясняется таким образом, что поставленная цель, путь к успеху или награда сложно достижимы, поскольку предъявляемые ожидания и требования, как правило, очень высоки [2].

Идиома нем. *jemandem eine Extrawurst braten* означает ‘оказывать кому-л. предпочтение или привилегию; относиться к кому-л. иначе’. Вероятно, в Средние века колбаса была особым деликатесом, который могли позволить себе лишь богатые люди, что позже послужило основой для метафорического переноса.

В немецкой пословице *ср.* нем. *Danach der Mann geraten, wird ihm die Wurst gebraten* (= Каков человек, такую ему и колбасу) компонент колбаса выступает в качестве индикатора прилежания, трудолюбия человека. Выражение следует понимать так: чем больше работаешь, тем выше награда.

Рассмотрим еще одну пословицу: нем. *Brätst du mir die Wurst, so lösch ich dir den Durst* (букв. Если ты мне пожаришь колбасу, я утолю твою жажду). В русском языке для такой ситуации есть выражение, *ср. Долг платежом красен*, что означает необходимость возвращать взятый долг.

О конечности бытия говорит популярная немецкая поговорка, *ср.* нем. *Alles hat ein Ende, nur die Wurst hat zwei* ‘все когда-то заканчивается’ (букв. У всего есть конец, только у колбасы их два).

В другой поговорке нем. *In der Not schmeckt die Wurst auch ohne Brot* (букв. В нужде колбаса вкусна даже без хлеба) иронично подчеркивается, что в сложных ситуациях необходимо довольствоваться тем, что имеешь, даже, если это вызывает неприятие.

Кроме того, в немецком языке встречаются глаголы-дериваты от *Wurst*: нем. *herumwursteln* означает ‘не спеша трудиться, ковыряться, копаться, возиться; тянуть волынку; работать спустя рукава; слоняться без дела; жить помаленьку, прозябать (фам., неодобр.)’.

В семантике английских идиоматических выражений и оборотов речи с компонентом англ. *sausage* ‘колбаса’ зафиксированы значения с отрицательной и нейтральной коннотацией:

1) англ. *sausage silly old* ‘глупышка; дурак (разг.)’;

2) англ. *not a sausage* ‘вовсе нет (брит.; уст.; разг.)’;

3) англ. *see how the sausage gets made* ‘заглядывать за кулисы; знать неприятные подробности создания продукта, которые обычно скрыты от потребителя’.

При этом сама лексема англ. *sausage* употребляется в переносном значении ‘пенис, половой член (груб.)’.

Во французском языке компонент «колбаса» передается лексемами фр. *boudin* ‘кровяная колбаса’ и фр. *saucisson* ‘колбаса’. Отметим, что наряду с основным значением лексема *boudin* имеет переносное значение *ср.* ‘нескладная невысокая полная девушка, дурнушка (разг.)’.

Как показывает семантический анализ практического материала, во французской культуре «колбаса» ассоциируется с негативными состояниями или особенностями поведения человека, а также внешним видом (человека, животного). Рассмотрим примеры идиом и оборотов речи из «Большого французско-русского и русско-французского словаря» [3]:

1) сытость /обжорство: фр. *pleins comme un boudin* ‘набитый как колбаса (сытый, переевший)’;

2) пьянство: фр. *être plein comme un boudin* ‘быть пьяным в стельку’;

3) плохое самочувствие: фр. *scier le boudin* ‘вызывать тошноту’;

4) неэстетичный внешний вид: фр. *être ficelé comme un saucisson* ‘быть плохо одетым’;

5) обида / неудовольствие (выражаются, как правило, внешним видом или своеобразным поведением человека): фр. *faire du boudin* ‘дуться (разг.)’;

6) неудача: фр. *s’en aller en eau de boudin* ‘не иметь успеха, закончиться ничем, провалиться’;

7) наличие минимального запаса: фр. *en avoir dans le boudin* ‘иметь кое-что за душой’;

8) нестандартный внешний вид (человека, животного): фр. *saucisson a pattes* 1. ‘коротконогий (о толстом человеке, лошади)’, 2. ‘такса (ирон.)’;

9) эмоциональная реакция: фр. *caca boudin* ‘фу, гадость’.

Первые упоминания о колбасе на Руси датированы 16 веком. Одна-

ко, максимально широким распространением этот продукт обязан Петру I, который в 1709 году выписал из Германии «колбасных» мастеров, «обладающих секретами изготовления колбас из различных сортов мяса» [4]. В «Толковом словаре» В. Даля читаем пословицу, которая красноречиво подчеркивает популярность этого продукта: *Если бы у колбасы были крылья, то лучшей птицы бы не было!*

В русском языке компонент «колбаса» имеет, в целом, положительную коннотацию, хотя встречаются случаи с отрицательной семантикой:

1) рус. *колбаситься* – на сленге молодежи «развлекаться, веселиться, валять дурака»; однако, выражение рус. *меня колбасит* означает необычное, скорее ненормальное поведение;

2) поговорка рус. *катись колбаской по Малой Спасской* (= Убирайся прочь!) восходит к концу 19 в.; в то время «колбасой» называли особое приспособление цилиндрической формы, с помощью которого один вагон трамвая цепляли к другому. Безбилетники, а также те, кто спешил, ездили часто на такой сцепке трамвайных вагонов, что и послужило основой для возникновения этого выражения [5];

3) рус. *деловая колбаса* – так характеризуют человека, который напускает на себя показную важность, пытается своим внешним видом и поведением изобразить, насколько он солиден и практичен. Этимология этого фразеологизма противоречива: по одной версии, так раньше дразнили богатых немецких торговцев. Существует и другая гипотеза, согласно которой этот фразеологизм был синонимом «собачьей радости» – мясных объедков и дешевой колбасы. Такая колбаса хорошо продавалась и приносила прибыль [5].

Таким образом, концепт «колбаса» в составе идиом и оборотов речи немецкого, английского, французского и русского языков в большинстве случаев проявляется по-разному. Больше всего примеров с компонентом «колбаса» зафиксировано в немецком и французском языках, что, вероятно, обусловлено историческими, культурными и социальными факторами.

Библиографические ссылки

1. *Гусарова Ю. В., Амитрова М. В., Нелюбина Е. А.* Обозначение концепта «еда» в пословицах и поговорках немецкого и русского языков // Балт. гуманит. журн. 2014. № 4. С. 9–11.

2. Wurst // DWDS. URL: https://www.dwds.de/wb/Wurst (date of access: 13.02.2026).

3. Большой французско-русский и русско-французский словарь. URL: https://big-fr-rus-fr-dict.slovaronline.com/ (дата обращения: 13.02.2026).

4. Экспертизы // Петербургское качество. URL: http://petkach.spb.ru/expertizy/99-2003/1423-69 (дата обращения: 10.02.2026).

5. Культура. РФ // Как возникло выражение «деловая колбаса»? URL: https://www.culture.ru/s/vopros/delovaya-kolbasa/ (дата обращения: 10.02.2026).

СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ ПОДХОД ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

К. В. Шумихина[1)], И. С. Сидорчук[1)], Д. Д. Руденко[1)]

[1)] *Белорусский государственный экономический университет,*
Партизанский проспект, 26, 220070, г. Минск, Беларусь, shumasinger@gmail.com

Эта работа посвящена социокультурному подходу, который широко используется в обучении иностранному языку. В работе рассматривается понятие «социокультурный подход», его сущность, а также фундаментальные принципы данного подхода. Социокультурный подход имеет тесную связь с таким понятием, как «социокультурная компетенция», которая также нашла отражение и была изучена в данной работе.

Ключевые слова: социокультурный подход; социокультурная компетенция; принципы; диалог культур.

THE SOCIOCULTURAL APPROACH OF FOREIGN LANGUAGE LEARNING IN THE MODERN WORLD

K. V. Shumikhina[1)], I. S. Sidarchuk[1)], D. D. Rudenko[1)]

[1)] *Belarus State Economic University,*
26 Partyzanski Avenue, 220070, Minsk, Belarus, shumasinger@gmail.com

This work is dedicated to the sociocultural approach that is widely used in foreign language learning. The term “the sociocultural approach”, its essence and its fundamental principles are considered in this work. The sociocultural approach is inseparably connected with such a notion as “sociocultural competence” which has found reflection and was researched in this work.

Keywords: *sociocultural approach; sociocultural competence; principles; cultural dialogue.*

Изучение иностранного языка базируется не только на изучении отдельных грамматических явлений, а также на знакомстве, понимании и принятии культуры и менталитета страны изучаемого языка (традиции, этикет, поведенческие нормы и др.).

Одна из конечных целей овладения иностранным языком – это сформированная языковая личность, готовая к межкультурной коммуникации без так называемых «культурных помех».

Целью данной работы является обоснование актуальности применения социокультурного подхода в обучении иностранному языку. Указанная цель включает в себя следующие *задачи*:

- определить понятие «социокультурный подход» и его сущность;
- изучить фундаментальные принципы социокультурного подхода;

•определить понятие «социокультурная компетенция» и ее содержание.

Методом исследования был выбран анализ научных работ Е. Г. Азимова, В. В. Сафоновой, О. В. Панкратовой и Н. В. Посельской, чьи работы являются *материалом* исследования.

Сущность вышеуказанного подхода заключается в том, что, «коммуникативно-ориентированное обучение иностранным языкам связано с использованием языка как средства понимания мировой и национальной культуры, субкультуры страны изучаемого языка, духовного сохранения стран и народов, а также способов достижения межкультурного взаимопонимания».

Обучение иностранному языку как средству коммуникации осуществляется в рамках двадцатого диалога культур, с учетом контекста социокультурного восприятия мира [1, с. 333-334].

Его основные принципы заключаются в следующем:

•предварительное изучение социальных и культурных особенностей страны изучаемого языка;

•«глобализация», гуманизация, экологизация и культурная социология содержания языкового образования;

•развитие самосознания студента, понимающего и принимающего разницу в мышлении и менталитете стран родного языка и изучаемого готового использовать иностранный язык в рамках в повседневной жизни и профессиональной среде;

•социокультурные задачи проблемного характера (когнитивно-поисковые, когнитивно-исследовательские задачи, коммуникативные и коммуникативно-когнитивные ролевые игры, когнитивно-исследовательские образовательные проекты, образовательные (обсуждения). Следует обратить внимание на социокультурную беспристрастность и степень коммуникативной и социокультурной сложности;

•социокультурная компетенция как результат обучения, которая предполагает беспроблемное ориентирование в реально существующей языковой среде с учетом имеющихся культурных ограничений страны изучаемого языка [2], [3], [4].

Социокультурная компетенция — это сложное явление, состоящее из лингвокультурных, социолингвистических, социально-психологических и культурных компонентов.

К ним относятся тексты, посвященные разговорной речи во всех ее основных темах, описывающие наиболее распространенные повседневные ситуации; тщательно выбранные примеры, раскрывающие основные концепции культуры языка, а также варианты неправильного и неправильного употребления лексики, фразеологии и грамматики [5].

Социокультурная компетенция является неотъемлемой частью коммуникативной компетентности и включает в себя:

•знания в области культуры страны;

•опыт иноязычной коммуникации (стиль общения, интерпретация высказывания);

•субъективное отношение к особенностям иностранного языка и культуры;

•умение использовать языковые техники (корректное использование национально-маркированной лексики в речи в различных областях межкультурной коммуникации) [6].

Таким образом, социокультурная компетентность реализуется через четыре *образовательные цели*:

•когнитивную (обучающиеся воспринимают мир как целостную, многоуровневую систему);

•образовательную, что предполагает обладание личными ценностями, такими как гуманистическое мировоззрение, патриотизм, уважительное отношение к другим культурам, нравственность и культура общения;

•практическую (использование иностранного языка на всех его уровнях (лингвистическом, речевом и учебно-когнитивном));

•развивающую (формирование социокультурных поведенческих шаблонов и обогащение личного ментального опыта) [7].

Исходя из вышесказанного, социокультурный подход и социокультурная компетенция неразрывно связаны между собой и являются ключевыми компонентами обучения иностранному языку, так как обучение иностранному языку происходит в тесной связи с культурой и менталитетом страны изучаемого языка, а это, в свою очередь, позволяет сформировать личность, готовую к диалогу культур.

Библиографические ссылки

1. *Азимов Э. Г., Щукин А. Н.* Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М. : Изд-во «ИКАР», 2009.

2. *Сафонова В. В.* Проблемы социокультурного образования в языковой педагогике // Культуроведческие аспекты языкового образования. М. : Еврошкола, 1998.

3. *Сафонова В. В.* Социокультурный подход к обучению иностранным языкам. М. : Высш. шк.; Амскорт интернэшнл, 1991.

4. *Сафонова В. В.* Соизучение языков и культур в зеркале мировых тенденций развития современного языкового образования // Язык и культура. 2014. № 1. С. 123–141.

5. *Панкратова О. В.* Теоретические основы формирования социокультурной компетенции при обучении иностранному языку в старших классах общеобразовательной школы // Наука и мир. 2013. № 2 (2). С. 157–158.

6. Новый словарь методических терминов и понятий. URL: **Ошибка! Недопустимый объект гиперссылки.** (дата обращения: 25.01.2026).

7. *Посельская Н. В.* Социокультурная компетенция как условие для реализации комплексной цели вузовского образования в области обучения иностранным языкам // Проблемы и перспективы развития образования в России. 2011. № 7. С. 278–281.

РАЗДЕЛ 5

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЯ, ПЕРЕВОДОВЕДЕНИЯ И ПРАКТИКИ ПЕРЕВОДА

ГРАММАТИЧЕСКИЕ И ЛЕКСИЧЕСКИЕ ТРАНСФОРМАЦИИ В ПЕРЕВОДЕ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ КАЗАХСКИХ АВТОРОВ НА РУССКИЙ ЯЗЫК: СТРАТЕГИИ ДОСТИЖЕНИЯ АДЕКВАТНОСТИ

А. А. Абдуллаева

Алматинский технологический университет, ул.Толе би, д.100
050000, г. Алматы, республика Казахстан, ainur.abdullaeva86@gmail.com

В статье рассматриваются особенности грамматических и лексических трансформаций, применяемых при переводе произведений казахской художественной литературы на русский язык. Исследование базируется на сопоставительном анализе оригиналов и переводов произведений ключевых казахских авторов XX–XXI веков, таких как Абай Кунанбаев, Мухтар Ауэзов, Олжас Сулейменов, Герольд Бельгер и другие. Цель работы – выявить типичные переводческие решения, обусловленные системными различиями между казахским и русским языками, а также необходимостью передачи культурно-специфических элементов казахского мира. Делается вывод о том, что трансформации являются не механической заменой единиц, а сложным процессом культурно-языковой адаптации, требующим от переводчика глубокого понимания обеих лингвокультур.

Ключевые слова: художественный перевод; казахская литература; переводческие трансформации; грамматическая замена; лексическая замена; культурная адаптация; межъязыковая асимметрия.

GRAMMATICAL AND LEXICAL TRANSFORMATIONS IN THE TRANSLATION OF KAZAKH FICTION INTO RUSSIAN: STRATEGIES FOR ACHIEVING ADEQUACY

A. A. Abdullayeva

Almaty Technological University, Tole Bi Street, Bldg. 100
050000, Almaty, Republic of Kazakhstan, ainur.abdullaeva86@gmail.com

This article examines the specific features of grammatical and lexical transformations used in the translation of Kazakh fiction into Russian. The study is based on a comparative analysis of the originals and translations of works by key Kazakh authors of the 20th and 21st centuries, such as Abai Kunanbayev, Mukhtar Auezov, Olzhas Suleimenov, Gerold Belger, and others. The aim of this work is to identify typical translation decisions driven by the systemic differences between the Kazakh and Russian languages, as well as the need

to convey culturally specific elements of the Kazakh world. It is concluded that transformations are not a mechanical replacement of units, but a complex process of cultural and linguistic adaptation that requires the translator to have a deep understanding of both linguistic cultures.

Keywords: literary translation; Kazakh literature; translation transformations; grammatical substitution; lexical substitution; cultural adaptation; interlingual asymmetry.

Перевод художественных произведений казахской литературы на русский язык представляет собой сложную и многоплановую сферу межъязыкового и межкультурного взаимодействия. Он выходит за рамки сугубо лингвистической задачи и затрагивает исторические, культурные и социополитические аспекты, играя значительную роль в включении казахской словесности в более широкое русскоязычное и мировое культурное пространство. Как подчеркивал В. Н. Комиссаров, перевод всегда осуществляется в определённой культурной среде и направлен не только на передачу смысла, но и на преодоление культурных различий между народами [1].

Особенности перевода с казахского языка на русский во многом обусловлены типологической несоизмеримостью этих языков. Казахский язык относится к агглютинативным тюркским языкам и характеризуется фиксированным порядком слов SOV (подлежащее – дополнение – сказуемое), развитой системой падежей, категорий принадлежности и синтетическим способом словообразования. Русский язык, напротив, является флективным языком славянской группы с преобладающим порядком слов SVO и иными способами выражения грамматических и семантических отношений. Как указывал Л. С. Бархударов, подобные структурные различия неизбежно приводят к необходимости применения разнообразных переводческих трансформаций [2].

Дополнительную сложность представляет культурная насыщенность казахских художественных текстов. Они включают этнографические реалии, исторические понятия, устойчивые фразеологические обороты и поэтические формулы, тесно связанные с кочевым образом жизни, устной эпической традицией и исламской культурой. По мнению А. Д. Швейцера, адекватная передача подобных элементов возможна лишь при опоре на принципы функциональной эквивалентности и гибкие лексико-семантические замены [3].

Цель настоящего исследования заключается в систематизации и анализе основных типов грамматических и лексических преобразований, используемых при переводе произведений казахских писателей классического и современного периодов, а также в выявлении факторов, определяющих их применение – как языковых, так и культурных.

Методы исследования

Работа основана на сравнительно-сопоставительном анализе параллельных текстов: оригиналов на казахском языке и их переводов на русский. В качестве исследовательского материала использованы следующие источники.

1. Поэтические тексты – стихотворения Абая Кунанбаева в переводах А. Тарковского, М. Петровых, Л. Шафраник и других [4].

2. Эпическая проза – роман-эпопея Мухтара Ауэзова «Абай жолы» в переводах А. Никольской, Т. Нуртазина и др.

3. Историко-философская проза – произведения Ильяса Есенберлина («Кочевники») в переводе Ю. Петрова, а также тексты Олжаса Сулейменова («АЗиЯ», «Глиняная книга») в авторском переводе [5].

4. Современная проза – рассказы Герольда Бельгера, написанные на русском языке, но отражающие казахскую картину мира, а также произведения современных авторов, включая Нурахмета Есдолета, переведённые на русский язык.

5. Метатексты переводчиков – предисловия, комментарии и теоретические размышления о переводе, в частности работы Анатолия Кима и эссе Герольда Бельгера.

Основным методом является качественный анализ конкретных переводческих решений с последующей классификацией выявленных трансформаций в соответствии с теориями Л. С. Бархударова, В. Н. Комиссарова и А. Д. Швейцера.

Результаты и обсуждение

1. Грамматические преобразования.

Синтаксическая перестройка предложения является одним из наиболее частотных видов трансформаций. Она обусловлена различиями в базовом порядке слов. Казахские конструкции с финальным сказуемым при переводе, как правило, перестраиваются в соответствии с нормами русского языка.

Так, в переводах стихов Абая, выполненных А. Тарковским, исходные конструкции с порядком SOV трансформируются в более привычные для русского читателя модели SVO, что обеспечивает естественность звучания [6].

Преобразование притяжательных конструкций также представляет значительную трудность. В казахском языке принадлежность часто выражается аффиксами и может не сопровождаться личным местоимением, тогда как в русском языке подобное опущение нередко делает высказывание неясным. В результате переводчик вынужден прибегать к добавлению или уточнению притяжательных элементов, исходя из контекста.

Замена глагольных форм и времён связана с тем, что казахская глагольная система обладает развитым набором залогов и аспектуальных значений, не имеющих прямых соответствий в русском языке. В таких случаях применяется описательный или лексико-грамматический перевод, позволяющий передать значение действия.

Кроме того, в процессе перевода часто происходит восстановление опущенных связок, отсутствующих в казахском языке, но необходимых для грамматической завершённости русского предложения [7].

2. Лексико-семантические трансформации.

Конкретизация активно используется при передаче терминов родства, которые в казахской культуре обладают высокой степенью дифференциации. Например, слова, обозначающие родственников по материнской линии, в переводе требуют уточнения, поскольку в русском языке такие различия не закреплены системно.

Обобщение, напротив, применяется при передаче реалий кочевого быта и традиционной материальной культуры, чрезмерная детализация которых могла бы затруднить восприятие текста русскоязычным читателям.

Модуляция широко используется при переводе фразеологизмов и образных выражений. Казахские метафоры, основанные на национальном мировоззрении, часто не поддаются буквальному переводу и требуют смыслового переосмысления. Так, устойчивые выражения, связанные с представлениями о чести, мужестве или душевном состоянии, передаются через функционально близкие русские образы.

Транскрипция с пояснением является основным способом передачи национально-специфических реалий. Такие слова, как «аксакал» или «тусау кесер», либо сопровождаются разъяснениями, либо передаются через описательный перевод.

Компенсация применяется в тех случаях, когда невозможно сохранить определённый стилистический или эмоциональный эффект оригинала. В поэтических переводах Абая переводчики нередко усиливают образность или эмоциональную насыщенность соседних строк, добиваясь эквивалентного эстетического воздействия [8].

Проведённый анализ показывает, что перевод казахской литературы на русский язык представляет собой наглядный пример комплексного применения переводческих трансформаций, теоретически обоснованных в трудах Л. С. Бархударова, В. Н. Комиссарова, А. Д. Швейцера и других исследователей. Эти преобразования имеют системный и неизбежный характер, поскольку обусловлены фундаментальными различиями между агглютинативной тюркской и флективной славянской языковыми системами.

Грамматические трансформации направлены прежде всего на адаптацию текста к нормам русского языка и обеспечение его структурной и стилистической естественности. Лексико-семантические преобразования, в свою очередь, решают более сложную задачу – передачу культурного содержания и национальной специфики оригинала.

Таким образом, литературный перевод казахских произведений не сводится к механическому подбору эквивалентов. Он представляет собой творческий процесс поиска баланса между точностью и адаптацией, сохранением культурной самобытности и доступностью для читателя. Успешный перевод требует от переводчика глубокого знания обеих языковых систем, историко-культурного контекста и ментальных основ, отражённых в тексте. Перспективным направлением дальнейших исследований может стать сопоставление переводческих стратегий различных исторических периодов или анализ индивидуального стиля переводчиков казахской классической литературы.

Библиографические ссылки

1. *Бельгер Г. К.* Перевод – дело тонкое: Статьи, эссе, рецензии. Алматы : Жазушы, 1987.
2. *Бархударов Л. С.* Язык и перевод: Вопросы общей и частной теории перевода. 2-е изд. М. : ЛКИ, 2008.
3. *Швейцер А. Д.* Теория перевода: Статус, проблемы, аспекты. М. : Наука, 1988.
4. *Кунанбаев А.* Слова назидания / Пер. с каз. Алма-Ата : Жазушы, 1979.
5. *Сулейменов О.* АЗиЯ. Алма-Ата : Жазушы, 1975.
6. *Латышев Л. К.* Технология перевода. М. : НВИ-ТЕЗАУРУС, 2001.
7. *Федотов О. И.* Основы теории перевода. М. : Изд-во МГОУ, 2005.
8. *Комиссаров В. Н.* Теория перевода (лингвистические аспекты). М. : Высш. шк., 1990.

ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА АНГЛИЙСКОЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ НА КАЗАХСКИЙ ЯЗЫК: ПРОБЛЕМЫ КУЛЬТУРНОГО КОДА И СТРАТЕГИИ ЕГО ТРАНСФЕРА

А. А. Абдуллаева

Алматинский технологический университет, ул.Толе би, д.100
050000, г. Алматы, республика Казахстан, ainur.abdullaeva86@gmail.com

Настоящая статья посвящена исследованию специфики перевода произведений английской художественной литературы на казахский язык, с фокусом на проблеме передачи культурного кода. Культурный код, понимаемый как система значений, символов, концептов и прагматических установок, укорененных в национальном сознании и коммуникативных практиках, представляет основную сложность для переводчика. Цель работы – выявить ключевые аспекты культурного кода англоязычных текстов, которые подвергаются трансформации в процессе перевода, и описать стратегии, позволяющие осуществить его адекватный перенос в казахскую лингвокультурную среду. На материале переводов классической и современной английской литературы (от У. Шекспира и Ч. Диккенса до Дж. Роулинг и И. Макьюэна) анализируются лингвистические и экстралингвистические барьеры, а также предлагаются модели их преодоления с опорой на теоретические положения современного переводоведения и культурологии.

Ключевые слова: художественный перевод; английский язык; казахский язык; культурный код; культурная адаптация; переводческие трансформации; лингвокультурология; эквивалентность.

SPECIFICITIES OF TRANSLATING ENGLISH FICTION INTO KAZAKH: PROBLEMS OF CULTURAL CODE AND STRATEGIES FOR ITS TRANSFER

A. A. Abdullayeva

Almaty Technological University, Tole Bi Street, Bldg. 100
050000, Almaty, Republic of Kazakhstan, ainur.abdullaeva86@gmail.com

This article examines the specifics of translating English fiction into Kazakh, focusing on the problem of transmitting cultural code. Cultural code, understood as a system of meanings, symbols, concepts, and pragmatic attitudes rooted in national consciousness and communicative practices, represents a key challenge for translators. The aim of this paper is to identify key aspects of the cultural code of English-language texts that undergo transformation during translation and to describe strategies for its adequate transfer to the Kazakh linguistic and cultural environment. Using translations of classical and modern English literature (from Shakespeare and Dickens to J.K. Rowling and I.M. McEwan), this paper analyzes linguistic and extralinguistic barriers and proposes models

for overcoming them, drawing on theoretical principles of modern translation and cultural studies.

Keywords: literary translation; English; Kazakh; cultural code; cultural adaptation; translation transformations; cultural linguistics; equivalence.

Перевод художественной литературы, по меткому замечанию Сьюзан Басснетт и Андре Лефевера, давно перестал восприниматься как простое межъязыковое перемещение текста; это сложный акт «конструирования культур», диалога и часто переговоров между различными семиотическими системами (Bassnett & Lefevere, 1998) [1]. Особую остроту этот процесс приобретает при переводе с английского языка, являющегося носителем глобализированной, но глубоко западной культурной парадигмы, на казахский язык, с его богатой тюркской, кочевой и степной традицией, переплетенной с исламским наследием и советским опытом. Как отмечает Лоуренс Венути, всякий перевод балансирует между стратегиями «одомашнивания» (domestication), делающего текст прозрачным для целевой культуры, и «отчуждающего перевода» (foreignization), сохраняющего инаковость оригинала (Venuti, 1995) [2]. В контексте казахско-английского перевода этот баланс становится центральной этической и эстетической проблемой.

Культурный код в художественном тексте реализуется на различных уровнях: от лексических единиц, обозначающих уникальные реалии (культурем), до синтаксических моделей, отражающих особенности мышления, и нарративных структур, воплощающих национальные мифологемы. Проблема их передачи, как справедливо указывал Питер Ньюмарк, лежит в плоскости не столько лингвистической, сколько культурной компетенции переводчика (Newmark, 1988) [3]. Для казахского переводчика английской литературы задача усугубляется значительной типологической и культурно-исторической дистанцией между исходной и целевой системами.

Цель данной статьи – на основе сопоставительного анализа оригиналов и переводов выявить ключевые компоненты культурного кода английской литературы, наиболее проблематичные для передачи на казахский язык, и систематизировать стратегии, применяемые переводчиками для их адаптации, объяснения или компенсации.

Теоретическая основа и методология

Теоретической базой исследования служат работы отечественных и зарубежных ученых в области переводоведения, лингвокультурологии и

межкультурной коммуникации. Помимо уже упомянутых Басснетт, Лефевера, Венути и Ньюмарка, важное значение имеют концепции:

Л. С. Бархударова о типах переводческих трансформаций (Бархударов, 2008) [4], необходимых для преодоления системных расхождений.

А. Д. Швейцера о социальной и культурной детерминированности перевода (Швейцер, 1988).

Э. Сепира и Б. Уорфа (в их умеренной интерпретации) о взаимосвязи языка, мышления и культуры.

Казахстанских исследователей, таких как Р. Сыздыкова, З. Ахметжанова, Г. Бельгер, внесших значительный вклад в теорию и практику перевода в казахстанском контексте и осмысливающих специфику диалога тюркской и западной культур.

Методология исследования включает:

1) сопоставительный анализ параллельных текстов (оригинал на английском – перевод на казахский);

2) контекстуальный анализ переводческих решений с привлечением культурологического и исторического комментария;

3) классификацию выявленных проблем и стратегий по уровням реализации культурного кода;

4) интерпретационный анализ предисловий, комментариев и метавысказываний переводчиков о своей работе.

Материалом послужили переводы на казахский язык произведений:

1) классика: У. Шекспир («Гамлет», пер. К. Ыскака), Ч. Диккенс («Оливер Твист», пер. С.Жиенбаева), Дж.Остин («Гордость и предубеждение», пер. М.Бахтыгереевой);

2) модернизм и современность: Дж. Джойс (отдельные эпизоды «Улисса»), Дж. Роулинг («Гарри Поттер», пер. коллектива переводчиков), И. Макьюэн («Амстердам», пер. Д.Искаковой).

Анализ проблем передачи культурного кода и стратегии перевода

1. Уровень реалий (культурем) и фоновых знаний.

Это наиболее очевидный пласт культурного кода, включающий номинации предметов быта, социальных институтов, исторических событий, географических названий с культурной коннотацией.

Проблема

Реалии английской жизни (e.g., ’pub’ , ’afternoon tea’ , ’boarding school ’ , ’the House of Lords ’ , ’Guy Fawkes Night’) не имеют прямых эквивалентов в казахской культуре. Их буквальный перевод или транслитерация (’паб ’, ’түскі шай’) могут оказаться непонятными или создать ложные ассоциации.

Стратегии[1]

Транскрипция/транслитерация с пояснением (калькирование): ’pub ’ → «паб» с сноской или контекстуальным описанием («жергілікті мейрамхана»). В переводе «Гарри Поттера» ’Hogwarts’ транскрибируется как «Хогвартс», а его статус объясняется в тексте.

Функциональный аналог: поиск объекта в целевой культуре, выполняющего схожую функцию. Например, ’boarding school’ может переводиться как «жетімдер мектебі» (школа-интернат) или, для передачи социального статуса, как «пансионаттық элиталық мектеп» (элитная школа-пансион). Это рискованная стратегия, так как может нивелировать культурную специфику.

Описательный перевод: ’Afternoon tea’ → «күндізгі шай ішу салты» (традиция питья дневного чая). Стратегия точна, но может утяжелить текст.

Опущение или генерализация: в некоторых контекстах второстепенная реалия может быть опущена или заменена общим понятием (’a scone’→ «печенье»), если ее культурная нагрузка не критична для смысла.

2. Уровень концептов и ценностных ориентаций.

Глубинный культурный код проявляется в ключевых концептах, таких как ‘individualism’, ’privacy ’, ’fair play’, ’understatement’, ’eccentricity’. Их ценностная нагрузка в английской культуре может не совпадать или быть слабо выраженной в казахской, где выше ценятся коллективизм (’үйіршілдік ’), гостеприимство (’қонақжайлық’), открытость и почтение к старшим.

Проблема

Как передать иронию, построенную на ’understatement’ (преуменьшении), или поведение эксцентричного аристократа так, чтобы оно не воспринималось как просто странное или грубое?

Стратегии

Контекстуальная модуляция: переводчику необходимо найти в казахской культуре иные средства для выражения сдержанной иронии, например, через выбор определенных лексических единиц или синтаксических конструкций, передающих скрытый смысл.

Культурная компенсация: потеря или ослабление одного концепта в данном месте текста может быть компенсировано усилением другого, эмоционально или этически близкого, в другом месте. Например, сложности с передачей `privacy` могут быть сглажены акцентом на внутренние переживания персонажа, что близко казахской психологической прозе [5].

Развернутые перифразы и комментарии: для ключевых сцен, где столкновение ценностей является сюжетообразующим (например, кон-

[1] По В. С. Виноградову и С. Влахову, С. Флорину.

фликт между индивидуальным выбором и семейным долгом у Дж. Остин), переводчик может использовать более эксплицитные формулировки или даже авторские пояснения, чтобы донести суть конфликта до читателя.

3. Уровень языковой игры, юмора и прецедентных текстов.

Английская литература насыщена каламбурами, аллюзиями на Библию, Шекспира, классическую мифологию и национальный фольклор.

Проблема

Каламбур, основанный на омонимии английских слов ’son’/’sun’), непереводим напрямую. Аллюзия на `Robin Hood` или шекспировскую цитату может быть не узнана казахстанским читателем.

Стратегии

Создание нового каламбура: переводчик (как это делал К. Ыскак, переводя Шекспира) создает игру слов на казахском языке, возможно, в другом месте текста, добиваясь схожего комического или стилистического эффекта. Это высший пилотаж, требующий творческого дара.

Замена прецедента: аллюзия на английский прецедентный текст может быть заменена аллюзией на общеизвестный в казахской культуре текст (например, строки из Абая, мотивы эпоса «Кобыланды батыр»). Эта радикальная стратегия изменяет культурный фон, но сохраняет функцию интертекстуальности.

Объяснение в сносках или примечаниях: наиболее частый и надежный способ. Предисловие или комментарий переводчика становится важным инструментом культурной медиации [6].

4. Уровень стиля и нарративных конвенций.

Различия в синтаксисе (аналитический строй английского vs. агглютинативный казахского), в использовании прямого и косвенного дискурса, в ритме прозы также являются частью культурного кода.

Проблема

Длинные, сложноподчиненные периоды Диккенса, насыщенные придаточными, могут выглядеть громоздкими при дословном переводе на казахский, привыкший к более плавным, партативным конструкциям. Ирония, передаваемая в английском порядком слов и интонацией (на письме – пунктуацией), может потеряться.

Стратегии

Синтаксические трансформации (по Бархударову): Членение длинных предложений, замена придаточных предложений причастными и деепричастными оборотами (которые в казахском языке выражаются неглагольными формами – жақтау септік, т.б.).

Стилистическая компенсация: Если невозможно сохранить иронической интонацию оригинала через синтаксис, она передается тщатель-

ным подбором лексики с определенной стилистической или эмоциональной окраской (‘said dryly’ → «құрғақ дауыспен» или «ирониямен»).

Учет норм казахского литературного стиля: Переводчик выступает и как редактор, адаптируя нарративный поток под ожидания и эстетические вкусы казахского читателя, сформированные национальной литературной традицией.

Перевод английской художественной литературы на казахский язык предстает как многоуровневый процесс культурной трансляции, где лингвистические задачи неотделимы от задач культурологической интерпретации. Успешный переводчик в этой паре выступает не просто как билингв, а как «бикультурная личность» (по определению М. Байрама), глубокий знаток и посредник между двумя мирами.

Как показал анализ, стратегии работы с культурным кодом варьируются от относительно простых приемов передачи реалий (транскрипция, описание) до сложнейших творческих актов по пересозданию юмора, ценностных конфликтов и стилистических особенностей. Выбор стратегии зависит от жанра, статуса текста (канонический или массовый), целевой аудитории и, не в последнюю очередь, от переводческой интуиции и философии переводчика (ориентация на «одомашнивание» или «отчуждающий перевод») [7].

Главный вывод заключается в том, что адекватный перевод в данном контексте – это не столько поиск формальных соответствий, сколько искусство культурной компенсации и созидания нового художественного целого на казахском языке, которое, сохраняя дух и смысл английского оригинала, органично вписывается в ткань казахской литературной традиции. Дальнейшие исследования могут быть направлены на сравнительный анализ переводческих школ в Казахстане, изучение восприятия переводной английской литературы казахскоязычным читателем или детальный анализ переводов конкретных авторов (например, Шекспира или современной британской прозы) с точки зрения эволюции стратегий культурной адаптации.

Библиографические ссылки

1. *Bassnett S., Lefevere A.* Constructing Cultures: Essays on Literary Translation. Clevedon : Multilingual Matters, 1998.

2. *Venuti L.* The Translator's Invisibility: A History of Translation. London & New York : Routledge, 1995.

3. *Ньюмарк П.* Подход к переводу. М. : Высшая школа, 1984.

4. *Бархударов Л. С.* Язык и перевод: Вопросы общей и частной теории перевода. М. : ЛКИ, 2008.

5. *Швейцер А. Д.* Теория перевода: Статус, проблемы, аспекты. М. : Наука, 1988.

6. *Сыздыкова Р.* Поэтика казахского перевода: Монография. Алматы : Ғылым, 1994.

7. *Ахметжанова З. К.* Лингвокультурологические аспекты перевода. Алматы : Казахский университет, 2007.

СТРАТЕГИИ ПЕРЕДАЧИ ИМЕН СОБСТВЕННЫХ В ЮРИДИЧЕСКОМ ТЕКСТЕ: ПРОБЛЕМЫ АДЕКВАТНОСТИ И ЭКВИВАЛЕНТНОСТИ

Т. А. Александрова

Саратовская государственная юридическая академия, ул. Вольская, д.1
410056, г. Саратов, Россия, talexandrova503@yandex.ru

В статье исследуются эффективные способы перевода имён собственных в правовых текстах через призму эквивалентности и адекватности. Классифицированы основные стратегии (транскрипция/транслитерация, калькирование, описательный перевод) с анализом их применимости. Делаются выводы о том, что качественный перевод имени собственного требует комплексного подхода, сочетающего лингвистическую компетенцию, знание права и понимание культурно-исторического контекста.

Ключевые слова: имя собственное; юридический перевод; переводческие стратегии; адекватность; эквивалентность; транскрипция; описательный перевод.

STRATEGIES OF TRANSFERRING PROPER NAMES IN A LEGAL TEXT: PROBLEMS OF ADEQUACY AND EQUIVALENCE

T. A. Aleksandrova

Saratov State Law Academy, st. Volskaya, 1
410056, Saratov, Russia, talexandrova503@yandex.ru

The article examines effective ways of translating proper names in legal texts through the prism of equivalence and adequacy. The main strategies (transcription/transliteration, calculus, descriptive translation) are classified with an analysis of their applicability. The article concludes that a high-quality translation of a proper name requires an integrated approach combining linguistic competence, knowledge of law and understanding of the cultural and historical context.

Keywords: proper name; legal translation; translation strategies; adequacy; equivalence; transcription; descriptive translation.

В сфере профессиональной коммуникации имя собственное служит не только для обозначения, но и несет важную дополнительную смысловую нагрузку. Оно служит ключом к пониманию сложных процессов межкультурного взаимодействия, профессиональной идентификации и практик применения в различных областях. Выполняя свою базовую номинативную функцию, оно одновременно становится мощным культурно-историческим и социальным маркером, отражающим глубинные особенности мышления и мировоззрения его носителей.

Современная лингвистика традиционно выделяет важную роль имен собственных, акцентируя внимание на том, что они «становятся как бы опорными точками в межъязыковой коммуникации и, тем самым, в изучении иностранного языка исполняют функцию межъязыкового, межкультурного мостика» [1, с. 3]. Научный анализ последовательно выявляет антропонимы в качестве стержневого элемента ономастики, чье функционирование детерминировано как социальными, так и индивидуально-личностными факторами. Учёные указывают на их неразрывную связь с общей лексической системой языка и выделяют их отличительные, сугубо индивидуальные черты в ряду других имён собственных. В рамках различных исследовательских подходов антропоним определяется, во-первых, как официальный идентификатор личности – имя (или комплекс имён), закреплённый за индивидом [2, с. 30]; во-вторых, как особая лексико-грамматическая категория [3, с. 66]; и, в-третьих, как важнейший элемент языковой картины мира [4, с. 19].

Перевод имен собственных традиционно считается одной из технических задач в переводческой практике. Однако в юридическом дискурсе эта задача выходит за рамки технической, приобретая стратегическое значение. Имя собственное в договоре, законе или судебном решении – не просто фонетическая или графическая единица, а юридически значимый идентификатор, несущий правовые последствия. Ошибка или непоследовательность в его передаче может привести к разночтениям в толковании документа, проблемам с идентификацией сторон сделки или субъектов права, а в исключительных случаях даже к признанию документа недействительным.

Перевод правового документа представляет собой деятельность в зоне взаимодействия двух независимых областей – лингвистики и юриспруденции. Обе сферы опираются на уникальные принципы, понятийный аппарат и историко-культурный контекст. Роль специалиста в этой области заключается не в механическом воспроизведении содержания, а в создании документа, обладающего юридической значимостью и семантической определённостью на целевом языке. Оценка результата такой работы осуществляется через призму двух фундаментальных категорий – адекватности и эквивалентности.

В. С. Виноградов определяет эквивалентность с точки зрения информационного баланса, полагая, что её главный признак заключается в «сохранении относительного равенства содержательной, смысловой, стилистической, функционально-коммуникативной информации, содержащейся в оригинале и переводе» [5]. Качественный перевод по определению должен быть адекватным. Согласно А. В. Федорову, «адекватный

перевод передаёт неизменное содержание оригинала, строго соблюдая при этом все нормы языка, на который выполняется перевод» [6, с. 15].

В своей основе точная передача имени собственного возможна лишь через поиск эквивалентных форм в языке перевода. Однако на практике достижение полной эквивалентности зачастую невозможно, поскольку ономастические системы, культурные коннотации и правовые функции имён в исходной культуре могут не иметь прямых соответствий. В подобных ситуациях переводчик вынужден прибегать к трансформациям – сознательным отступлениям от формального соответствия. Успешное применение трансформационных приемов (калькирование, функциональная замена, описательный перевод) и является залогом достижения адекватности перевода. Таким образом, трансформации при передаче имён возникают как естественное следствие системных различий и неполной общности между ономастическими пространствами и правовыми культурами.

В практике перевода устоялся набор основных стратегий передачи имён собственных в юридическом дискурсе, каждая из которых поразному решает дилемму адекватности и эквивалентности. Поскольку ключевой особенностью языка права является безошибочное донесение информации, выбор стратегии представляет собой не формальность, а содержательную задачу.

Транскрипция и транслитерация направлены на точное воспроизведение звукового или графического облика имени. Они незаменимы для передачи антропонимов, например, *Thomas v. Thomas* 'Томас против Томаса'; антропонимов физических лиц, например, *Barack Obama* 'Барак Обама'; топонимов, например, *Miranda v. Arizona* 'Миранда против Аризоны', *New York* 'Нью-Йорк'; названий компаний, сохраняющих оригинальное написание, например, *Google Inc.* 'Google Inc.'. Однако данные стратегии могут игнорировать устоявшиеся и юридически закрепленные варианты. Например, передача *The Hague* как 'Гаага' (а не 'Хааг') или *Munich* как 'Мюнхен' (а не 'Мьюник') продиктована не фонетикой, а традицией, отраженной в официальных документах и картах. Использование «неузаконенного» варианта может вызвать путаницу.

Калькирование часто используются в юридическом тексте, когда имя собственное несет явную смысловую нагрузку, важную для понимания документа, например, *Supreme Court* 'Верховный Суд'. Тем не менее чрезмерное увлечение калькированием может привести к потере уникального идентификатора. Например, перевод *White House* как 'Белый дом' семантически точен, но в строгом юридическом контексте междуна-

родного договора может потребовать уточнения, что имеется в виду именно исполнительный орган власти США, а не архитектурный объект.

Описательный перевод применяется в основном для «говорящих имен», когда прямая транскрипция бессмысленна для получателя перевода, например, *John Doe* – нарицательное обозначение истца (*"John Doe v Jane Doe & another*").

На практике часто применяются гибридные подходы. Например, транскрипция с калькированием (*Jack the Ripper* 'Джек-Потрошитель') или транскрипция с описательным переводом (*Smith & Wesson* → Смит и Вессон (компания по производству огнестрельного оружия).

Выбор оптимальной стратегии перевода имени собственного в юридическом тексте не может быть механическим. Он должен основываться на модели ситуативного принятия решения, которая требует от переводчика анализа нескольких ключевых факторов в их взаимосвязи.

Во-первых, необходимо определить юридическую функцию имени в конкретном контексте. Выступает ли оно простым идентификатором стороны – *Plessy v. Ferguson* – 'дело Плесси против Фергюсона' – (транскрипция + добавление*)*, названием института – *Alexander Maconochie Centre* 'Исправительный центр Александра Маконочи' – (транскрипция +калькирование + добавление) или частью устойчивого юридического термина – *Habeas corpus* 'Хабеас Корпус (фундаментальный юридический принцип и вид судебного приказа, гарантирующий право на судебную проверку законности задержания)' – (частичная транслитерация + описательный перевод). Во-вторых, обязательной проверке подлежит наличие узаконенного или устоявшегося варианта в языке перевода. Переводчик не свободен в выборе, если для названия города, государственного органа или историко-правового понятия уже существует официально закреплённая форма (*The Hague* 'Гаага', *China* 'Китай'). Наконец, важную роль играет тип документа, который определяет степень формальности и строгости требований. В тексте международного договора допустимы лишь максимально узаконенные, проверенные соответствия, тогда как во внутреннем корпоративном акте (например, уставе дочерней компании) может быть оправдано сохранение оригинального названия материнской фирмы.

Конкретные случаи, когда стандартные стратегии перевода имён собственных в юридических текстах дают сбой, наглядно демонстрируют необходимость гибкого, контекстуального подхода. Так, прямая транскрипция антропонима *John Doe*, обозначающего в англо-американской практике анонимную сторону, как 'Джон Доу' в русском судебном решении лишается юридического смысла, требуя либо замены на функциональный аналог 'Н.Н.', либо сопровождения обязательной поясняющей

сноской. Другой пример – перевод названий компаний с аббревиатурами, таких как *LLC "Stroitel"*. Механическая транскрипция *Эл-Эл-Си "Строител"* здесь юридически некорректна. Единственно верной стратегией является адаптация организационно-правовой формы с транслитерацией имени: ООО «Строитель».

Особую сложность представляют документы семейного права, где перевод имён детей при усыновлении или изменении гражданства выходит за рамки чистой лингвистики. Он требует строгого соблюдения процедурных норм национального законодательства, что делает переводчика не просто филологом, но и участником юридического процесса. Эти примеры показывают, что за каждым именем в правовом тексте стоит конкретная процедура, институт или правовая фикция, и их передача требует понимания самой сути этих явлений.

Таким образом, перевод имён собственных в юридических текстах является областью повышенного профессионального риска, где языковая неточность чревата правовыми конфликтами. Ключом к успеху служит отказ от механических подстановок в пользу гибкого, контекстуального анализа каждого конкретного случая. Соответственно, эффективная работа с правовым документом должна строиться по определённому алгоритму. Этот алгоритм включает несколько обязательных этапов: тщательный анализ юридической функции имени в рамках данного текста, подбор максимально точного терминологического соответствия, обязательную верификацию узаконенных и устоявшихся вариантов перевода, неукоснительное обеспечение их строгой единообразности на протяжении всего документа, а также умелое применение специальных переводческих техник и трансформаций. Только такой комплексный и осознанный подход позволяет гарантировать адекватность и эквивалентность перевода.

Библиографические ссылки

1. Ермолович Д. И. Имена собственные на стыке языков и культур. М. : Изд-во Р. Валент, 2001.

2. Подольская Н. В. Словарь русской ономастической терминологии. М. : Наука, 1978.

3. Артемова Л. А. Особенности функционирования антропонимов в газетных текстах различных жанров (на примере немецкой прессы) // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2007. № 2 (ч. 2). С. 66–74.

4. Шарифуллин Б. Я. «Hey, what's your name?»: антропонимика в языковой картине мира Джима Моррисона // Язык и культура. 2016. № 3 (35). С. 90–104.

5. Виноградов В. С. Введение в переводоведение. М. : Издательство института общего среднего образования РАО, 2001.

6. Федоров А. В. Основы общей теории перевода (лингвистические проблемы) : учеб. пособие. 5-е изд. М. : ООО «Издательский Дом «ФИЛОЛОГИЯ ТРИ», 2002.

СРАВНИТЕЛЬНО-ТИПОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ СИСТЕМ ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ В АНГЛИЙСКОМ И КАРАКАЛПАКСКОМ ЯЗЫКАХ: СТРУКТУРНЫЙ И МОРФОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ

С. А. Бахытбаева

Узбекский государственный университет мировых языков,
Учтепинский район, квартал Г-9А, улица Кичик Халка Йули, дом 21а,
100170, Ташкент, Узбекистан, baxitbaevasarbinaz@icloud.com

Статья посвящена сравнительно-типологическому анализу грамматических систем прилагательных в английском и каракалпакском языках. Актуальность исследования обусловлена необходимостью выявления универсальных черт в языках, принадлежащих к разным структурным типам: аналитическому (английский) и агглютинативному (каракалпакский). Рассматриваются морфологические особенности: словообразование, степени сравнения, средства интенсификации. Методология основана на описательном, сопоставительном и трансформационном подходах. Английский язык сочетает флективные суффиксы и служебные слова. Каракалпакский язык реализует агглютинативный принцип через стандартные аффиксы. Выявленные различия уточняют типологию обоих языков и имеют практическую значимость для методики преподавания языка и теории перевода.

Ключевые слова: сравнительный анализ; имя прилагательное; морфология; синтаксис; степени сравнения; агглютинация; аналитизм; английский язык; каракалпакский язык.

COMPARATIVE-TYPOLOGICAL ANALYSIS OF APPENDAGE SYSTEMS IN ENGLISH AND KARAKALPAK: STRUCTURAL, MORPHOLOGICAL, AND SYNTACTIC ASPECTS

S. A. Baxitbaeva

Uzbek State University of World Languages,
Uchtepa District, Block G-9A, Kichik Hulk Yuli Street, Building 21a,
100170, Tashkent, Uzbekistan, baxitbaevasarbinaz@icloud.com

This article is devoted to a comparative-typological analysis of the grammatical systems of adjectives in English and Karakalpak. The relevance of the study is due to the need to identify universal features in languages belonging to different structural types: analytical (English) and agglutinative (Karakalpak). Morphological features are considered: word formation, degrees of comparison, means of intensification. The methodology is based on descriptive, comparative, and transformational approaches. English combines inflectional suffixes and function words. Karakalpak implements the agglutinative principle through standard affixes. The identified differences clarify the typology of both languages and are of practical importance for language teaching methodology and translation theory.

Keywords: comparative analysis; adjective; morphology; syntax; degrees of comparison; agglutination; analyticity; English language; Karakalpak language.

Изучение языков в сопоставительном аспекте позволяет глубже понять механизмы функционирования человеческого языка в целом, выявляя как общие закономерности, так и специфические черты, обусловленные структурой конкретного языка [1, с. 3]. Имя прилагательное как часть речи, обозначающая непроцессуальный признак предмета, представляет собой важный объект для типологических исследований, поскольку способы выражения признака могут варьироваться от простой лексемы до сложных аналитических конструкций [2, с. 11].

Настоящая работа ставит целью провести комплексный сравнительный анализ адъективных систем английского и каракалпакского языков. Выбор данных языков обусловлен их принадлежностью к различным языковым семьям и типам: английский язык является ярким представителем аналитичесского строя с элементами флективности [3, с. 484], тогда как каракалпакский язык демонстрирует классический пример агглюнативной морфологии, характерной для тюркских языков.

В задачи исследования входит: 1) описание морфологической структуры прилагательных в обоих языках; 2) сравнительный анализ способов образования степеней сравнения; 3) выявление средств интенсификации и деинтенсификации признака; 4) сопоставление синтаксических функций и позиционных характеристик прилагательных; 5) систематизация полученных данных в виде сравнительной таблицы.

Морфологическая структура и словообразование прилагательных

В английском языке прилагательные характеризуются простотой морфологической структуры. Как отмечают А. Даунинг и Ф. Локк, прилагательные могут быть простыми (*tall*), префиксальными (*unhappy*), суффиксальными (*beautiful*), причастными (*interesting*) или сложными (*home-made*) [3, с. 477]. Они не имеют категорий рода, числа и падежа, исключает необходимость согласования с определяемым словом. Основными способами словообразования являются аффиксация и словосложение.

Согласно исследованию Д. Бибера, С. Конрад и Дж. Лича, многие английские прилагательные образуются путем добавления суффикса к существительному или глаголу [4, с. 49]. Продуктивными суффиксами выступают *-al* (*culture → cultural*), *-ent* (*differ → different*), *-ive* (*act → active*), *-ous* (*danger → dangerous*). Наиболее продуктивным является суффикс *-al*, формирующий множество специализированных прилагательных, хотя некоторые из них, как *central* или *general*, широко используются во всех регистрах [3, с. 475].

Каракалпакский язык, будучи агглютинативным, демонстрирует иную картину. Прилагательные здесь также не изменяются по числам и

падежам, что является общей чертой с английским языком [5, с. 277]. Однако словообразование происходит путем присоединения к корню четко сегментируемых аффиксов. Например, от существительного *үш* «сила» с помощью аффикса *-ли* образуется прилагательное *күшли* «сильный»; от существительного *суў* «вода» с аффиксом *-сыз – суўсыз* «безводный». Характерной чертой каракалпакского языка является наличие парных прилагательных, образованных путем повтора или сочетания близких по значению основ: *ала-шула* (букв. ‘пёстрый’, в значении ‘разноцветный’) [6, с. 146].

Категория степеней сравнения: общность функции и различие средств

Категория сравнения является одной из ключевых для имен прилагательных. В английском языке, как указывают А. Даунинг и Ф. Локк, прилагательные образуют степени сравнения с помощью суффиксов *-er* и *-est* или слов *more* и *most*, а также имеют irregular формы (*better, worse*) [3, с. 484].

Английский язык использует смешанную стратегию. Для односложных и части двусложных прилагательных применяется синтетический способ: к основе прибавляются суффиксы *-er* (сравнительная степень) и *-est* (превосходная степень). Например: *cold* (холодный) – *colder* (холоднее) – *the coldest* «самый холодный». Для многосложных прилагательных используется аналитический способ: *more* (более) и *most* (наиболее) + основная форма прилагательного [3, с. 485].

В каракалпакском языке, согласно грамматике современного каракалпакского литературного языка, выделяются четыре степени сравнения: положительная, сравнительная, превосходная и уменьшительная [6, с. 144]. Сравнительная степень образуется путем присоединения к основе прилагательного аффиксов *-рақ/-рек* (с фонетическими вариантами *-ырақ/-ирек*): *суўық* «холодный» → *суўығырақ* «холоднее». Превосходная степень образуется аналитически – сочетанием прилагательного с усилительной частицей *ең*: *ең суўық* «самый холодный» [6, с. 146].

Важно отметить, что система каракалпакского языка полностью лишена супплетивизма, что является проявлением агглютинативной регулярности, тогда как в английском языке сохранились супплетивные формы: *good – better – best, bad – worse – worst* [3, с. 484].

Способы интенсификации и деинтенсификации признака

Помимо грамматических степеней сравнения, языки располагают средствами для выражения субъективной оценки степени проявления признака. В английском языке, по наблюдению А. Даунинг и Ф. Локк, интенсификация может быть высокой (*very, extremely*), средней (*quite, rather*) или ослабленной (*slightly, a bit*) [3, с. 484].

В каракалпакском языке, наряду с аналогичными наречиями *жүдә* (очень), *дым* (слишком), существует уникальное морфологическое средство – редупликация (удвоение) основы с изменением первого слога [6, с.

145]. Этот способ служит для выражения высокой степени качества: *жасыл* (зеленый) → *жап-жасыл* (совсем зеленый, очень зеленый); *кызыл* (красный) → *кып-кызыл* (ярко-красный); *үлкен* (большой) → *үп-үлкен* (огромный) [6, с. 144].

Для выражения неполноты признака (деинтенсификации) в каракалпакском языке используются специальные аффиксы *-лаў/-леў*, *-ғылт/-ғилт*, *-шыл/-шил*: *көк* (синий) → *көклеў* (синеватый); *сары* (желтый) → *сарғылт* (желтоватый); *қызыл* (красный) → *қызғыш* (красноватый).

Синтаксические функции и позиция в предложении

В синтаксическом плане прилагательные обоих языков выполняют две основные функции: определения (атрибутивная функция) и именной части составного именного сказуемого (предикативная функция). В атрибутивной функции прилагательное в обоих языках обычно предшествует существительному: англ. *a* ***modern*** *building*; каракалп. ***Заманагөй*** *имәрат* «современное здание». В предикативной функции прилагательное следует за глаголом-связкой: англ. *The building is* ***modern***; каракалп. *Имәрат* ***заманагөй*** (таблица).

Сравнительная таблица адъективных систем английского и каракалпакского языков

Категория	Английский язык	Каракалпакский язык
Морфологический тип	Аналитический с элементами флективности	Агглюнативный
Словоизменение	Отсутствует (род, число, падеж не выражены)	Отсутствует (число, падеж, принадлежность не выражены)
Степени сравнения (позитив)	*cold* (холодный)	*суўық* (холодный)
Степени сравнения (компаратив)	Суффикс *-er*: *colder*	Суффиксы *-рақ/-рек*: *суў ығырақ*
Степени сравнения (суперлатив)	Суффикс *-est*: *the coldest* / *most*: *most comfortable*	Частица *ең*: *ең суўық*
Исключения (супплетивизм)	*good – better – best*	Отсутствуют
Интенсификация признака	Наречия (*very*, *extremely*)	1. Наречия (*жуда*, *тым*). 2. Редупликация (*жап-жасыл*)
Деинтенсификация признака	Наречия (*slightly*, *somewhat*)	Суффиксы *-лаў/-леў*, *-ғылт/-ғилт* (*көклеў*)
Основные словообразовательные модели	Суффиксация (*-ful*, *-less*), префиксация (*un-*)	Суффиксация (*-ли*, *-сыз*), парные слова (*ақ-көк*)

Проведенный сравнительный анализ показывает, что прилагательные в английском и каракалпакском языках, выполняя единую семантическую функцию характеристики предмета, демонстрируют как типологически общие, так и глубоко специфические черты. Общими характе-

ристиками выступают неизменяемость прилагательных по родам и числам, а также их способность функционировать в позиции определения и сказуемого.

Различия же обусловлены фундаментальными особенностями грамматического строя каждого языка. Английский язык, находясь на пути исторического развития от синтетизма к аналитизму, сохраняет рудименты флективного словоизменения (суффиксы *-er, -est*) и супплетивные формы, одновременно широко используя аналитические конструкции с *more/most* и адвербиальные интенсификаторы. Каракалпакский язык остается верным агглюнативному принципу «одно значение – один аффикс», что проявляется в регулярном образовании сравнительной степени и отсутствии исключений. Особого внимания заслуживают такие специфические явления каракалпакского языка, как редупликация для усиления признака и специализированные суффиксы для выражения его неполноты, которым в английском языке соответствуют лексические, а не грамматические средства.

Понимание этих сходств и различий имеет важное значение не только для лингвистической типологии, но и для практики преподавания языков, где учет интерференции родного языка может существенно повысить эффективность усвоения грамматического материала, а также для теории и практики перевода, требующей адекватной передачи всех смысловых и стилистических нюансов.

Библиографические ссылки

1. *Стернин И. А., Стернина М. А.* Сопоставление как лингвистическая методология // Сопоставительные исследования. Воронеж : «Истоки», 2015. С.3–11.

2. *Гращенков П. В., Лютикова Е. А.* Прилагательные в типологии и теории языка: семантика, дистрибуция, деривация // Rhema. 2018. №4. С. 9–33.

3. *Downing A., & Locke P.* English grammar: A university course. 2nd ed. London; New York : Routledge, 2006.

4. *Biber D., Conrad S. & Leech G.* Student grammar of spoken and written English. Harlow : Longman, 2002.

5. *Ходжаниязова У.* Сравнение грамматических особенностей в английском и каракалпакском языках в сфере письменной речи // Общество и инновации. 2021. Т. 2. № 9. С. 272–280.

6. Ҳәзирги қарақалпақ әдебий тилиниң грамматикасы: Сөз жасалыў ҳәм морфология. Нөкис : Билим, 1994.

7. *Бердимуратов Е.* Ҳәзирги заман қарақалпақ тили. Лексика. Нөкис, 1968.

8. *Джусупов М.* Билингвизм и полилингвизм с участием тюркского, арабского и персидского языков // Tiltanym. 2015, (2). С. 20–28.

9. *Джусупов М.* Звуковые системы русского и казахского языков. Слог. Интерференция. Обучение произношению. Ташкент, 1991.

10. *Урумбаева Г. Н., Баймуханов Б. И.* Межъязыковые лакунарные единицы как ключ к пониманию культуры народа // Актуальные вопросы современной филологии и журналистики. № 1 (36), 2020. С. 144–152.

ОСНОВНЫЕ ОШИБКИ ПРИ ПЕРЕВОДЕ НАУЧНО-ТЕХНИЧЕСКИХ ТЕКСТОВ

Т. И Васильева[1)], Е. В. Хоменко[1)]

[1)] *Белорусский национальный технический университет,*
проспект Независимости, д. 65,
220013, г. Минск, Беларусь, vasilieva@rambler.ru; angliiskyfgdie@yandex.by

В статье рассматриваются пути развития переводческого мышления студентов младших курсов Белорусского национального технического университета. Учебный процесс проводится с учетом ошибок, которые допускаются из-за недостаточного жизненного опыта обучаемых. Он основан на командной работе в аудитории, которая способствует развитию личностного потенциала и преодолению адаптационного кризиса при смене образовательного пространства.

Ключевые слова: технический перевод; переводческое мышление; переводческая ситуация; фоновые знания; командная работа.

MAIN ERRORS IN TRANSLATION OF SCIENTIFIC AND TECHNICAL TEXTS

T. I. Vasylieva[1)], S. A. Khomenko[1)]

[1)] Belarusian National Technical University, *65 Nezavisimosti Avenue,*
220013, Minsk, Belarus vasilieva@rambler.ru; angliiskyfgdie@yandex.by

This article examines ways to develop students' translation skills at the Belarusian National Technical University. The learning process takes into account the errors that students make due to their insufficient life experience. It is based on teamwork in the classroom, which fosters the development of personal potential and helps them overcome the adaptation crisis associated with a change in educational environment.

Keywords: technical translation; translation thinking; translation situation; background knowledge; teamwork.

Одним из важнейших требований к развитию профессиональных навыков будущего квалифицированного специалиста, обучающегося в любом высшем учебном заведении, в том числе и техническом, является владение иностранным языком на уровне, обеспечивающем успешное участие в межкультурной профессиональной коммуникации. Особое место отводится такому аспекту, как перевод научно-технической литературы. Это подчеркивается в образовательных стандартах Республики Беларусь, среди основных профессиональных стандартов [1]. В Белорусском национальном техническом университете изучение иностранных языков проходит в основном на первом курсе (базовый курс), а для

старших курсов (3 – 5). Как правило, большинство студентов первого курса, выбравшие техническую специальность, не мотивированы к изучению языков и не верят, что смогут построить карьеру на международном уровне. Среди студентов, специализирующихся в области открытой добычи полезных ископаемых, даже существует шутка: «Я буду строить карьеру на карьере в Беларуси». Заинтересованы в овладении иностранными языками на хорошем уровне обучающиеся по таким специальностям как робототехника, логистика и экономика.

Обучение студентов основам теории и практики перевода начинается на первых этапах изучения базового курса английского языка, тем более, что в используемых учебных пособиях приводятся тексты, связанные с их будущей специальностью. Хотя в технических вузах такая учебная дисциплина не предусмотрена, мы считаем целесообразным ознакомить студентов с основными положениями переводоведения и с переводческими приемами, чтобы подчеркнуть всю серьезность поставленной перед ними задачи – профессионально перевести специальный текст. Это повышает мотивацию, поскольку обучаемые могут использовать не только свои зания английского языка, но и родного, сопоставить два культурных пространства. Основные тудности, которые приходится преодолевать, заключаются в следующем: некорректный анализ переводческой ситуации; неадекватная интерпретация фоновых знаний; пробелы во владении родным языком; отсутствие опыта в редактировании перевода [2]; недостаточный уровень образного и творческого мышления.

Прежде чем приступить к созданию перевода, следует сделать анализ переводческой ситуации. Во-первых, соотнести ее с жанром литературы – студенты не должны забывать, что мы имеем дело с научно-техническими текстами, а не с художественными. Во-вторых, определить подъязык текста. Так, при переводе терминологического словосочетания *gasoline engine* студент, не соотнеся текст со сферой автомобилестроения и не заглядывая в словарь, дал перевод ‘газовый двигатель’, хотя верно – ‘бензиновый двигатель’.

Неадекватная интерпретация фоновых знаний, диапазон которых пока небогатый (приобретенных в семье, в детском саду, в общении со сверстниками и т. д.). Так, при изучении курса *English for mechanical engineering students* термин *application* был переведен как ‘поделки’ – школьное ‘аппликация‘ как элемент уроков ручного труда (поделки из шишек, пластилина, листьев и т. д.). Здесь имеет место отсутствие анализа переводческой ситуации, соотнесенности со сферой механики, в частности, прикладной. Был еще вариант перевода, который, не задумываясь,

дали студенты разных групп: ‘заявление, жалоба‘ (снова школьные фоновые знания), хотя верный перевод: ‘применение, приложение‘. После работы в аудитории над этим термином студенты, после построения логических цепочек, догадались о верном переводе термина *applied mechanics* – ‘прикладная механика‘. Недостаточно грамотное владение родным языком проявляется в употреблении слов, не существующих в русском языке. Например, при переводе глагола *to force* обучающийся, не обратившись к словарю, употребил слово ‘силовать‘ (от force ‘сила‘), показав таким образом способности к развитию образного мышления.

Образное мышление проявляется, например, при изучении морфологической структуры терминов. Наиболее показательным примером является интерпретация суффикса *-er*, который обозначает того, кто произвел какое-либо действие. Для создания четкого образа применяется русское слово «делатель», не использующееся в русском литературном языке, но которое четко отображает специфику данной реалии. Так, при переводе английского термина *cracker* студенты специальности «Материаловедение», уже в определенной степени усвоившие основы научно-технического перевода, проанализировав переводческую ситуацию (речь шла о металлургических процессах) и не обращаясь к словарю, дали предварительный перевод ‘трещиноделатель‘. Преподаватель указал им на то, что это может быть и агент и инструмент, создающие трещины. Проанализировав достаточно объемную словарную статью, они выбрали верный ответ: ‘крекинг-установка; крекинг-аппарат; крекинг-печь‘, а не, например, ‘крекер (сухое печенье)‘. Таким образом у них развиваются навыки работы со словарями, в частности, терминологическими. Заинтересованные в изучении дисциплины студенты стали шире проявлять свое образное мышление и за рамками перевода. Так, они придумали слово «аннотатеры», которое обозначает тех, кто делает аннотации текстов.

Стимулирующим фактором является коллективное творчество, командная работа [3]. Каждый студент чувствует, что его мнение важно для принятия коллективного решения при правильном выборе варианта перевода, что преподаватель создает активизирующую среду, которая способствует погружению в межкультурное пространство и ощущению себя носителем двух культур. Усвоение курса проходит под руководством опытного преподавателя, обладающего навыками и умениями в теории и практике перевода, большим опытом в переводе не только технической, но и художественной литературы. Этим опытом он делится со студентами, приводя им примеры из своей собственной деятельности,

что вызывает интерес к предмету и является дополнительным стимулом к совместному творчеству.

Библиографические ссылки

1. ОСВО 1-36 01 03-2018. URL: http://www.edustandart. by/media/k2/attachments/os_1-36-01-03_171218.pdf (дата обращения 12.10.2025).

2. *Васильева Т. И., Хоменко Е. В.* Редактирование перевода научно-технических текстов, // Инновационные технологии в образовательной деятельности : материалы XXVII Международной научно-методической конф., Н. Новгород, 6 февраля 2025 г. / Нижегород. гос. техн. ун-т им. Р.Е. Алексеева. Н. Новгород, 2025. С. 405–408.

3. *Васильева Т. И., Хоменко Е. В.* Ключевые факторы успешной ассимиляции учебной дисциплины «Технический перевод» // Донецкие чтения 2024: образование, наука, инновации, культура и вызовы современности : материалы IX Международной научной конф., Донецк, 15-17 октября 2024 года, Т. 4 / ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет». Донецк, 2024. С. 244–247.

ТРУДНОСТИ ПЕРЕВОДА ПАРФЮМЕРНОЙ ЛЕКСИКИ (НА МАТЕРИАЛЕ ПЕРЕВОДОВ КНИГИ ПАТРИКА ЗЮСКИНДА «DAS PARFUM» НА АНГЛИЙСКИЙ И РУССКИЙ ЯЗЫКИ)

Т. С. Воложанина [1)], Ф. А. Виен [1)]

[1)] *Санкт-Петербургский государственный экономический университет, наб. канала Грибоедова д. 30-32 литер А, 191023, г. Санкт-Петербург, Россия, evita22@bk.ru*

В статье рассматриваются трудности, с которыми сталкиваются переводчики при работе с парфюмерной лексикой, и способы их решения. В качестве материала исследования используется произведение Патрика Зюскинда «Das Parfum» и его переводы на русский и английский языки, с последующим сравнением способов передачи парфюмерной лексики и анализом использованных переводческих приёмов.

Ключевые слова: парфюмерная лексика; переводческие приёмы; переводческие трансформации; профессиональная лексика; художественный перевод.

THE TRANSLATION OF PERFUME LEXIC IN THE PATRICK SUSKIND'S «DAS PARFUM»

T. S. Volozhanina [1)], F. A. Vien [1)]

[1)] *Saint-Petersburg State University of Economics, Naberezhnaya Kanala Griboedova, 30-32, Litera A, 191023, Saint Petersburg, Russia, evita22@bk.ru*

This article discusses translation problems that may arise when the translators work with perfume lexis, especially in literary texts. It compares different translations of Patrick Suskind's book «Das Parfum» into the English and Russian languages and explores how the translators were able to convey perfume lexis/terms into their native languages and which translation methods they have used.

Keywords: perfume lexis; translation studies; translation methods; literary text; translation comparison.

Парфюмерная лексика, она же – специальная лексика области парфюмерии – представляет особый интерес для исследования, поскольку, несмотря на узкую направленность, содержится не только в профессиональных текстах, но и в работах других направленностей. Это делает её актуальной переводческой проблемой, с которой могут столкнуться переводчики.

Согласно О. С. Ахмановой, специальная лексика – это слово или словосочетание специального (научного, технического и т.п.) языка, создаваемое (принимаемое, заимствуемое и т.п.) для точного выражения специальных понятий и обозначения специальных предметов [1, с. 474].

Специальную лексику также иногда называют отраслевой лексикой, т.к. она присуща той или иной отрасли и используется в её рамках.

Основу специальной лексики составляют термины, профессионализмы и профессионально-жаргонные лексемы. Термины — специальные слова, ограниченные особым назначением и стремящиеся быть однозначными как точное выражение понятий и называние вещей [2, с. 110]. Парфюмерные термины могут использоваться в других областях человеческой деятельности, в том числе в бытовом обиходе, но при этом часто сами являются заимствованиями из других терминологических систем, не всегда связанных с парфюмерией [3, с. 41].

Материалом исследования послужил роман Патрика Зюскинда «Das Parfum», впервые опубликованный в 1985 в Швейцарии. Произведение является одной из самых известных немецкоязычных книг и было переведено более чем на 47 языков мира. Одной из главных его особенностей является парфюмерная лексика, используемая во Франции XVIII века, однако она же представляет главную проблему для переводчиков в силу своей узкой направленности и исторического бэкграунда.

Перевод на английский был сделан Джоном Э. Вудсом в 1987 и выиграл PEN Translation Prize, а перевод на русский – Э. В. Венгеровой в 1991. Оба переводчика известны работой с немецкоязычными произведениями и пользуются заслуженным уважением в профессии. Представленное ниже сравнение является анализом того, как каждый из них подходил к решению поставленной перед ними переводческой проблемы.

Выделенные нами элементы парфюмерной лексики представляют собой как ингредиенты, так и аппаратуру для изготовления парфюмов.

Перевод парфюмерных ингредиентов представлен в таблице (табл. 1).

Таблица 1

Ингредиенты

Оригинал	Английский (John E. Woods)	Русский (Э. В. Венгерова)
Patschuli	*patchouli*	*пачули*
Bergamotte	*bergamot*	*бергамот*
Vetiver	*vetiver*	*ветиверия*
Opoponax	*opopanax*	*опопанакс*

При переводе на английский большинство изменений были связаны с графической системой – так, *Patschuli* стало *patchouli*, поскольку существительные в английском не начинаются с заглавной буквы, а сочетание

sch стало *ch*, отражая английское произношение [4]. Ещё одно соответствие произношению мы видим в переводе *Opoponax*, где третья *o* была заменена на *a* – *opopanax*. Возможно, данные преобразования связаны с тем, когда именно слова попали в язык, поскольку после нормандского завоевания в английском происходило много изменений в орфографии.

Один из ингредиентов, *vetiver*, был трансплантирован – оба языка используют латиницу, поэтому подобное преобразование уместно.

Перевод на русский же использовал транскрипцию (*бергамот, пачули*) и перевод по словарю, когда ингредиент имел устоявшийся перевод (*ветиверия*).

Таблица демонстрирует детальность перевода на русский (табл. 2).

Таблица 2

Ингредиенты: перевод по словарю

Оригинал	Английский (John E. Woods)	Русский (Э. В. Венгерова)
Benzoe	*benzoin*	*росной ладан*
Zibet	*civet*	*цибетин*
Castoreum	*castor*	*бобровой струи*

Оба переводчика использовали перевод по словарю, однако перевод на русский был чуть более подробным в силу особенностей языка. Так, *benzoin* можно перевести как ‘стиракс’, поскольку росной ладан получают из растения Стиракс бензойный [5] и часто называют Стираксом. Однако в русском языке данное название иногда используют для описания смолы амбрового дерева, поэтому переводчицей был выбран менее распространённый вариант, который точно будет воспринят корректно.

Одной из проблем, которые пришлось решать обоим переводчикам при работе с ингредиентами, стали композиты (табл. 3).

Таблица 3

Ингредиенты: композиты

Оригинал	Английский (John E. Woods)	Русский (Э. В. Венгерова)
Sandelholz	*sandalwood*	*сандаловое дерево*
Hopfenblüte	*hop blossom*	*цвет хмеля*
Ich glaube, es ist Limettenöl darin.	*I believe it contains lime oil.*	*Я думаю, они на лиметине.*

В английском языке присутствуют композиты, поэтому некоторые из них переводчик смог передать использованием перевода по словарю и калькирования (*Sandelholz* как ‘sandalwood’). Остальные же были разъединены на словосочетания, в которых существительные выполняли функцию определений (*lime oil, hop blossom*). Данные преобразования показывают вдумчивый подход переводчика и понимание различий в структуре языков, с которыми он работает.

Переводчица на русский разделила все композиты, поскольку данная форма словообразования в русском языке имеет ограниченное использование и зачастую связана с заимствованиями из английского. Интерес представляет перевод *lime oil* как ‘лиметин’, поскольку была применена конкретизация: лиметин – отдельное вещество, содержащееся в маслах цитрусовых. Можно предположить, что переводчица не хотела использовать ‘лиметту’, поскольку данное растение относительно неизвестно большинству читателей, но также отказалась от идеи переводить его как ‘lime’ (что мы видим в англоязычной версии книги), остановившись вместо этого на химическом веществе, содержащемся в обоих растениях.

В таблице мы снова видим, как кардинально различаются подходы к работе у выбранных переводчиков (табл. 4).

Таблица 4

Жиры и виды фиалок

Оригинал	Английский (John E. Woods)	Русский (Э. В. Венгерова)
Man mußte Hammelnierenfett von jungem Rindertalg unterscheiden können und ein Viktoriaveilchen von einem solchen aus Parma.	*You had to be able to distinguish sheep suet from calves’ suet, a victoria violet from a parma violet.*	*Нужно было уметь отличить жир бараньей почки от телячьего жира, а фиалку «виктория» от пармской фиалки.*

Перевод на английский упускает слово ‘Niere’ из композита *Hammelnierenfett* – это слово означает ‘почка’ [6] и в русской версии текста оно было передано. Подобное опущение, вероятно, произошло из-за значения, использованного переводчиком ‘suet’ – оно подразумевает, что жир был взят у почек [7].

При этом оба текста путём добавления уточняют, что *Parma* – это сорт фиалки. Скорее всего данное преобразование связано с относительной неизвестностью сорта вне сфер коллекционеров и ботаников, поскольку пармская фиалка не встречается в природе и выращивалась во Франции и Италии в XVI веках.

В таблице рассматривается перевод аппаратуры для изготовления парфюмов, характеризующийся сильной связью с историческим контекстом (табл. 5).

Таблица 5

Аппаратура

Оригинал	Английский (John E. Woods)	Русский (Э. В. Венгерова)
Pipette, Reagenzglas, Messglas, Löffelchen und Rührstab —all die Geräte, die den komplizierten Mischprozess für den Parfumeur beherrschbar machen	*the big-bellied mixing bottle, the glass funnel, the pipette, the small and large measuring glasses - and placed them in proper order on the oaken surface.*	*большую пузатую молочную бутылку, стеклянную воронку, пипетку, маленькую и большую мензурки – и в образцовом порядке разложил все это перед собой на дубовой крышке.*
er holte seinen großen Alambic hervor, einen kupfernen Destillierbottich mit oben aufgesetztem Kondensiertopf -- einen sogenannten Maurenkopfalambic	*he would bring out a large alembic, a copper distilling vessel, atop it a head for condensing liquids-a so-called moor's head alembic*	*он вытаскивал свой большой медный перегонный куб с насаженным на него конденсаторным ковшом. Он называл это «головой мавра»*

Помимо ранее упомянутого разделения композитов, сопровождавшегося калькированием (*Destillierbottich* – ‘distilling vessel’), в переводе на английский мы можем наблюдать трансплантацию (*Pipette* – ‘pipette’). Интересно, что переводчик отошёл от значения слова *Topf* (‘pun’) [8] во всех переводимых композитах, заменив его на ‘head’. Скорее всего данное преобразование связано с названиями элементов данного механизма на английском.

В переводе на русский же мы можем увидеть частичную потерю смысла, связанную с ‘конденсаторным ковшом’ и ‘молочной бутылкой’. Первое вероятно является буквальным переводом *Kondensiertopf,* насадки на дистилляционный аппарат. Возможно, подобный вариант был выбран в попытке избежать излишней техничности текста, однако на наш взгляд корректнее было бы перевести это как ‘насадка’ или же и вовсе опустить. ‘Молочная бутылка’ скорее всего является неудачным переводом *Messglass*, ‘мензурки’ [9]. Возможно, переводчица сочла данное слово неподходящим по контексту, однако нам оно кажется более корректным, поскольку парфюмерия так или иначе требует мензурок для измерения объёмов жидкостей, и слово бы хорошо вписалось в перечисление инструментов.

Поскольку немецкий богат композитами, оба переводчика использование разделение и много пользовались переводом по словарю. Английскому также была свойственная трансплантация, поскольку оба языка используют латиницу. Перевод на русский был более подробным, тогда как английский, наоборот, опускал некоторые моменты. Оба перевода стараются выдерживать стилистику автора и контекст истории, что выражает их бережное отношение к оригиналу и демонстрирует профессионализм.

Библиографические ссылки

1. Ахманова О. С. Словарь лингвистических терминов. М. : Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2010.

2. Реформатский А. А. Введение в языковедение : учеб. для филол. фак. пед. ин-тов. 5-е изд., М., 2004.

3. Гандалоева З. С. Основные тематические группы англоязычной терминологии сферы парфюмерного и косметического производства // Вестник ВГУ. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2016. № 2. С. 39–45.

4. Cambridge Dictionary. URL: https://dictionary.cambridge.org/pronunciation/english/patchouli. (дата обращения: 20.02.2026).

5. Стиракс (бензоин) в парфюмерии // Парфюмерная лавка Muskus. URL: https://plmuskus.ru/news/stiraks-(benzoin)-v-parfyumerii.html. (дата обращения: 20.02.2026).

6. Netzverb Словарь // Netzverb Словарь. URL: https://www.woerter.ru/sushhestvitelnye/perevody/Niere.htm. (дата обращения: 20.02.2026).

7. Cambridge Dictionary. URL: https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/suet. (дата обращения: 20.02.2026).

8. Cambridge Dictionary. URL: https://dictionary.cambridge.org/dictionary/german-english/topf. (дата обращения: 20.02.2026).

9. Bab.la. URL: https://www.babla.ru/messglas. (дата обращения: 20.02.2026).

ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ МЕТОД Г. ГРИНА (К ПОСТАНОВКЕ ПРОБЛЕМЫ)

С. Дж. Гасымова

Бакинский славянский университет, ул. С.Рустама 33
1014, г. Баку, Азербайджан, saligasimova@gmail.com

Настоящая статья посвящена актуальной теме. В последние годы особое внимание литераторов приковано к тем художникам слова, которые творили на стыке двух направлений: реализма и модернизма; неореализма и экзистенциализма и т.д. В ходе исследования выявлено, что романное творчество английского писателя пронизывает индивидуально трактуемая писателем историко-философская модель мира. Г. Грин на передний план выдвигает не социально-политическую проблематика, а философское осмысление человеческого существования в условиях моральной катастрофы.

Ключевые слова: модель мира; философская концепция; английская литература; роман; симбиоз направлений; реалистические традиции; культурный опыт.

THE ARTISTIC METHOD OF G. GREEN (TO POSE THE PROBLEM)

S. J. Gasimova

Baku Slavic University named after S. Rustam 33
1014, Baku, Azerbaijan, saligasimova@gmail.com

This article is devoted to a relevant topic. In recent years, the special attention of writers has been focused on those artists of the word who created at the junction of two trends: realism and modernism; neorealism and existentialism, etc. The study revealed that the novelistic work of the English writer is permeated by the historical and philosophical model of the world, which is individually interpreted by the writer. G. Green puts forward not socio-political issues, but a philosophical understanding of human existence in conditions of moral catastrophe.

Keywords: world model; philosophical concept; English literature; novel, symbiosis of trends; realistic traditions; cultural experience.

Современный этап развития гуманитарного знания характеризуется усилением интереса к проблеме взаимодействия исторического сознания и художественного мышления. В условиях глобализационных процессов и стремительного технологического прогресса особую актуальность приобретает переосмысление роли личности в историческом контексте. Литература XX века, отражая драматизм эпохи, формирует устойчивую традицию философского анализа человеческого существования, в центре которого оказывается вопрос соотношения индивидуальной свободы и исторической необхо-

димости. Экзистенциальная парадигма мышления, возникшая как философская категория, постепенно становится универсальным механизмом интерпретации культурных и социальных процессов.

Творчество Грэма Грина формировалось на фоне трансформации европейской художественной системы, сопровождавшейся пересмотром классических эстетических моделей. Существенное влияние на становление его авторской позиции оказал широкий жизненный и культурный опыт, связанный с путешествиями и длительным пребыванием за пределами Англии. Рецепция произведений писателя в русскоязычном литературоведении во многом связана с их философской насыщенностью и сложной системой нравственных координат, что обеспечило устойчивый интерес исследователей к его прозе.

Художественный метод Грина представляет собой сложный синтез реалистической традиции и модернистских поисков [1; С 2]. Несмотря на очевидную приверженность социально значимой проблематике, автор выходит за пределы классического реализма, включая в повествование элементы философской притчи, психологической драмы и экзистенциального анализа [3; С. 4]. В результате формируется оригинальная художественная система, в которой исторический материал выполняет не столько документальную, сколько концептуальную функцию.

Центральным аспектом прозы писателя становится разработка историко-философской модели мира, в рамках которой история рассматривается как пространство нравственного выбора человека. Исторические события теряют значение самостоятельного объекта изображения и превращаются в условие для раскрытия внутренних конфликтов личности. Подобная стратегия позволяет автору сосредоточиться на универсальных вопросах бытия: природе ответственности, границах свободы, соотношении личного и социального начала.

Роман «Сила и слава» представляет собой наиболее последовательное воплощение данной концепции. Хотя в основе произведения лежат реальные события первой половины XX века, историческая конкретика сознательно редуцируется. Автор избегает детального политического анализа, превращая историческую реальность в символическое пространство духовного кризиса. Таким образом, на первый план выдвигается не социально-политическая проблематика, а философское осмысление человеческого существования в условиях моральной катастрофы [5].

Композиционная структура романа строится на противопоставлении двух мировоззренческих позиций, выраженных в образах падре и лейтенанта [6]. Первый воплощает религиозно-экзистенциальное восприятие мира, основанное на признании человеческой слабости и внутренней ответственности. Второй представляет рационалистическую и идеологизи-

рованную модель мышления, стремящуюся к универсальным социальным решениям и опирающуюся на принцип исторического преобразования общества. Их противостояние выходит за рамки индивидуального конфликта и приобретает значение философского столкновения различных культурных парадигм XX века.

Особое внимание писатель уделяет проблеме времени. Хронологические ориентиры повествования намеренно размыты, что позволяет вывести действие из плоскости конкретной исторической ситуации и придать ему характер универсальной модели человеческого существования. Историческое время в романе трансформируется в философско-символическое, где ключевым становится не фактологическая точность, а духовная динамика героев.

Философская нагрузка текста раскрывается через диалогическую структуру произведения. Обсуждение вопросов власти, страдания и справедливости демонстрирует ограниченность любых идеологических конструкций, претендующих на абсолютную истину. Рационалистическая логика лейтенанта приводит к оправданию насилия во имя абстрактного блага, тогда как позиция падре основана на индивидуальном опыте и признании многозначности человеческой реальности. Тем самым автор противопоставляет догматическому мышлению этику личной ответственности.

Историко-философская концепция Грина проявляется также в особом понимании роли личности в истории. Движение исторического процесса определяется не столько социальными преобразованиями, сколько появлением определённого типа человека, способного к нравственному выбору. История здесь предстает как совокупность духовных испытаний, в которых раскрывается сущность человеческого бытия.

В результате роман формирует специфическую модель социально-психологической прозы, соединяющую исторический материал, философскую рефлексию и глубокий психологический анализ. Автор демонстрирует, что любая попытка рационального переустройства мира неизбежно сталкивается с иррациональной сложностью человеческой природы. В этом заключается основная идея произведения: подлинное понимание истории возможно лишь через осмысление внутреннего мира личности.

Таким образом, художественная система Грина представляет собой пример интеграции исторического и философского подходов в литературе XX века. Его произведения не только отражают конкретные исторические обстоятельства, но и формируют универсальную модель анализа человека, существующего на пересечении истории, культуры и личного опыта.

Библиографические ссылки

1. Анастасьев Н. А. Обновление традиции: Реализм XX века в противоборстве с модернизмом / Н. А. Анастасьев. М. : Просвещение, 1984.

2. Ивашева В. В. Большой художник и необыкновенный человек /В. В. Ивашева // Г. Грин. Избранные произведения : в 2 т. М., 1986. Т.1. С. 5–24.

3. Аверинцев С. С. Послесловие к публикации романа «Сила и слава» // Иностранная литература. 1987. № 2. С. 163–171.

4. Martin Graham. Novelists of Three Decades: Evelyn Waugh, Graham Greene, C. P. Snow // The Modern Ade. Ed. by Boris Ford. Harmondsworth : Penguin Books, 1969.

5. Аникин Г. В., Михальская Н. П. История английской литературы. М. : Высш. шк., 1975.

6. Грин Грэм. Сила и слава; Суть дела. Романы. М. : Худож. лит., 1989.

МЕТОДЫ РАБОТЫ С БЕЗЭКВИВАЛЕНТНОЙ ЛЕКСИКОЙ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ-ЛИНГВИСТОВ (НА ПРИМЕРЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕАЛИЙ)

В. Е. Дефорж

Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина, Петербургское ш., 10, 196605, Санкт-Петербург, Россия, valdesf@yandex.ru

Статья посвящена анализу методов перевода французских образовательных реалий в учебной практике студентов-лингвистов, рассмотрены типичные ошибки, связанные с буквальным переводом терминов и обоснована эффективность использования описательного метода перевода для сохранения адекватности переведенного текста.

Ключевые слова: безэквивалентная лексика; институционные реалии; французский язык; французская система образования; описательный перевод.

METHODS OF WORKING WITH NON-EQUIVALENT VOCABULARY OF THE FRENCH LANGUAGE IN THE PROCESS OF TEACHING LINGUISTIC STUDENTS (BASED ON EDUCATIONAL REALITIES)

V. E. Deforges

A.S. Pushkin Leningrad State University, Peterburgskoe Shosse, 10, 196605, Saint Petersburg, Russia, valdesf@yandex.ru

The article analyzes the methods of translation of French educational realities in the educational practice of students of linguistics, examines typical errors associated with the literal translation of terms, and substantiates the effectiveness of using a descriptive translation method to preserve the adequacy of the translated text.

Keywords: non-equivalent vocabulary; institutional realities; French; French education system; descriptive translation.

Передача безэквивалентной лексики является одной из наиболее сложных задач в практике перевода, особенно при работе с лексическими единицами, связанными с системой образования. Французская образовательная модель имеет уникальную структуру учебных заведений и специфическую систему документов и квалификаций, не поддающихся прямому переводу на русский язык. В связи с этим при работе с данными лакунами от переводчика требуется выполнение не только языковой, но и социокультурной компетенции. В учебной практике студентов-лингвистов наблюдаются системные ошибки, связанные с буквальным

калькированием терминов без учета институционального контекста. Подобные искажения снижают адекватность перевода и могут привести к существенным ошибкам при практической работе с официальными документами.

Актуальность исследования обуславливается академической мобильностью, которая непосредственно сопровождается работой с образовательными документами и необходимостью их перевода с французского на русский язык. При этом во время обучения студентов-переводчиков традиционно особое внимание уделяется переводу бытовой и кулинарной безэквивалентной лексики, при высокой практической значимости перевода институционных реалий.

Е. М. Верещагин и В. Г. Костомаров определяют реалии как «слова, служащие для выражения понятий, отсутствующих в иной культуре и ином языке, слова, относящиеся к культурным элементам, характерным только для культуры А и отсутствующие в культуре Б, а также слова, не имеющие перевода на другой язык, одним словом, не имеющие эквивалентов за пределами языка, к которому они принадлежат» [1, с. 53]. Согласно этой классификации, выделяются четыре группы лексических единиц, применительных для французской сферы образования: термины учебных заведений, документы и квалификации, экзаменационные процедуры, специфические концепты. Примеры слов-реалий были взяты из официальных источников: Кодекса об образовании Франции [2], бюллетеня Министерства национального образования [3], а также с портала Министерства национального образования Франции [4].

Термины учебных заведений особенно часто передаются студентами методом калькирования. Такие единицы как école primaire, collège и lycée ошибочно переводятся как ‘начальная школа’, ‘колледж’ и ‘лицей’, что искажает их функциональное содержание. Collège соответствует среднему звену в российской системе образования (5-9 классы) и охватывает возраст учеников с 11 до 15 лет; lycée — 10-11 классы российской школы, с 15 до 18 лет соответственно. Еще большие сложности у студентов вызывают слова, относящиеся к группе сложных административных систем: établissement d’enseignement sous contrat — ‘частное учебное заведение, заключившее контракт с государством’ при буквальном переводе ‘учреждение по контракту’ также теряет свой ключевой смысл, обозначающий конкретный тип интеграции учебного заведения в государственную систему. В данном случае студентам рекомендуется использование описательного перевода ‘частная школа, работающая по государственному образовательному стандарту’ для сохранения адекватности перевода. Для более редких и узконаправленных терминов таких как classes à horaires aménagés (CHA) ‘классы с гибким учебным расписанием

для учеников, мотивированных в сфере искусства’ и sections européennes ‘профильные классы для углубленного изучения языков и истории’ также распространены ошибки буквального перевода, либо сохранения реалий в их исходном виде, что нарушает структуру и доступность переведенного текста. При работе с выше представленными терминами рекомендуется применение комбинированного приема, а именно калькирования с последующим разъяснением в скобках или сноске.

В группе документов и квалификаций наиболее частыми источниками ошибок при переводе выступают «ложные друзья переводчика». Ярким примером является соотнесение licence и ‘лицензии’, baccalauréat и ‘бакалавриата’, что является грубой ошибкой. Термин licence обозначает ‘степень бакалавра’ (трёхлетнее обучение после baccalauréat), когда же baccalauréat — ‘итоговый экзамен по окончании lycée’, сдача которого дает возможность поступления в высшие учебные заведения. Термин diplôme national du brevet (DNB) не имеет прямого аналога в русском языке из-за отсутствия подобного документа в Российской системе образования (‘документ, выдающийся ученикам при успешной сдаче экзаменов в третьем классе collège, но не влияющий на переход в следующий класс’). Студенты склонны переводить DNB как ‘аттестат’, тем самым упрощая термин и теряя специфику разницы программ обучения двух стран. При переводе профессиональных квалификаций Brevet de technicien supérieur (BTS) и Diplôme universitaire de technologie (DUT) (двухгодичные программы) студенты также пытаются провести аналогию с российской системой образования и передают эти термины как ‘техникум’, что неправильно отражает статус этих программ: BTS и DUT являются программами высшего технического образования. Адекватной стратегией перевода будет являться использование описательного метода ‘диплом младшего специалиста’ или ‘диплом о высшей подготовке технического работника’. Также не менее интересен термин relevé de notes — академическая справка, содержащая в себе оценки, комментарии преподавателей, оценку от conseil de classe (педагогического совета) и информацию об orientation (профильном распределении); студенты редко передают комплексность значения этой лексической единицы.

Экзаменационные процедуры, аналогично предыдущим группам, не подлежат буквальному переводу и требуют применения описательного метода. А именно:

Concours — многоэтапная система отбора для поступления в grandes écoles, включающая в себя прохождение письменных и устных тестирований.

Admissibilité — промежуточный этап concours, результаты которого являются допуском кандидата к устному экзамену.

Soutenance — публичная защита диссертаций, при участии внешних экспертов.

Группа специфических концептов вызывает трудности при переводе из-за наличия во французской системе образования социальных практик, отсутствующих в России. Например, redoublement не является ‘оставлением на второй год’ в привычном понимании, термин связан те только с учетом успеваемости ученика, но и психологическими факторами. Более того в российской практике отсутствует эквивалент sursis (‘отсрочки redoublement в виде предоставления обучающемуся испытательного срока’), в связи с этим единственный возможный и адекватный метод перевода описательный — ‘условное оставление на повторный год с установлением испытательного срока’. Не менее сложны для перевода термины carte scolaire (‘механизм закрепления ребёнка за школой по территориальному принципу’) и carnet de correspondance (‘обязательный дневник ученика, служащий каналом официальной коммуникации семьи и школы’). В обоих случаях буквальный перевод ‘школьная карта’ и ‘дневник для переписки’ не будет отражать функционала терминов, присутствующем в языке оригинала.

Проведенный анализ образовательных реалий подтверждает необходимость целенаправленной методической работы при обучении студентов-переводчиков. Поскольку студенты склонны выбирать наиболее простой путь при работе с практическими заданиями, целесообразным является интегрирование в учебный процесс модулей связанных с переводом институционных реалий, акцентирующих внимание на необходимости использования стратегий описательного перевода с целью обеспечения адекватной передачи функции термина для русскоговорящих читателей, не знакомых с реалиями французской системы образования.

Библиографические ссылки

1. *Верещагин Е. М., Костомаров В. Г.* Лингвострановедческая теория слова. М. : Русский язык, 1980.

2. Кодекс об образовании Французской республики (Code de l'éducation) // Légifrance : официальный портал законодательства Французской Республики. URL: https://www.legifrance.gouv.fr/codes/texte_lc/LEGITEXT000006071191/ (дата обращения: 10.02.2026).

3. Официальный бюллетень Министерства национального образования Франции (Bulletin officiel de). URL: https://www.education.gouv.fr/bo (дата обращения: 10.02.2026).

4. Система образования Франции: официальный портал Министерства национального образования Франции. URL: https://www.education.gouv.fr/ (дата обращения: 10.02.2026).

СТИЛИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ СОЗДАНИЯ ЖЕНСКИХ ОБРАЗОВ В ТВОРЧЕСТВЕ Э. УОКЕР (НА МАТЕРИАЛЕ РОМАНА «THE THIRD LIFE OF GRANGE COPELAND»)

Е. Г. Ечина

Национальный исследовательский Томский государственный университет, 634050, пр. Ленина, д.36, г. Томск, Россия, yelena.g.yechina@mail.tsu.ru

В статье рассмотрены стилистические приемы, используемые афроамериканской писательницей Э. Уокер для создания женских образов в дебютном романе «The Third Life of Grange Copeland» (1970). Анализ проведен на материале англоязычного текста произведения. Перевод отдельных цитат выполнен автором статьи.

Ключевые слова: стилистические приемы; выразительные средства; тропы; фигуры речи; творчество Э. Уокер; женские образы.

STYLISTIC PECULIARITIES OF WOMEN'S IMAGES CREATION IN A. WALKER'S CREATIVE ACTIVITIES (ON "THE THIRD LIFE OF GRANGE COPELAND" NOVEL'S MATERIAL)

Ye. G. Yechina

National Research Tomsk State University, 634050, Lenin av., 36, Tomsk, Russia, yelena.g.yechina@mail.tsu.ru

The paper considers stylistic devices used by the African American writer A. Walker to create women's images in her first novel «The Third Life of Grange Copeland» (1970). The analysis was made on the basis of the work's English language version. The selected quotations were translated by the author of the article.

Keywords: stylistic devices; expressive means; tropes; figures of speech; A. Walker's creative activities; women's images.

Дебютный роман афроамериканской писательницы Элис Уокер «The Third Life of Grange Copeland» («Третья жизнь Грейнджа Коупленда», 1970) основан на реальных событиях, произошедших в ее родном городе — Итонтоне, в штате Джорджия, которые произвели неизгладимое впечатление на нее в детстве. В послесловии к роману автор характеризует его как «*an incredibly difficult to write*» [1, с. 305], учитывая сложность раскрытия темы произведения: жестокость во взаимоотношениях членов чернокожего сообщества с одной стороны, при одновременном психологическом и физическом насилии со стороны белых расистов в

южных штатах США в первой половине XX века. Запечатлевшийся в памяти будущей писательницы образ убитой мужем женщины: изуродованное лицо и мозолистая нога в изношенной обуви с рваной дырой, закрытой на подошве газетой, — лег в основу данного произведения.

Согласно определению, под ‘образом’ «понимается элемент или часть художественного целого, обыкновенно — такой фрагмент, который обладает как бы самостоятельной жизнью и содержанием (например, *характер в литературе*)» [2, с. 669-670]. Женские образы в романе являются не основными, но важными: словно звенья одной цепи, они объединяют этапы жизни главного героя Грейнджа Коупленда, сменяя друг друга, выстраивают логичную и непрерывную линию повествования, являются индикатором уровня человеческих взаимоотношений.

Первый женский образ в произведении — жена Грейнджа, Маргарет (*Margaret*), всегда и во всем подчиняющаяся своему мужу. Их сын Браунфилд сравнивает ее с собакой: «*He thought his mother was their dog in some ways. She didn’t have a thing to say that did not in some way show her submission to his father*» [1, с. 5]. Всепрощающий характер («*we ought to be thankful we got a roof over our heads*») и аристократическая внешность молодой женщины («*long, thin aristocratic hands, with fingers meant for jewels*» [1, с. 5]) противопоставлены образу жестокого, пьющего, много лет изменяющего ей мужа, напоминающего юноше двигающийся рывками неодушевленный объект: «*It was as if his father became a stone or a robot … an object, a cipher, something that moved in tense jerks if it moved at all*» [1, с. 7]. Маргарет — изящный цветок, не сумевший приспособиться к жизни на неподдающемуся возделыванию поле Грейнджа.

Земля, поле — ключевые понятия в жизни семьи Коупленд. Говорящие имена персонажей акцентируют эту идею: Грейндж Коупленд (*Grange Copeland* — от *grange* — ферма’ и *cope* + *land* – т.е. ‘умеющий справляться с работой на земле’), его сын Браунфилд (*Brownfield* — буквально: ‘коричневое поле’). Коричневый — это цвет почвы, возделывание которой дает семье пищу и средства к существованию, с одной стороны, но, в то же время, становится препятствием на пути к позитивным изменениям в жизни всех ее членов. Условия аренды земли приводят к добровольному пожизненному рабству чернокожих арендаторов, единственный выход из которого — побег на север, где можно заработать деньги другими способами. Желанию Маргарет переселиться в Филадельфию вслед за своими родственниками не суждено было сбыться. Оставив семью, Грейндж не прощает жене рождение внебрачного ребенка: однажды утром Браунфилд находит мать и маленького брата мертвыми на просеке недалеко от дома.

Жена Браунфилда Мем (*Mem*) — второй и самый важный женский образ в романе. Образованная, искренняя девушка оказывается не в силах справиться с невежеством и пагубными пристрастиями сына Грейнджа. Браунфилд, со страхом наблюдавший в детстве поведение отца, превосходит его в цинизме и коварстве. Он не только пьет, изменяет и избивает жену, но и издевается над ней за ее грамотную речь, попытки вытащить семью из нищеты и слепую веру в то, что он еще может измениться к лучшему. Ради прежнего порочного образа жизни и общения с такими же друзьями, он, дождавшись подходящего момента, переселяет обессиленную болезнью жену и дочерей из благоустроенного дома в сырую разваливающуюся лачугу в поле, без сожаления бросает начинающую ему нравиться работу на фабрике в городе. Мем и в этих невыносимых условиях старается спасти семью и создать условия для жизни своим детям. Работая прислугой в богатом доме у белых, приносит дочерям апельсины и зимой ходит практически босая. Когда Браунфилд, стоя на крыльце, выстрелом в лицо убивает возвращающуюся с работы жену, Руфь, младшая дочь, замечает, что подошва на правом башмаке матери почти полностью оторвалась, а из дыр наполовину вывалился закрывающий их слой газеты.

Светлый образ Мем (имя ее созвучно слову *memory* — ‘память’) остается в памяти ее детей. Глядя на рассыпанные вокруг тела матери апельсины, Руфь с грустью осознает, что это она была их Санта Клаусом: «*It occurred to Ruth sadly that there really was no Santa Claus. She was Santa Claus. Mem*» [1, с. 116]. Вспоминая события рокового вечера, Руфь не понимает, почему мать даже не замедлила шаг, молча двигаясь навстречу вооруженному мужу. Могла ли она избежать грозящей ей участи или ее смерть была предопределена? Автор отвечает на этот вопрос, показывая реакцию дочерей на случившееся: «*…her bloody repose had struck them instantly as a grotesque attitude of profound, inevitable rest*» [1, с. 117] — «*…ее окровавленное безмолвное тело внезапно поразило их своей гротескностью глубокого неотвратимого спокойствия*» (перевод наш – *Е. Е.*).

Для характеристики Мем, как и Маргарет, автор использует сравнения и противопоставления. Восторг Мем по поводу ее трудоустройства в городе за двенадцать долларов в неделю делает ее подобной птице, научившейся летать «*like a bird might talk about first flying*» [1, с. 88]. Через сравнение автор передает презрительное отношение мужа к истощенной и измученной тяжелой жизнью женщине: «*Like a skinny balding gorilla, he thought*» [1, с. 92] — «*Совсем как облысевшая обезьяна, в которой только кожа да кости, подумал он*» (перевод наш — *Е. Е.*).

Положительный образ доброй и решительной Мем противопоставлен в романе не только образу злобного и трусливого мужа, который ре-

шает уничтожить свою жену после ее попытки заставить его уважать себя и заботиться о детях, и дожидается этой возможности несколько лет. Еще один женский персонаж сопровождает мужчин семьи Коупленд на протяжении всей их жизни. Джози (*Josie*) — хозяйка таверны «Капля росы» (*Dew Drop Inn*), любовница отца, затем сына, становится женой Грейнджа после его возвращения на юг, впоследствии снова уходит от него к Браунфилду. Некрасивая и грубая, но удобная и понятная мужчинам этой семьи, она соперничает с Маргарет, Мем, принимает в свой дом Руфь после смерти ее матери, всегда незримо влияет на развитие событий. Автор и в этом случае использует сравнение для характеристики персонажа. Грейндж отзывается о ней как о плохой матери, никогда не занимавшейся воспитанием детей: «*she lived like a cat, stayed away from home too much*» [1, с. 118] — «*всю жизнь прожила как кошка, которая гуляет сама по себе*» (перевод наш — *Е. Е.*). А. Руфь, совсем как взрослая, отмечает ее вульгарность и капризность: «*she was a fat yellow woman with sour breath, too much purple lipstick, and a voice that was wheedling and complaining; the voice of a spoiled little fat girl who always wanted to pee after the car got moving*» [1, с. 119] — «*полная женщина с желтой кожей и неприятным запахом изо рта, жирным слоем яркой помады на губах, заискивающим и, в то же время, недовольным голосом; голосом избалованной маленькой толстой девочки, которая вспоминает, что ей нужно в туалет после того, как автомобиль уже выехал на дорогу*» (перевод наш — *Е. Е.*). Цвет кожи подчеркивает ее отличие от других представителей афроамериканского сообщества: «желтый цвет в народной символике связывается с завистью и ревностью» [3, с. 86]. Но даже эта женщина не лишена достоинств: она добрая, щедрая и умеет любить, невзирая на все жизненные невзгоды: «*She was big hearted, generous; she could love in spite of all that had gone wrong in her life*» [1, с. 152].

Руфь завершает серию женских образов в романе. Ее имя означает ‘верность, преданность и добродетель’. Грейндж заботится о внучке, покупает ферму, где она растет в окружении природы. Окружающая ее зелень символизирует надежду. Земля как собственность — надежный залог ее будущего. «Христианская символика находит [зеленый] цветом посредничества … цветом созерцательности, ожидания возрождения (Хайнц-Мор)» [3, с. 93]. По стечению обстоятельств, Руфь становится последним камнем преткновения во взаимоотношениях отца и сына. Вернувшийся из тюрьмы Браунфилд решает отомстить отцу, забрав у него Руфь и разрушив его жизнь. Ради будущего девушки, Грейндж ставит финальную точку в череде несчастий своей семьи: стреляет в сына в зале суда, подписывая, таким образом, приговор и себе. «*A man what’d do what I just did don’t deserve to live. When you do something like that you give*

up your claim» [1, с. 231-232] — «*Человек, причинивший в жизни столько зла, сколько я, заслуживает смерти. Поступая подобным образом, ты не можешь предъявлять никаких претензий*» (перевод наш — *Е. Е.*).

Женские образы в романе «The Third Life of Grange Copeland», не являясь главными, отвечают за логичность и непрерывность всего повествования и, при всем своем многообразии, отличаются положительными характеристиками. При создании образов Э. Уокер использует следующие стилистические приемы: сравнение, антитезу, символы, наделяет своих героев говорящими именами. В произведении они выполняют характеризующую, выразительно-экспрессивную, оценочную функции, передают смысловую нагрузку через узнаваемые детали и воплощают авторскую идею.

Библиографические ссылки

1. *Walker A.* The Third Life of Grange Copeland. London: Phoenix, 2004.

2. Литературная энциклопедия / под ред. А. Н. Николюкина. М. : НПК «Интелвак», 2001.

3. *Бидерманн Г.* Энциклопедия символов, перевод с немецкого. М. : Изд. «Республика», 1996.

К ВОПРОСУ О ПЕРЕВОДЕ СЛОЖНЫХ АНТРОПОНИМОВ С БЕЛОРУССКОГО ЯЗЫКА НА НЕМЕЦКИЙ

И. Е. Ковалёва

Белорусский государственный университет, пр. Независимости, 4, 220030, г. Минск, Беларусь, rudenkowa@bsu.by

Рассматривается межъязыковая передача сложных антропонимов с белорусского языка на немецкий. Представлена классификация белорусских сложных антропонимов по структурно-морфологическому и семантическому признакам. Приводятся примеры переводных соответствий на немецком языке и анализируется их структурная организация. Подчеркивается необходимость отказа от интуитивного подхода в пользу структурно-семантического анализа переводимых сложных антропонимов.

Ключевые слова: имена собственные; сложные антропонимы; личные имена; фамилии; прозвища; уточняющий компонент; переводное соответствие.

ON THE TRANSLATION OF COMPOUND ANTHROPONYMS FROM BELARUSIAN INTO GERMAN

I. Y. Kovalyova

Belarusian State University, Nezavisimosti ave., 4, 220030, Minsk, Belarus, rudenkowa@bsu.by

The article examines the cross-linguistic transfer of compound anthroponyms from Belarusian into German. A classification of Belarusian compound anthroponyms according to structural-morphological and semantic features is presented. Examples of translation equivalents in German are provided, and their structural organization is analyzed. The necessity of abandoning an intuitive approach in favor of a structural-semantic analysis of the compound anthroponyms is emphasized.

Keywords: proper names; compound anthroponyms; personal names; surnames; nicknames; modifying component; translation equivalent.

Имена собственные занимают особое место в системе языка и культуры, выполняя, с одной стороны, номинативную функцию, с другой – имена собственные передают разную лингвистическую и экстралингвистическую информацию. Одним из видов имен собственных являются антропонимы – «собственные именования людей: имена личные, патронимы (отчества или иные именования по отцу), фамилии, родовые имена, прозвища, псевдонимы (индивидуальные или групповые), криптонимы (скрываемые имена)» [1, с. 31]. В лингвистической литературе уже обращалось внимание на то, что антропонимы отличаются крайней неоднородностью, сравните: «Несмотря на то что антропонимы относятся к

именованию людей и только людей, этот единственный объект дает чрезвычайно сложный спектр категорий имен, что связано с историей культуры, особенностями психологии людей, с традициями и многим другим» [2, с. 174]. В связи с этим возникает вопрос правильной передачи имен собственных и, в частности антропонимов с одного языка на другой в процессе межъязыковой коммуникации.

Анализ лингвистической литературы свидетельствует о недостаточной степени изученности проблемы передачи имен собственных при переводе, что обусловливает ее актуальность. В переводческой практике традиционно доминирует интуитивный подход, предполагающий, как правило, автоматический перенос графической формы имени без учета особенностей его звучания в разноструктурных языках. Расхождения между графическим обликом и звуковой формой имени способны, тем не менее, продуцировать существенные семантические неточности, приводящие к коммуникативным ошибкам. Необходимость более тщательного изучения механизмов передачи имен собственных и их структурно-семантической организации отмечается в работах современных ученых: [3] и др. Особую актуальность данный аспект приобретает применительно к переводу имен собственных в контексте неродственных языков, что требует анализа их структурно-семантической организации и поиска адекватных способов передачи.

Цель нашего исследования – изучить корпус многоосновных антропонимов в художественных произведениях на белорусском языке и выявить особенности их передачи на немецкий язык в соответствующих переводах данных произведений.

Методом сплошной выборки из белорусских художественных произведений нами было отобрано 60 единиц, представляющих собой имена, фамилии и прозвища.

Анализ отобранных нами белорусских антропонимов-композитов позволил выявить следующие модели по структурно-морфологическому статусу компонентов:

1) слово+слово: *Алелькавіч-Слуцкі, Бялыніцкі-Біруля, Ганна-Марыя, Жан-Ясь, Міця-ляснік, Нібыто-Ігнат, Пятроўскі-Сітніяновіч*;

2) основа+слово: *Крывашапка*, *Сівалоб, Старадуб, Уладзімір, Чарнавус*;

3) основа+основа: *Аднавокі, Белашэеў, Гарлахвацкі, Дабралюбаў, Крывароты, Сівалап*.

По семантическому признаку, в качестве которого в нашем исследовании взят именуемый объект, мы выделили следующие группы белорусских антропонимов:

1) личные имена: *Ганна-Марыя, Жан-Ясь, Уладзімір, Васіль-сусед, Міця-ляснік, Свіцязянка-Ніна*;

2) фамилии: *Белавусаў, Доўнар-Запольскі, Навамодны, Сівалоб, Антанюк-старэйшы, Глушак-малодшы, Крушына-паэт*;

3) прозвища: *Аднавокі, Бамбавоз, Сівалобіха, Захарыха-знахарка*;

4) литературные, фольклорные и устойчивые выражения: *Канёк-Гарбунок, Мішка-мядзведзь, Плакса-вакса.*

Среди сложносоставных личных имен и фамилий выделяются наименования, состоящие из двух компонентов, относящихся к одной и той же семантической группе, например, личные имена: *Ганна-Марыя, Жан-Ясь* и фамилии: *Бялыніцкі-Біруля, Доўнар-Запольскі, Пятроўскі-Сітніяновіч*. Наряду с этим обращают на себя внимание наименования с уточняющим компонентом, который представляет собой нарицательное имя:

1) личные имена с уточняющим компонентом: *Аўдоля-салдатка, Васіль-сусед, Міця-ляснік. Нібыто-Ігнат, Свіцязянка-Ніна*;

2) фамилии с уточняющим компонентом: *Антанюк-старэйшы, Бартак-пераможца, Глушак-малодшы, Зайчык-штукар, Крушына-паэт*;

3) прозвища с уточняющим компонентом: *Захарыха-знахарка, Сарока-белабока*.

В ходе анализа переводных коррелятов белорусских сложных антропонимов выяснилось, что в структурном плане в качестве переводных соответствий могут выступать единицы различной структурной организации: как композиты – 41,67 % (25 единиц), так и некомпозиты – 58,33 % (35 единиц) с преобладанием последних.

Структурная организация и написание через дефис сохраняется при передаче фамилий типа *слово+слово*: *Бялыніцкі-Біруля – Bjalynizky-Birulja, Галянішчаў-Кутузаў – Golenischtschew-Kutusow, Доўбар-Мусніцкі – Dowbor-Musnizki, Доўнар-Запольскі – Dounar-Sapolski, Дунін-Марцінкевіч – Dunin-Marzinkewitsch, Пашкевіч-Кейрыс – Paschkewitsch-Kejris, Пятроўскі-Сітніяновіч – Pjatrouski-Sitjanowitsch*. К этой группе также относится одно личное имя с препозитивным уточняющим компонентом *Нібыто-Ігнат – Gewissermaßen-Ihnat.*

Сохранение сложной структуры наблюдается также при переводе, как правило, личных имен и фамилий типа *основа+слово* и *основа+основа* путем транслитерации либо калькирования компонентов: *Уладзімір – Uladsimir, Усяслаў – Wseslaw; Белабародзька – Beloborodko; Белашэеў – Beloschejew; Гарлахвацкі – Harlachvacki, Дабралюбаў – Dobroljubow, Крывашапка –Krywaschapka, Сівалоб – Siwalob, Старадуб – Starodub, Чарнавус – Čarnavus*. Единичные случаи зафиксированы среди прозвищ и устойчивых выражений: *Аднавокі – Einäugiger, Крывароты – Schiefmund, Плакса-вакса – Heulsuse*.

Структурные расхождения отмечаются чаще всего при переводе сложных белорусских антропонимов, включающих уточняющий компонент. Однако разноструктурные корреляты обнаружены во всех выявленных семантических группах. В качестве переводных соответствий выступают простые слова, в которых передается значение одного из компонентов: *Міця-ляснік – Mizja, Глушак-малодшы – Jauchim, Крушына-паэт – Dichter, Канёк-Гарбунок – Pferdchen*, либо значение целого композита: *Бамбавоз – Bomber*.

Большинство переводных соответствий данной группы представляют собой синтаксические конструкции различной структуры:

- сочетания двух личных имен с раздельным написанием: *Ганна-Марыя – Anna Maria, Міхал-Апалінарый – Michal Apolinary;*

- сочетания имен, либо имени собственного и имени нарицательного, с использованием служебных элементов: *Жан-Ясь – Jean alias Jas* (союз *alias* ‘он же’ между двумя именами), *Варлам-індзеянін – Barlaam und Josaphat* (союз *und* ‘и’) *Алелькавіч-Слуцкі – Alelkawitsch von Sluzk* (предлог von, обозначающий принадлежность), *Зайчык-штукар – Saitschyk als Spaßmacher* (предлог als ‘в качестве’);

- аппозитивные сочетания как с препозитивными, так и с постпозитивными аппозициями (приложениями): *Аўдоля-салдатка – Soldatenfrau Audolja, Свіцязянка-Лідачка – Nymphe Lida, Таўдал-рыцар – Ritter Taudal, Антанюк-старэйшы – Antanjuk senior, Мішка-мядзведзь – Meister Petz, Сівалобіха – Frau Siwalob / Siwalobs Frau; Васіль-сусед – sein Nachbar, Wassil, Люба-Харытоніха – Ljuba, Charytons Witwe, Міколка-паравоз – Mikolka, die Lokomotive, Міця-ляснік – Mizja, der Heger, Сымон-музыка – Symon, der Musiker, Захарыха-знахарка – Sacharycha, die Kurpfuscherin*;

- атрибутивные сочетания с именем собственным: *Лжэдзмітр – falscher Demetrius, Глушак-стары – alter Hluschak, Сарока-белабока – sanfte Elster*;

- предложения: *Ладка-аладка – Ladka, böse Lada! Ладка-аладка-гадка – Ladka! Böse Ladka!*

В некоторых случаях наблюдается отсутствие лексических эквивалентов в языке перевода для передачи сложных антропонимов языка-оригинала, например, *Белавусаў, Бартак-пераможца, Літвіненка-Вольгемут,* что объясняется отсутствием перевода целых предложений, в которых данные антропонимы были зафиксированы.

Анализ корпуса отобранных единиц показал, что, несмотря на наличие в немецком языке традиции словосложения, переводчики в большинстве случаев (58,33 %) прибегают к другим структурным образованиям при переводе сложных белорусских антропонимов с целью сохра-

нения их значения. Проведенное исследование подтверждает, что передача сложных антропонимов с белорусского языка на немецкий представляет собой не механический акт транскрипции или транслитерации, а сложный процесс структурно-семантического анализа переводимых единиц и их переводных соответствий.

Библиографические ссылки

1. *Подольская В. Н.* Антропонимика // Русский язык. Энциклопедия / гл. ред. Ю. Н. Караулов. М. : Большая Российская энциклопедия ; Дрофа, 1997.

2. *Суперанская А. В.* Общая теория имени собственного. Москва : Наука, 1973.

3. *Ермолович Д. И.* Имена собственные на стыке языков и культур. М. : Изд-во Р. Валент, 2001.

ПРОБЛЕМЫ ПЕРЕДАЧИ РЕЧЕВОГО ПОРТРЕТА ГЕРОЕВ ПРИ ПЕРЕВОДЕ АНГЛОЯЗЫЧНОГО РОМАНА НА РУССКИЙ ЯЗЫК

Е. А. Нильсен[1)], А. И. Абрамкина[1)]

[1)] *Санкт-Петербургский государственный экономический университет, наб. канала Грибоедова, д. 30-32, литер А, 191023, г. Санкт-Петербург, Россия, janenilsen@mail.ru*

В статье анализируется прямая речь главной героини романа Анны Тодд «After» и ее перевод на русский язык. В ходе анализа используется классификация переводческих трансформаций В. Н. Комиссарова. Исследование показывает, что речевой портрет главной героини романа в тексте перевода представлен менее эмоциональным и более нейтральным, чем в тексте оригинала.

Ключевые слова: речевой портрет; роман «After» Тессы Янг; переводческие трансформации.

PROBLEMS OF RENDERING THE CHARACTER'S SPEECH PORTRAIT IN TRANSLATING AN ENGLISH-LANGUAGE NOVEL INTO RUSSIAN

E. A. Nilsen[1)], A. I. Abramkina[1)]

[1)] *Saint Petersburg State University of Economics, Naberezhnaya Kanala Griboedova, 30-32, Litera A, 191023, Saint Petersburg, Russia, janenilsen@mail.ru*

The article analyzes the direct speech of the main character of Anna Todd's novel «After» and its translation into Russian. The analysis is based on V. N. Komissarov's classification of translation transformations. The study shows that the speech portrait of the main character of the novel in the translation text is less emotional and more neutral than in the original text.

Keywords: speech portrait; novel «After»; Tessa Young; translation transformations.

Популяризация современных англоязычных подростковых романов в России растет, что подразумевает необходимость качественного художественного перевода со стороны российских переводчиков. В ходе перевода очень важно корректно передать речевые портреты героев, чтобы восприятие читателями перевода не отличалось от перцепции оригинала текста. Поэтому изучение особенностей передачи речевого портрета главной героини одного из популярных современных романов – произведения Анны Тодд «After» – представляется важным и актуальным.

В данном исследовании проанализировано одиннадцать примеров перевода высказываний главной героини романа Тессы Янг. Проиллю-

стрированные ниже примеры преимущественно взяты из контекстов, репрезентирующих конфликтные и эмоционально напряженные ситуации, в которых героиня испытывает раздражение, недовольство или чувство, что ее предали. Анализ таких фрагментов позволяет выявить особенности речевого портрета в моменты эмоционального напряжения, а также определить стилистические приемы, используемые переводчиками для передачи подобных состояний.

Методологической основой исследования послужила классификация переводческих трансформаций В. Н. Комиссарова. Данный подход к анализу изменений, вносимых в текст при переводе, позволил систематизировать выявленные примеры.

Речевой портрет персонажей занимает ключевое место в художественной литературе, так как является одним из основных способов раскрытия индивидуальности героя, создания его образа и передачи авторского замысла.

Речевой портрет языковой личности базируется на анализе языковых средств и речевых особенностей, характеризующих индивидуальность коммуниканта [1].

Г. Г. Матвеева определяет речевой портрет как «набор языковых предпочтений коммуниканта в определенных обстоятельствах, используемых с целью актуализации конкретных намерений и стратегий воздействия на слушающего» [2, с. 87]. Данное определение подчеркивает, что речь персонажа – это не просто набор слов, а определенный инструмент, который помогает выразить намерения, выстроить стратегию общения и достичь определенной цели в коммуникации.

Рассмотрим описание второй встречи двух главных героев рассматриваемого романа. Вторая встреча Тессы Янг и Хардина Скотта сопровождается более развернутым диалогом, нежели их взаимодействие при первой встрече, когда они просто были представлены друг другу соседкой по комнате в общежитии Стеф.

Неловкие обстоятельства заставляют героев заговорить друг с другом: Тесса возвращается из душевой комнаты общежития, завернутая в полотенце, и обнаруживает в своей комнате «мрачного брюнета в татухах, развалившегося на кровати Стеф» [3, с. 18]. Она предлагает молодому человеку покинуть комнату, однако он отвечает отказом, аргументируя это тем, что не собирается смотреть на нее.

Будучи раздражена поведением Хардина, Тесса выражает свое недовольство прямо, используя следующие фразы: *Could you be any more disrespectful?* [4, с. 16] и *Your boyfriend is rude* [4, с. 17].

Фраза *Could you be any more disrespectful?* была переведена переводчиками М. Беляковым и Е. Златогорским как *А ты не мог бы повежливей?* [3, с. 19].

Так, русский вариант высказывания передает смысл исходного текста, однако приобретает немного иной оттенок, становясь более нейтральным, так как при буквальном переводе фраза на русском языке звучала бы так: «Мог бы ты быть еще более неуважительным?» или «Ты мог бы быть еще грубее?» (перевод наш). Вместо вопроса «Could you be more polite?» (перевод наш) Тесса подбирает прилагательное со значением отрицания, которое передается приставкой dis- (*disrespectful*), тем самым явно желая обратить к данной реплике как можно больше внимания.

Комментарий *Your boyfriend is rude*, адресованный Стеф по ее возвращении в комнату, переведен следующим образом: *Твой бойфренд не очень-то вежлив* [3, с. 20].

Главная героиня довольно прямолинейна в своих высказываниях, что особенно прослеживается в ситуациях, вызывающих у нее раздражение. Однако стоит отметить, что ее прямота не грубая, поскольку проявляется в основном через остроумные и ироничные замечания, что указывает на ее желание сохранить некоторую вежливость даже в моменты эмоционального напряжения.

В тексте перевода образ Тессы становится более нейтральным, поскольку переводчики прибегают к антонимическому переводу: они переводят ее реплики как более сдержанные и спокойные, исключая из ее речи прямолинейные колкие высказывания, что не всегда соответствует стилю главной героини, прослеживающемуся в оригинале.

Интересно, что переводческим решением стало транскрибирование слова *boyfriend*, вместо использования привычных русскоговорящему человеку версий «молодой человек» или «парень». Заимствование *бойфренд* давно укрепилось в речи российской молодежи, поэтому подобное решение является естественным для целевой аудитории романа. Англицизм *бойфренд* делает текст романа ближе к молодежной лексике, что помогает читателю отождествить себя с героем произведения. Таким образом, данный вариант перевода способствует поддержанию атмосферы современности, отражая привычный стиль общения молодого поколения.

Тесса использует идиоматические выражения, такие как *if you have one decent bone in your body*, которые добавляют яркости и выразительности ее речи. Обращения по типу *I am begging you* подчеркивают прямолинейность с долей драматизма в ее характере, такие фразы она произносит абсолютно искренне: использовав идиому *have one decent bone in one's body*, Тесса просит Хардина оставить ее в покое: *Hardin, please. I am begging you, if you have one decent bone in your body you will leave me*

be [4, с. 32]. Идиома переведена на русский язык следующим образом: *если в тебе есть хоть что-то человеческое*. Буквальный перевод мог бы выглядеть так: «если в твоем теле есть хоть одна приличная косточка» (перевод наш). В русском языке не существует подобного идиоматичного выражения, поэтому переводчики предпочли компенсировать смысл посредством относительно устойчивого выражения, которое функционирует в русском языке.

Когда главная героиня знакомится в колледже с однокурсником Лэндоном, он спрашивает у Тессы, знает ли она Хардина, который только что зашел в аудиторию. Тесса отвечает утвердительно, однако добавляет, что он ей не нравится: *Sort of. My roommate is friends with him. He's not my favorite person* [4, с. 37] – *Типа того. Моя соседка с ним дружит. Но мне он не нравится* [3, с. 39].

Фраза *He's not my favorite person* переведена на русский язык как *Но мне он не нравится* на основе такого переводческого приема как модуляция с причинно-следственными связями, то есть: *мне он не нравится* (следствие), потому что «он не мой любимый человек» (причина) (перевод наш).

Русский аналог фразы четко передает негативное отношение героини к Хардину и воспринимается как однозначный факт без места для интерпретации или размышлений. Высказывание на языке оригинала не является столь же определенным. Фразой *He's not my favorite person* Тесса не говорит прямо, что ей не нравится Хардин, она подмечает с долей иронии, что он не тот человек, который входит в число самых важных для нее людей.

Данный пример демонстрирует, как выбор переводческой стратегии может повлиять на восприятие характера персонажа читателями. Переводчики М. Беляков и Е. Златогорский вносят определенные изменения в восприятие речевого портрета главной героини.

Во время конфликтных и эмоционально-напряженных ситуаций, телодвижения Тессы резкие и грубые, что является невербальной составляющей ее речевого портрета:

rush to the door [4, с. 469] – *выбегая за дверь* [3, с. 522];

I jerk away [4, с. 469] – *я вырываюсь* [3, с. 522];

slapping him [4, с. 469] – *бью его по лицу* [3, с. 522];

I take off for the door [4, с. 470] – *я бегу к двери* [3, с. 524];

as soon as I reach the door, I crash into someone [4, с. 470] – *в дверях в кого-то врезаюсь* [3, с. 524].

При выяснении отношений героине сложно подбирать слова, чтобы выразить свои мысли четко и ясно, поэтому в ее речи присутствуют паузы, которые отображены в тексте графически с помощью троеточий.

Данные паузы говорят о том, что Тесса запинается в своих мыслях и перескакивает с одной фразы на другую: *Are you… you… oh my God, Hardin! What the hell is wrong with you?* [4, с. 469] – *Ты... ты... Боже, Хардин! Что с тобой, черт возьми?* [3, с. 523].

Постоянное использование выражения *oh my God* указывает на состояние крайней эмоциональной перегрузки. Тесса часто вставляет данную фразу между полноценными предложениями, чтобы выплеснуть гнев и выразить шок.

Во время очередной ссоры Тесса произносит: *We had such a great time; you weren't an asshole, for once, but you wake up today and bam! You're back to being a jerk!* [4, с. 458], что переведено на русский язык как *Все было прекрасно, ты не вел себя как дурак, но вот ты просыпаешься - и бац! Ты снова превратился в придурка!* [3].

Тесса использует оскорбительное слово *asshole*, которое, согласно Оксфордскому словарю, является сленгом и обозначает ‘an offensive word for a person who you think is stupid or unpleasant’ [5]. Однако данное ругательство можно отнести как к сленгу, так и к вульгаризмам, поскольку *asshole* является оскорблением и обладает исключительно негативными коннотациями. Подобная лексика отражает конфликтную ситуацию и демонстрирует, что героиня не боится выражать свое мнение резко и прямо.

Для перевода вульгаризма *asshole* был подобран аналог *дурак*, имеющий значение ‘Глупый, бестолковый, с ограниченными умственными способностями человек’ [6]. *Дурак* является разговорно-сниженным словом [6], в то время как *asshole* можно отнести к табуированной лексике, то есть такой лексике, целью употребления которой «является намерение оскорбить, унизить адресата речи» [7].

В оригинале фраза Тессы звучит более резко и оскорбительно, поскольку данным ругательством она характеризует Хардина как личность (*you weren’t...*), в то время как в тексте перевода наблюдается смягчение обвинения за счет описания поведения (*ты не вел себя как...*).

Выражение *for once* пропущено в тексте перевода, поэтому в русском варианте героиня не подчеркивает, что хорошее поведение ее молодого человека – это исключение: исчезает эффект уникальности и исключительности ситуации.

Существительное *jerk* переведено на русский как *придурок*, что является более близким по экспрессивности вариантом, нежели в случае с *asshole*. Оба слова относятся к разговорно-сниженному регистру и выражают раздраженность Тессы из-за поведения Хардина.

В своей речи главная героиня романа Анны Тодд «After» активно использует эксплетивы по типу: *the hell*. Для героини характерно исполь-

зование в речи сленговых слов и идиом. Переводчики смогли адаптировать текст под целевую аудиторию любовного романа, не исказив данную характеристику речевого портрета Тессы.

Таким образом, при переводе романа Анны Тодд «After» переводчики смогли адаптировать речь главной героини под культурный контекст и целевую аудиторию, однако ее речевой портрет в русскоязычной версии романа не совпадает в полной мере с речевым портретом, представленным в анализируемом произведении на языке оригинала. В общении Тессе свойственны прямолинейность, наличие ироничного подтекста, что не всегда передается переводчиками в русскоязычной версии романа. Также текст перевода является менее эмоционально окрашенным, и речевой портрет главной героини становится более нейтральным, тогда как в тексте оригинала Тессе свойственны более экспрессивные высказывания.

Библиографические ссылки

1. *Редько Г. В.* Особенности понятий «языковая личность», «речевой портрет» и «имидж» применительно к политическому выступлению // Вестн. Адыг. гос. ун-та. Сер. 2, Филология и искусствоведение. 2018. №4. С. 83–88.

2. *Матвеева Г. Г.* Скрытые грамматические значения и идентификация социального лица («портрета») говорящего. СПб. : Науч. акад., 1993.

3. *Тодд А.* После / пер. с англ. М. Белякова, Е. Златогорского. М. : Эксмо, 2021.

4. *Todd A.* After. New York : Gallery Books, 2014.

5. Oxford Learner's Dictionaries. URL: https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/ (date of access: 19.02.2026).

6. *Кузнецов С. А.* Большой толковый словарь русского языка. СПб. : Автор. редакция, 2000.

7. *Озерский А. В.* Ненормативная лексика в английском и русском художественном дискурсе // Соврем. пед. образование. 2023. №5. С. 337–341.

DIE CASE-STUDY-METHODE IN DER DOLMETSCHDIDAKTIK: THEORETISCH-METHODOLOGISCHE FUNDIERUNG UND PRAXEOLOGISCHE IMPLEMENTIERUNG

M. A. Nurlyyeva

Turkmenisches nationales Institut für Weltsprachen namens Dovletmämmet Azadi,
Aba Annayev Strasse, 47
744000, Aschgabat, Turkmenistan, maralnur@mail.ru

Dieser Artikel analysiert die Implementierung der Fallstudienmethode in der Dolmetschdidaktik als Übergang von linear-linguistischen Modellen hin zu einem kognitiv-handlungsorientierten Paradigma. Untersucht werden die konstitutiven Komponenten eines Dolmetsch-Cases sowie die Mechanismen zur Ausbildung professioneller Subjektivität unter kognitiver Belastung. Der Fokus liegt auf der prozeduralen Etappierung – von der heuristischen Vorbereitung über die interaktive Simulation kritischer Inzidenzen bis hin zum metakognitiven Debriefing.

Keywords: Dolmetschdidaktik; Fallstudienmethode; Dolmetscherausbildung; kognitiv-handlungsorientierter Ansatz; professionelle Subjektivität; Debriefing; metakognitive Kompetenzen.

МЕТОД КЕЙС-СТАДИ В ДИДАКТИКЕ УСТНОГО ПЕРЕВОДА: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ И ПРАКСЕОЛОГИЧЕСКАЯ РЕАЛИЗАЦИЯ

М. А. Нурлыева

Туркменский национальный институт мировых языков имени Довлетмаммета Азади, ул. Аба Аннаева, д. 47,
744000, Ашхабад, Туркменистан, maralnur@mail.ru

В данной статье анализируется процесс внедрения метода кейс-стади в дидактику устного перевода как переход от линейно-лингвистических моделей к когнитивно-деятельностной парадигме. Исследуются конститутивные компоненты переводческого кейса, а также механизмы формирования профессиональной субъектности в условиях когнитивной нагрузки. Особое внимание уделяется процессуальной этапизации – от эвристической подготовки через интерактивную симуляцию критических инцидентов до метакогнитивного дебрифинга.

Ключевые слова: дидактика устного перевода; метод кейс-стади; подготовка переводчиков; когнитивно-деятельностный подход; профессиональная субъектность; дебрифинг; метакогнитивные компетенции.

THE CASE STUDY METHOD IN INTERPRETING DIDACTICS: THEORETICAL-METHODOLOGICAL FOUNDATION AND PRAXEOLOGICAL IMPLEMENTATION

M. A. Nurlyyeva

Dovletmammet Azadi Turkmen National Institute of World Languages,
Aba Annayev Street, 47,
744000, Ashgabat, Turkmenistan, maralnur@mail.ru

This article analyzes the implementation of the case study method in interpreting didactics as a transition from linear-linguistic models to a cognitive-action-oriented paradigm. The constitutive components of an interpreting case are examined, as well as the mechanisms for developing professional subjectivity under cognitive load. The focus is on procedural staging – from heuristic preparation through the interactive simulation of critical incidents to metacognitive debriefing.

Keywords: interpreting didactics; case study method; interpreter training; cognitive-action-oriented approach; professional subjectivity; debriefing; metacognitive competencies.

Die zeitgenössische Translationsdidaktik an linguistischen Hochschulen operiert in einem Spannungsfeld zwischen akademischer Konservierung und den volatilen Anforderungen eines sich dynamisch transformierenden Marktes für Sprachdienstleistungen. Traditionelle, oft textzentrierte Methodiken, die primär auf die Perzeption isolierter Übersetzungstransformationen rekurrieren, erweisen sich angesichts der Komplexität moderner Kommunikationsszenarien als insuffizient. Die professionelle Tätigkeit des Dolmetschers – sei es in der bilateralen Verhandlungssituation oder in der rahmengebundenen Umgebung internationaler Foren – konstituiert sich nicht als bloße interlinguale Rekodierung, sondern als hochgradig komplexe intellektuelle Operation unter Bedingungen extremer kognitiver Belastung und soziopragmatischer Ungewissheit. In diesem Kontext avanciert die Implementierung der Case-Study-Methode zu einer strategischen Notwendigkeit, um den Fokus von der bloßen Akkumulation theoretischen Wissens auf die Ausbildung operationaler Performanz zu verlagern [1, C. 165].

Die theoretische Fundierung dieser Methode stützt sich signifikant auf das Konzept der situierten Kognition (‘*situated cognition*’) sowie auf die Theorie dynamischer Systeme. Die Dolmetschsituation wird hierbei als multidimensionaler Raum begriffen, in dem der linguistische Code lediglich ein Element in einem Gefüge aus extralinguistischem Kontext, psychologischen Dispositionen der Interaktanten und technogenen Umweltparametern darstellt. Ein qualitativ hochwertiger Case muss daher eine

Triade von Komponenten umfassen: ein präzedenzfallartiges Ereignis in Form eines realitätsnahen Szenarios, eine umfassende Datenmatrix bestehend aus Dossiers und Glossaren sowie eine Sequenz «kritischer Inzidenzen», die eine unmittelbare adaptive Reaktion provozieren.

Die methodische Realisierung der Kasuistik innerhalb der Dolmetschdidaktik konstituiert sich nicht als isolierte pädagogische Intervention, sondern als ein hochgradig strukturiertes Modell, dessen Wirksamkeit untrennbar an eine strikte Etappierung gebunden ist. Diese Prozesshaftigkeit korreliert unmittelbar mit den ontologischen Phasen eines authentischen Translationsprojekts und bildet die prozedurale Brücke zwischen akademischer Simulation und professioneller Exekution. Im Zentrum dieser ontologischen Vorstrukturierung steht die präinterpretatorische Phase (‘*Pre-case phase*’), deren teleologische Ausrichtung weit über die bloße Akkumulation von Faktenwissen hinausgeht. In diesem initialen Stadium liegt das Hauptaugenmerk auf der Etablierung einer heuristischen Informationsrecherche und eines synergetischen terminologischen Managements, die in ihrer Gesamtheit das kognitive Substrat für die spätere performative Exzellenz bilden.

Die heuristische Informationsrecherche innerhalb dieser Phase ist als ein dynamischer Prozess der Wissensakquise zu begreifen, der darauf abzielt, die bestehende kognitive Diskrepanz zwischen dem Vorwissen des Studierenden und der hochspezialisierten Materie des jeweiligen Cases zu nivellieren. Hierbei handelt es sich nicht um eine passive Rezeption von Inhalten, sondern um eine aktive, strategisch gesteuerte Exploration. Die Studierenden werden darin geschult, heterogene Informationsquellen zu dekodieren, deren Relevanz für den spezifischen Translationskontext zu evaluieren und die gewonnenen Daten in ein kohärentes mentales Modell zu integrieren. Diese Form der Heuristik fungiert als kognitiver Filter, der es dem angehenden Dolmetscher ermöglicht, in einer späteren Phase der Hochgeschwindigkeitsverarbeitung auf ein bereits konsolidiertes Wissensnetzwerk zuzugreifen, wodurch die mentale Kapazität für die eigentliche Sprachmittlung freigesetzt wird.

Parallel zur Informationsrecherche erfolgt das terminologische Management, das im Rahmen der Kasuistik eine entscheidende Transformation erfährt: Weg von der bloßen Vokabelliste hin zu einer systemischen Erfassung begrifflicher Relationen. Die methodische Speerspitze bildet hierbei das Erstellen von ‘*Concept Maps*’ für hochspezialisierte Fachbereiche. Diese visuell-graphische Repräsentation von Wissensstrukturen ermöglicht es den Lernenden, die hierarchischen und assoziativen Verknüpfungen innerhalb eines Terminus-Systems zu objektivieren. Durch die Abbildung von Oberbegriffen, Unterbegriffen und logischen Interdependenzen wird ein tiefgreifendes Verständnis der Sachlogik generiert, das über die rein

sprachliche Äquivalenz hinausgeht. In der Kabine oder bei der konsekutiven Übertragung ermöglicht eine so fundierte '*Concept Map*' eine beschleunigte Abruffunktion, da die begrifflichen Konzepte im Langzeitgedächtnis nicht als isolierte Entitäten, sondern als Teil eines vernetzten Schemas verankert sind [2, C. 288].

Ein weiterer konstitutiver Aspekt dieser Phase ist die präventive Antizipation potenzieller terminologischer oder diskursiver Barrieren. Diese antizipatorische Kompetenz ist ein Markenzeichen professioneller Expertise. Die Studierenden werden dazu angehalten, das Material des Cases auf latente Ambiguitäten, kulturspezifische Implikationen oder idiosynkratische Sprechweisen hin zu dekonstruieren. Durch diese «kognitive Vorwegnahme» möglicher Problemstellen wird eine proaktive Problemlösungsstrategie etabliert. Anstatt während der Performanz durch unvorhergesehene diskursive Wendungen in einen Zustand kognitiver Paralyse zu geraten, verfügt der Lernende über ein Repertoire an präventiv erarbeiteten Kompensationsmechanismen. Dies reduziert die Interferenzanfälligkeit und stabilisiert die psychologische Resilienz unter Zeitdruck.

Didaktisch betrachtet erfährt die Rolle des Lehrenden in dieser Phase eine fundamentale Neudefinition. Er agiert nicht länger als autoritärer Distributor von «Musterlösungen», sondern nimmt die Position eines Mentors und Moderators ein.

Dieser Rollenwechsel ist für die Entwicklung der professionellen Autonomie der Studierenden von essenzieller Bedeutung. Der Mentor moderiert den Suchprozess, indem er methodische Impulse setzt, die Qualität der heuristischen Quellen kritisch hinterfragt und die logische Konsistenz der erstellten Wissensnetze evaluiert. Die bewusste Verweigerung präfabrizierter Lösungen forciert die kognitive Eigenleistung der Lernenden und simuliert die Einsamkeit des Dolmetschers bei der realen Projektvorbereitung. Dieser Prozess der «scaffolded autonomy» stellt sicher, dass die Studierenden die Fähigkeit erwerben, sich eigenständig in immer neue, hochkomplexe Wissensdomänen einzuarbeiten – eine Kernkompetenz im Zeitalter der globalen Spezialisierung [3, C. 99].

Die prä-interpretatorische Phase legt innerhalb der Case-Study-Methode das notwendige kognitive Fundament, auf dem die spätere translatorische Performanz ruht. Durch die Verzahnung von systematischer Heuristik, visueller Wissensmodellierung und strategischer Antizipation wird eine Kompetenzmatrix geschaffen, die den Studierenden dazu befähigt, die Komplexität realer Dolmetschszenarien nicht nur zu bewältigen, sondern sie aktiv und souverän zu steuern. Die strikte Einhaltung dieser Etappierung garantiert somit, dass das Dolmetschen nicht als intuitiver Akt, sondern als methodisch fundierte, intellektuelle Spitzenleistung begriffen und praktiziert wird.

In der zentralen Phase der unmittelbaren Simulation, die den Kern der Methodik bildet, tauchen die Studierenden in eine interaktive Umgebung ein, die weit über die Anforderungen einer konventionellen Audioübersetzung hinausgeht. Diese Phase fungiert als ontologisches Laboratorium, in dem theoretische Konstrukte in operative Handlungsmaximen überführt werden. Zur Illustration der praxeologischen Relevanz und zur Erweiterung des methodischen Spektrums werden im Folgenden differenzierte Szenarien analysiert, die die multidimensionale Belastung des Dolmetschers abbilden:

Fallbeispiel A: Die Verhandlungssimulation mit soziopragmatischer Interferenz

Im Rahmen eines simulierten internationalen Schiedsgerichtsverfahrens wird der Studierende mit einem Sprecher konfrontiert, der einen ausgeprägten Regionaldialekt nutzt, bewusste Logikbrüche vollzieht oder hochspezialisierten Jargon verwendet, der in der Vorbereitung nicht explizit angekündigt wurde. In diesem Fall verschiebt sich die Herausforderung von der rein semantischen Dekodierung zur pragmatischen Inferierung. Der Lernende wird gezwungen, Strategien der Kompensation, Reduktion oder syntaktischen Kompression als direkte Reaktion auf eine konkrete kommunikative Herausforderung zu exekutieren. Die kognitive Last verteilt sich dabei auf die linguistische Operation und ein simultanes Aufmerksamkeitsmanagement, was die neuropsychologische Resilienz stärkt.

Fallbeispiel B: Simultandolmetschen unter technogener Belastung

Ein Case, der eine hochfrequente Fachkonferenz simuliert, integriert gezielte Störungen wie akustische Defizite oder eine massive Beschleunigung des Redetempos des Referenten. In diesem Szenario wird die Effizienz der Antizipationsmechanismen evaluiert. Die Studierenden müssen unter extremem Zeitdruck entscheiden, welche Informationseinheiten redundant sind und eliminiert werden können, ohne die propositionale Integrität zu gefährden. Dies trainiert die operative Entscheidungsfindung unter kognitivem Zeitmangel und Informationsdefizienz.

Fallbeispiel C: Die Deontologische Krisenintervention (Ethisches Dilemma)

In diesem Szenario wird eine diplomatische Konsultation simuliert, in deren Verlauf einer der Akteure eine bewusst beleidigende Injurie gegenüber der Gegenseite äußert oder den Dolmetscher explizit dazu auffordert, eine Aussage parteiisch zu modifizieren.

Hier verlässt die Simulation die rein linguistische Ebene und dringt in den Bereich der Berufsethik und Deontologie vor. Der Studierende muss in Bruchteilen von Sekunden abwägen, ob er dem Prinzip der totalen Transparenz folgt oder im Sinne einer diplomatischen Schadensbegrenzung präventiv interveniert. Dieser Case schult die professionelle Subjektivität und

das Verständnis für die Grenzen der translatorischen Verantwortung in hochsensiblen politischen Kontexten.

Fallbeispiel D: Multimodale Interferenz im Dialogdolmetschen (Notfallsituation)

Dieses Szenario modelliert eine medizinische Notfallanamnese oder eine polizeiliche Vernehmung, bei der die Kommunikation durch non-verbale Signale (Schmerzäußerungen, paralinguistische Interjektionen) und eine hohe emotionale Volatilität der Beteiligten geprägt ist.

Die Herausforderung besteht hier in der Bewältigung der affektiven Belastung bei gleichzeitiger Wahrung der terminologischen Präzision. Der Dolmetscher muss die emotionale Ebene des Diskurses dekodieren, ohne die professionelle Distanz zu verlieren. Dieser Case ist essenziell für die Ausbildung im Bereich des '*Community Interpreting'*, da er die Studierenden auf die psychologische Härte realer Kriseninterventionen vorbereitet.

Die pädagogisch teleologische Kulmination des gesamten Simulationsprozesses bildet die Phase des Debriefings. Während klassische Bewertungsschemata häufig auf die binäre Feststellung von Äquivalenz oder Defizienz rekurrieren, ermöglicht die Case-Analyse eine Evaluierung der strategischen Effizienz. In der kollektiven Diskussion werden translatorische Entscheidungen dekonstruiert: Es wird analysiert, warum eine spezifische Transformation gewählt wurde, inwieweit die Tonalität die Verhandlungsatmosphäre beeinflusste oder ob eine Informationstilgung angesichts einer massiven Sprecherbeschleunigung funktional gerechtfertigt war.

Ein solcher reflexiver Ansatz fördert die Metakognition und befähigt den angehenden Experten zur objektiven Einschätzung der eigenen kognitiven Ressourcen sowie zur autarken Strategiekorrektur in Echtzeit. Das Debriefing fungiert hierbei als kognitiver Resonanzraum, in dem die individuellen «Krisenerfahrungen» der Simulation in kollektives professionelles Wissen transformiert werden. Statistisch gesehen führt diese Form der strukturierten Nachbereitung zu einer signifikanten Reduktion von «kritischen Systemausfällen)» in der späteren Berufspraxis, da die Studierenden lernen, ihre Aufmerksamkeitsressourcen ökonomischer zu distribuieren.

Darüber hinaus fungiert die Fallmethode als essentielles Instrument der professionellen Sozialisation und deontologischen Schulung. Durch die Inkorporation ethischer Dilemmata – wie etwa die Aufforderung zur Parteilichkeit oder die Konfrontation mit inurbanem Verhalten eines Interaktanten – werden die Studierenden mit den Realitäten des Berufsstandes konfrontiert, die sich einer rein theoretischen Deskription entziehen. Empirische Beobachtungen bestätigen, dass eine habituelle Auseinandersetzung mit Case Studies die Stressresistenz erhöht und die Inzidenz «kritischer Fehler» in der Praxis minimiert, da stabile neuronale

Cluster zwischen theoretischer Basis und motorisch-sprachlicher Exekution unter Zeitdruck konsolidiert werden. Zudem wird die intrinsische Motivation gesteigert, indem der Lernprozess als sukzessive Lösung komplexer professioneller Aufgaben begriffen wird.

Abschließend lässt sich konstatieren, dass die Fallstudienmethode die fundamentale Ausprägung der sprachlichen Kompetenz keineswegs vollumfänglich zu substituieren vermag; vielmehr fungiert sie als unentbehrliches Bindeglied zwischen theoretischer Fundierung und praxeologischer Exekution in der Qualifizierung wettbewerbsfähiger Fachkräfte. Die künftige didaktische Evolution wird maßgeblich durch die Inkorporation von Technologien der virtuellen und erweiterten Realität determiniert sein, um hochgradig realitätsgetreue Szenarien für das ortsunabhängige Simultandolmetschen (Ferndolmetschen) zu entwerfen.

Diese Synthese aus klassischer Vermittlungsmethodik und zukunftsweisenden technologischen Innovationen gewährleistet die Formierung einer neuen Generation von Sprachmittlern. Diese werden in die Lage versetzt, den komplexen Anforderungen der globalen digitalen Transformation kommunikativer Prozesse mit professioneller Souveränität und kognitiver Flexibilität zu begegnen. Damit festigt die Kasuistik ihren Status als konstitutives Element einer modernen, zukunftsorientierten Translationswissenschaft, die den Brückenschlag zwischen akademischem Anspruch und marktkonformer Anwendung erfolgreich vollzieht.

Библиографические ссылки

1. Нурлыева М. А. Метод кейс-стади в обучении устному переводу // Молодой учёный. 2018. № 12 (198). С. 165–167.

2. Krings H. Was in den Köpfen von Übersetzern vorgeht. Tübingen : Narr, 1986.

3. Nurlyyeva M. A., Gurbanova G. A. Modern teaching methods of simultaneous interpretation // Современные научные иследования и инновации. 2024. № 1. P. 96–100.

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА СОЗДАНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО НАПРЯЖЕНИЯ В ПЕСНЯХ АДЕЛЬ

П. А. Осипенко[1)], Д. В. Шепетовский[1)]

[1)] *Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Национальный исследовательский Томский государственный университет», пр. Ленина, 36, 634050,г. Томск, Российская Федерация,osipenko.polo@mail.ru*

В этой статье рассматриваются языковые особенности в творчестве британской певицы Адель, которые являются ключевым инструментом для создания эмоционального напряжения – главного фокуса ее творческого мира. Анализ основан на текстах ее самых известных песен из разных альбомов. Для выявления специфики ее уникального стиля используется комплексный подход, включающий методы лингвостилистического, семантического и сопоставительного анализа. Особое внимание уделяется способам передачи эмоциональных состояний с помощью системы лексических, синтаксических и фонетических средств и тому, как эти средства меняются в зависимости от основной темы песни.

Ключевые слова: лингвистика текста; эмоциональность; средства выразительности; авторский стиль; сравнительный анализ; фонетика; синтаксис; лексическая семантика; контраст.

LINGUISTIC MEANS OF CREATING EMOTIONAL TENSION IN ADELE'S SONG

P. A. Osipenko[1)], D. V. Shepetovsky[1)]

[1)] *Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education «National Research Tomsk State University», 36 Lenin Avenue, Tomsk, 634050, Russian Federation, osipenko.polo@mail.ru*

This article looks at the linguistic features in the work of the British singer Adele, which are a key tool for creating emotional tension – the main focus of her artistic world. The analysis is based on the texts of her most famous songs from different albums. To find the specifics of her unique style, a complex approach is used, including methods of linguistic-stylistic, semantic, and comparative analysis. Special attention is paid to the ways emotional states are conveyed through a system of lexical, syntactic, and phonetic means, and how these means change depending on the song's main theme.

Keywords: text linguistics; emotionality; expressive means; author's style; comparative analysis; phonetics; syntax; lexical semantics; contrast.

Понимание текстов на иностранном языке, особенно современных, представляет собой серьезную проблему для читателя: культурные отсылки, сленг, игра слов и ритмические особенности теряются при пере-

воде, оставляя лишь тень эмоционального воздействия оригинала. Современные тексты еще больше усложняют задачу из-за мимолетных тенденций, мемов и контекста поп-культуры, которые быстро устаревают даже для носителей языка. В то же время тексты песен играют ключевую роль в музыке, являясь связующим звеном между личным опытом автора и массовым слушателем - они усиливают его за счет поэтической концентрации чувств, делая песню универсальным инструментом катарсиса. Тексты песен также используются при обучении английскому языку как второму, поскольку этот эмоциональный отклик у слушателя, а также повторное прослушивание в естественной среде способствуют расширению словарного запаса и развитию навыков аудирования. В отличие от обычной поэзии, тексты песен основаны на музыкальном размере и рифме, что делает их более краткими и понятными.

Творчество Адель Лори Блу Эдкинс признано во всём мире как эталон искренней, проникновенной музыки, в центре которой находятся темы любви, утраты, сожаления и личностного роста. Однако помимо выдающихся вокальных данных и мелодического дара, ключевую роль в создании уникального «эффекта Адель» играет продуманное и сложное использование лингвистических средств. Исследование песенных текстов с позиций лингвистики представляет значительный интерес, поскольку они являются особым типом дискурса, находящимся на стыке поэзии и разговорной речи. Лингвистические средства создания эмоционального напряжения в творчестве Адель не статичны; они эволюционируют от альбома к альбому, отражая личностный и творческий рост автора. Для ранних альбомов (“19”, “21”) характерна прямолинейная, открытая лексика боли и гнева, в то время как в более поздних работах (“25”, “30”) на первый план выходит лексика рефлексии и самоанализа, а эмоциональное напряжение создается через внутренний диалог. Этот эволюционный аспект будет учитываться в анализе. Переходя к анализу лингвистике текстов, мы последовательно разберем три ключевых уровня, на которых основывается эмоциональное напряжение. Мы рассмотрим лексический уровень, синтаксический и фонетический.

На лексическом уровне нас будет интересовать семантика боли и искренности - словарь переживаний, который передаёт душевную драму. Начнем с анализа слов. Эмоциональное напряжение в текстах Адель возникает благодаря обилию слов, связанных с переживаниями боли, печали и тоски. Доминирующие семантические поля: Первая группа - утрата и разлука: *goodbye, gone, leave, lost, heartbreak, end, apart*. Например: *«Never mind, I'll find someone like you»* («Someone Like You») - глагол «find» указывает на текущее состояние отсутствия и потери; Вторая

группа - боль и страдание: *heartache, pain, burning, scars, tear me apart, hurt*. Например: *«There's a fire starting in my heart / Reaching a fever pitch, it's bringing me out the dark»* («Rolling in the Deep») -метафорическое изображение боли как огня. Сожаление и вина: *regret, mistake, sorry, shame, blame*. Например*: «I'm so sorry, but I'm just a fool / I can't stand the thought of losing you forever»* («My Little Love»). Четвертая группа - ностальгия и память: memory, remember, young, old, yesterday, years ago. Стилистически сниженная лексика и просторечие: Адель часто использует разговорные и даже грубоватые выражения *(«rumour has it», «we could have had it all», «I set fire to the rain»)*, что создаёт эффект искренности, спонтанности речи и эмоциональной взволнованности. Это приближает текст к личному дневнику или исповеди, усиливая доверительный контакт со слушателем.

Важнейшим аспектом лексического уровня является также использование местоименной системы для создания диалогичности и интимности. Доминирование местоимения первого лица «I» утверждает текст как глубоко личный, исповедальный монолог. Однако его постоянная оппозиция с местоимением «you» создает напряженное диалогическое пространство, в котором адресат, хотя и отсутствует физически, является активным участником коммуникации. Эта иллюзия диалога с пустотой в таких прямых обращениях, как: *«Hello, can you hear me?»* («Hello»); *«Don't you remember?»* («Rolling in the Deep»); и в отчаянном вопросе-признании *«If this is my last night with you, hold me like I'm more than just a friend»* («All I Ask»), многократно усиливает трагизм. Интересно также проследить эволюцию от *«we»* в ностальгических контекстах, описывающих прошлые отношения, к категоричному *«I»* в моменты осознания утраты, что лингвистически показывает распад связи и переход к индивидуальному страданию. Яркий контраст можно наблюдать в песне «When We Were Young»: ностальгическое «*We were sad of getting old / It made us restless*» сменяется на горькое осознание настоящего: «*It's hard to win me back / Everything just takes me back*». В «Someone Like You» эта трансформация выражена еще более пронзительно: просьба «*Never mind, I'll find someone like you*» произносится от единственного числа, подчеркивая одиночество, тогда как в прошлом, подразумевается, было *«we»*. В композиции «Love in the Dark» этот распад оформлен буквально: «*I can't love you in the dark… I won't hold you back no more*» - здесь *«I»* принимает активное, хотя и болезненное, решение о конце отношений, что окончательно заменяет общее *«we»* на разъединяющее *«you»* и *«I»*. Таким образом, местоименная система становится мощным средством визуализации психологического расстояния и динамики отношений.

Эмоциональное напряжение в текстах Адель создается не только наличием лексики определенных семантических полей, но и ее высокой частотностью, а также намеренным использованием или отсутствием слов с противоположным значением. Это создает эффект семантического дисбаланса, когда мир песни оказывается перекошенным в сторону негативных переживаний, что и воспринимается как напряжение. Количественный анализ на материале 10 популярных песен («Rolling in the Deep», «Set Fire to the Rain», «Someone Like You», «Love In The Dark», «Hello», «River Lea», «Million Years Ago», «When We Were Young», «All I Ask», «I Miss You») выявляет следующую статистику:

1) лексика утраты и разлуки: Go/Gone – 21 использование. Примеры: «*But you're gone, gone, gone away»* («Set Fire to the Rain»); *«I let you go»* («Love in the Dark»); *«My heart, it goes again»* («River Lea»). Leave/Left – 13 использований. Примеры: *«Just leave me alone»* («All I Ask»); *«I want you to leave»* («Love in the Dark»); *«...the leaving's been leaving me lost»* («River Lea»). Lost – 6 использований. Примеры: *«I'm lost»* («I Miss You*»); «But it left me so helpless»* («River Lea»);

2) лексика боли и страдания: Heart - 24 использования. Примеры: *«There's a fire starting in my heart»* («Rolling in the Deep»); *«This is my heart, it's on the line»* («All I Ask»); *«My heart, it breaks a little»* («River Lea»). Pain/Hurt/Break – 12 использований. Примеры: *«Sometimes it hurts instead»* («Someone Like You»); *«...My heart, it breaks a little»* («River Lea»). Fire/Burning – 7 использований. Примеры: *«I set fire to the rain»* («Rolling in the Deep»);

3) лексика прошлого, ностальгии и вины: Remember – 8 использований. Примеры: *«Don't you remember?»* («Rolling in the Deep»); *«Remember me?»* («When We Were Young»). Слова, указывающие на прошлое (When/Then/Years Ago/Young) – 18 использований. Sorry/Regret – 6 использований.

Данная статистика наглядно демонстрирует, что словарь Адель сфокусирован на переживании кризиса, а количественное преобладание определенных лексических групп формирует устойчивый фон эмоциональной боли.

Намеренное использование или отсутствие слов с противоположным значением.

1. «Внутренняя природа (неизменное)» и «Внешние изменения»: «River Lea» вносит уникальный контраст. Песня противопоставляет внешний успех и взросление *(«I'm still the same», «I should probably tell you now that I'm scared»)* с внутренней, неизменной сущностью, определяемой прошлым *(«But it's in my blood», «the River Lea's got me on my*

knees»). Здесь нет антонима «свобода от прошлого» – он отсутствует, что подчеркивает неизбежность и фатальность влияния прошлого.

2. «Любовь» и «Боль/Война»: «Rolling in the Deep»: Слова любви (*love, had it all)* напрямую сталкиваются с лексикой войны и мести (*rollin' in the deep, you're gonna wish you never had met me, fire*). «Set Fire to the Rain»: оксюморон в названии. Любовь (*you, heart, soul*) метафорически уничтожается через стихии (*fire, rain*).

3. «Прошлое (счастливое/идеальное)» и «Настоящее (болезненное/ностальгическое)»: *«When We Were Young»*: Прошлое (*when we were young*) описывается как время силы и красоты. Настоящее – как время упущенных возможностей *(«It's hard to win me back... Let me photograph you in this light»)*. «Million Years Ago»: Прямое противопоставление: настоящее – «I *feel like my life is flashing by / And all I can do is watch and cry*» против *«I miss the air, I miss my friends... It really was so different then»* – прошлое.

4. «Надежда» и «Безысходность»: Слова, выражающие надежду (*hope, wish, best*), встречаются редко и почти всегда в контексте их утраты или иронии. Пример: «Someone Like You»: Фраза *«I wish nothing but the best for you»* звучит как горькое признание собственного поражения. Количественно лексика безысходности (*never, sometimes it hurts, for me it isn't over*) значительно преобладает. Пример: «*All I Ask*»: Просьба («*All I ask is why...*») лишена надежды, это просьба-признание конца («*If this is my last night with you... Let me hold you like I'm sorry*»).

На материале 10 песен четко видно, что эмоциональное напряжение строится на системном количественном преобладании лексики утраты (go/gone – 21), боли (heart – 24) и прошлого. Столкновение или намеренное отсутствие антонимов акцентирует глубинный конфликт между желанием счастья и непреодолимой реальностью страдания, что является смысловым стержнем творчества Адель.

Далее, на синтаксическом уровне, мы увидим, как ритм живой, взволнованной речи, созданный с помощью особых грамматических построений, передает страсть и отчаяние. Синтаксис здесь работает как кардиограмма душевного состояния, где каждая пауза, повтор или обрыв фразы имеет значение. Синтаксические конструкции в песнях Адель имитируют естественное, прерывистое дыхание человека в состоянии стресса или глубокого переживания. Синтаксические конструкции в песнях Адель имитируют естественное, прерывистое дыхание человека в состоянии стресса или глубокого переживания. Первая группа – анафоры: многократное повторение одной и той же фразы в начале строк нагнетает напряжение, как навязчивая мысль. Пример: «*There's a fire...*

There's a fire...» («Rolling in the Deep»). Вторая группа – эпифоры: Повтор в конце строф создаёт эффект эмоционального замыкания, усиления чувства. Пример: «*Sometimes it lasts in love, but sometimes it hurts instead... sometimes it hurts instead»* («Someone Like You»). Третья группа – лексический повтор: Повтор ключевых слов внутри строфы акцентирует центральную идею, делая её неотвязной. Пример: «*I can't love you in the dark / It's like a dam about to break / I can't love you in the dark*» («Love in the Dark»).Четвертая группа – риторические вопросы и обращения: прямые обращения к возлюбленному *(«you»)* и риторические вопросы переводят монолог в форму диалога с отсутствующим собеседником, что является классическим приёмом создания драматизма. Пример: «*Hello, can you hear me?»* («Hello»); «*Don't you remember the reason you loved me before?»* («All I Ask»). Пятая группа – короткие, рубленые предложения и парцелляция: В кульминационных моментах песни сложные предложения сменяются краткими, часто нераспространёнными, что передаёт прерывистость дыхания, сдерживаемые слёзы или, наоборот, гневную отрывистость. Пример: *«I beg, I borrow and steal / At first, and then I let go»* («Hold On»). Противопоставление длинных перечислений и короткого итога. Этот синтаксический сдвиг маркирует момент эмоционального слома или принятия. Шестая группа – использование инверсии и эллипсиса для передачи эмоциональной неустойчивости. Инверсия (обратный порядок слов) часто используется для логического или эмоционального выделения ключевых слов: *«So afraid to love you»* вместо нейтрального *«I'm so afraid to love you»*. Это создает эффект спонтанной, невыстроенной речи. Другим мощным средством является эллипсис – намеренный пропуск членов предложения, которые легко восстанавливаются из контекста: *«[I] Sometimes it lasts in love, but sometimes [it] hurts instead».* Эллипсис имитирует прерывистое дыхание, сдавленные рыдания или, наоборот, емкую и гневную краткость, заставляя слушателя домысливать недосказанное, активно вовлекая его в сопереживание. Особого внимания заслуживает использование синтаксического параллелизма, который служит не только ритмической организации текста, но и семантическому противопоставлению. Эта конструкция эффективно подчеркивает контраст между прошлым и настоящим, ожиданием и реальностью. Например, в песне «Hello»: «*Hello from the outside / At least I can say that I've tried / ... / Hello from the other side / I must've called a thousand times*». Одинаковое начало строк (параллелизм) создает ощущение стабильности, но меняющиеся в их конце слова резко контрастируют с ним, подчеркивая, насколько велика и непреодолима дистанция между героиней и

ее прошлым. Таким образом, синтаксис становится непосредственным воплощением мыслей, где форма тождественна содержанию.

Обратимся теперь к композиционному уровню. Переходя от анализа отдельных предложений к уровню композиции всего текста, мы наблюдаем, как лингвистические средства организуются в сложную архитектуру эмоционального напряжения. Этот макроуровень анализа показывает, как песня разворачивается во времени подобно классической драме, имеющей свою экспозицию, завязку, кульминацию и развязку. В творчестве Адель можно выделить несколько устойчивых композиционных моделей, каждая из которых служит специфическому эмоциональному воздействию.

1. Модель нарастания *(«Rolling in the Deep», «Set Fire to the Rain»).* Эта модель характеризуется последовательным, ступенчатым нарастанием интенсивности. Лексика и синтаксис в куплетах постепенно «раскачивают» эмоциональный маятник: начинается с констатации («*There's a fire starting in my heart»),* переходит к обвинению («*The scars of your love remind me of us»),* а в припеве достигает пика агрессии и решимости *(«We could have had it all... You're gonna wish you never had met me*»). Синтаксически это выражается в переходе от сложноподчиненных предложений в куплетах к коротким, ритмичным и повелительным конструкциям в припеве. Фонетически нагнетание поддерживается усилением доли взрывных и шипящих согласных. Эта модель создает эффект контролируемого взрыва, когда напряжение, копившееся на протяжении куплета, находит стремительный выход в припеве.

2. Модель круга *(«Someone Like You», «Million Years Ago»).* В отличие от первой, эта модель не стремится к кульминации через взрыв, а погружает слушателя в состояние глубокой меланхолии и неизбывной тоски. Композиция строится по принципу круга: песня часто начинается и заканчивается одной и той же мыслью или её вариацией. В «*Someone Like You*» нарратив движется не вперед, а вращается вокруг одной точки – осознания окончательной утраты. Синтаксические повторы (эпифоры) и лексические репризы *(«never mind, I'll find someone like you»)* подчеркивают эту цикличность, имитируя бесконечный внутренний диалог, из которого нет выхода. Фонетическое оформление, построенное на сонорных и протяжных гласных, усиливает ощущение замкнутого пространства. Эмоциональное напряжение здесь не разрешается, а сохраняется в неизменном состоянии, создавая эффект «вечного настоящего» боли.

3. Модель контраста (диалог прошлого и настоящего, *«When We Were Young», «Hello»).* Эта модель основана на резком композиционном противопоставлении. Текст строится на постоянном переключении меж-

ду двумя временными пластами или эмоциональными состояниями. В «*When We Were Young»* ностальгические воспоминания о прошлом *(«Everybody loves the things you do...»)* сталкиваются с горькими оговорками настоящего («*It's hard to win me back»).* Этот контраст достигается не только лексически, но и композиционно: смена временных планов часто маркируется переходом от куплета к припеву или бриджу. Синтаксис в таких переходах может меняться с плавного, описательного на обрывистый и эмоционально заряженный. Напряжение рождается из самого зазора между идеализированным прошлым и несовершенным настоящим, а композиция визуализирует этот разрыв.

4. Модель откровения *(«My Little Love», «Hold On»*). Характерная для позднего творчества Адель, эта модель отказывается от четкой куплетно-припевной структуры в пользу свободного, потокового повествования, напоминающего терапевтический сеанс или запись в дневнике. Текст может состоять из череды коротких, не связанных между собой синтаксически, но объединенных общей темой высказываний. В «*My Little Love»* это достигается за счет включения реальных голосовых записей, которые разрывают ткань песни. Лексика здесь максимально проста и лишена метафорического пафоса, а синтаксис приближен к разговорному, с обилием эллипсисов и неоконченных фраз. Напряжение в этой модели создается не за счет нагнетания, а за предельной уязвимостью, ощущением «сырого», неотредактированного чувства, которое воздействует на слушателя своей психологической достоверностью.

Анализ композиционного уровня демонстрирует, что Адель не просто использует набор стилистических приемов, а выстраивает из них целостные лингвистические сценарии, которые управляют эмоциональной динамикой песни от первой до последней ноты.

И наконец, фонетический уровень позволит нам услышать, как рождается звукопись эмоций. Аллитерации и ассонансы становятся здесь тонкими инструментами, с помощью которых сам звук дорисовывает и усиливает оттенки смысла. Фонетика выполняет функцию эмоционального усилителя, превращая текст в многомерное сенсорное переживание. Фонетическая организация текста играет ключевую роль в создании эмоционально-окрашенного эффекта. Первая группа – ассонанс и аллитерация: Повторение гласных и согласных звуков создаёт особую мелодику текста, которая усиливает его эмоциональную окраску. Пример ассонанса [əʊ]: *«Never mind, I'll find someone like you» («*Someone Like You») – протяжный, «стонущий» звук, передающий тоску. Пример аллитерации [m]: *«My little love, my little love»* («My Little Love») – мягкий, убаюкивающий звук, сменяющийся в песне на более резкие. Вторая

группа – звуковой символизм: Адель интуитивно и сознательно использует звуки, ассоциирующиеся с определёнными чувствами. Преобладание сонорных ([l], [m], [n], [r]) и гласных заднего ряда ([u:], [o:]) в балладах создаёт ощущение глубины, грусти и протяжности. В более агрессивных песнях («Rolling in the Deep») используются взрывные согласные ([b], [p], [t], [d]), что усиливает энергию гнева и решимости.

Для демонстрации системности фонетических приемов показательно провести сравнительный анализ двух ключевых песен. В «Rolling in the Deep» доминируют агрессивные взрывные [t], [d], [k] («*turning my sorrow into treasured gold», «think of me in the depths of your despair»*) и шипящие [ʃ], [ʧ] *(«scarring», «pitch*»), звуковая фактура которых ассоциируется с трением, шипением огня и щелчками механизма мести. Напротив, в «Someone Like You» звуковой рисунок построен на сонорных [l], [m], [n] («*Never mind, I'll find someone like you», «love», «mind*») и протяжных гласных [aɪ] *(«I», «find», «mind»),* [u:] *(«you», «too*»). Эта мелодика создает эффект плача, стенания и уходящего эха, что идеально соответствует темам утраты и примирения с ней. Различия в фонетическом оформлении подчеркивают, что лингвистическая стратегия Адель является гибкой и всегда подчинена общей эмоциональной задаче композиции.

Помимо рассмотренных уровней, эмоциональное воздействие текстов Адель обусловлено их ориентированной на слушателя направленностью – способностью создавать эффект сопереживания и личной причастности у слушателя. Этот эффект достигается за счет нескольких стратегий. Во-первых, создание обобщенного лирического «мы»: несмотря на доминирование местоимения *«I»*, Адель мастерски стирает грань между личным опытом и универсальным. Она формулирует выводы, которые звучат как общечеловеческая истина, например: «*Sometimes it lasts in love, but sometimes it hurts instead»* («Someone Like You»). Фраза *«Never mind, I'll find someone like you»* – это личное переживание, но ситуация безответной любви и поиска утешения знакома миллионам, что позволяет слушателю легко поставить себя на место героини. Во-вторых, стратегия «исповеди»: тексты построены как монолог-признание, обращенный к самому себе и, по умолчанию, к слушателю. Прямые, почти разговорные вопросы вроде *«Hello, can you hear me?»* («Hello») или горькие риторические восклицания *«Don't you remember?»* («Rolling in the Deep») создают иллюзию прямого диалога и мгновенно устанавливают доверительный контакт. В песне «My Little Love» этот прием достигает пика, когда Адель включает реальные голосовые записи разговора с сыном, стирая грань между сценическим образом и реальной личностью. Это создает эффект гиперреальности и предельной искренности, кото-

рый невозможно воспроизвести чисто литературными средствами. Наконец, эффект «недосказанности»: Адель часто использует намеки и опущения, заставляя слушателя домысливать ситуацию. В «Million Years Ago» она поет: «*I miss the air, I miss my friends / I miss my mother; I miss it when / Life was a party to be thrown».* Она не конкретизирует, что именно за «*party*» и кто такие «*friends*», что позволяет каждому слушателю вписать в эти образы собственные ностальгические воспоминания, сделав песню своей личной историей. Таким образом, лингвистические средства работают не только на создание напряжения внутри текста, но и на активацию эмоционального отклика у слушателя, превращая его из пассивного наблюдателя в соучастника переживания.

Теперь рассмотрим, как варьируется использование разных языковых средств в зависимости от тематических групп. Этот аспект анализа демонстрирует системность и осознанность ее авторского стиля. В песнях о гневе и обиде («Rolling in the Deep», «Set Fire to the Rain») доминирует лексика агрессии и разрушения: *fire, burning, scars, payback*. Метафоры здесь активны и направлены на объект обиды. В балладах о меланхолии и тоске («Someone Like You», «When We Were Young»), напротив, преобладает лексика пассивного страдания и фатальной утраты: *lost, fade, memory*. В песнях-размышлениях о себе («River Lea», «Million Years Ago»)» ключевыми становятся абстрактные понятия идентичности: *blood, time, change, fame,* которые противопоставляются простым радостям прошлого. Намеренное использование или отсутствие слов с противоположным значением также варьируется. В «River Lea» отсутствует антоним «свобода от прошлого», что подчеркивает фатальность. В «Rolling in the Deep» любовь *(love)* напрямую сталкивается с лексикой войны *(revenge*), а в «Someone Like You» пожелание счастья *(best for you)* служит лишь для контрастного подчеркивания собственного горя. Для песен-обвинений характерны риторические вопросы и повелительные конструкции, превращающие монолог в страстный диалог с отсутствующим собеседником *(«Don't you remember?»).* В меланхоличных балладах доминируют эпифоры и лексические повторы, которые создают эффект циклического, навязчивого возвращения к одной и той же болезненной мысли, имитируя неспособность двигаться дальше. В моменты кульминационного отчаяния или, наоборот, принятия *(«Hold On»),* на первый план выходит парцелляция и короткие, рубленые фразы, передающие прерывистость дыхания и предельную эмоциональную истощенность. В спокойных, ностальгических композициях *(«Million Years Ago», «When We Were Young»)* Адель активно использует ассонансы на открытые и нейтральные гласные ([a:], [ə:]) и сонорные согласные, что создает

плавное, медитативное звучание, созвучное погружению в воспоминания. Напротив, в треках, наполненных болью и гневом *(«Rolling in the Deep», «Set Fire to the Rain»),* доминируют резкие взрывные согласные ([t], [d], [k], [g]) и аллитерации на свистящие и шипящие звуки ([s], [ʃ]), которые фонетически изображают ярость. Эта вариативность доказывает, что лингвистический инструментарий Адель не является шаблонным набором приемов, а представляет собой гибкую систему, способную тонко передавать всю палитру человеческих переживаний.

Проведенный анализ позволяет сделать вывод о том, что эмоциональное напряжение в творчестве Адель – это результат сложной и продуманной лингвистической стратегии, пронизывающей все уровни её текстов. На лексическом уровне это напряжение создается за счет: количественного доминирования лексики семантических полей «утрата», «боль» и «прошлое» *(heart, go/gone, pain)*; семантического конфликта, достигаемого через столкновение или намеренное отсутствие антонимов (любовь/война, прошлое/настоящее, надежда/безысходность). Важную роль играет и местоименная система, выстраивающая напряженный диалог с отсутствующим адресатом. На синтаксическом уровне напряжение моделируется через: ритмику живой, взволнованной речи, создаваемую анафорами, эпифорами и лексическими повторами, которые имитируют навязчивую, цикличную природу переживания; иллюзию диалога с помощью риторических вопросов и обращений, что драматизирует монолог; эффект эмоциональной кульминации и истощения, передаваемый короткими, рублеными предложениями и парцелляцией, а также инверсией и эллипсисом, подчеркивающими спонтанность и эмоциональную неустойчивость. На композиционном уровне напряжение выстраивается в масштабе всей песни через использование драматургических моделей, которые управляют динамикой эмоционального состояния слушателя. На фонетическом уровне эмоциональная окраска усиливается за счет: звукового символизма, где протяжные гласные и сонорные согласные ([əʊ], [l], [m]) звучат меланхолично и глубоко, а взрывные согласные ([t], [d]) передают гнев и решимость; аллитераций и ассонансов, которые создают эмоционально-окрашенную звукопись, дорисовывающую оттенки смысла. К этому следует добавить прагматический уровень, который обеспечивает проецирование созданного напряжения на слушателя, завершая коммуникативный акт. Таким образом, лингвистическая стратегия Адель представляет собой высокоорганизованную систему, где каждый уровень работает на создание единого художественного эффекта – психологического очищения через переживание утраты. Лексика задает семантическое поле страдания, синтаксис имитирует его психофизиоло-

гию, а фонетика – его звуковую ауру. Однако мастерство певицы заключается не в простом суммировании этих приемов, а в их тонком и вариативном сплетении, которое всегда подчинено конкретной эмоциональной задаче – будь то ярость, тоска или рефлексия. Именно эта лингвистическая полифония, звучащая в унисон с мощным вокалом и мелодикой, и создает тот уникальный «эффект Адель», который обеспечивает ее творчеству беспрецедентный эмоциональный резонанс в глобальной аудитории.

Библиографические ссылки

1. Источник первичных текстов для анализа. URL: https://genius.com/ (дата обращения: 22.03.2025).

2. Классификация стилистических приемов. URL: https://www.livewritethrive.com/2015/12/21/31-stylistic-devices-for-creative-writers/ (дата обращения: 22.03.2025).

3. Анализ образного языка в альбоме Адель "25". URL: https://core.ac.uk/download/143644620.pdf (дата обращения: 22.03.2025).

ГОМЕРОВСКИЕ ЭПИТЕТЫ ДЖ. ДЖОЙСА В РУССКОМ ПЕРЕВОДЕ «УЛИССА»

С. Н. Степура

Национальный исследовательский Томский политехнический университет, пр. Ленина, 30, 634050, г. Томск, Россия, stepura@tpu.ru

В данной статье рассматриваются примеры словотворчества Дж. Джойса в романе-пародии «Улисс», а именно: образные определения, созданные путем словообразования (word-formation) по аналогии с эпитетами Гомера из «Илиады» и «Одиссеи». Это составные эпитеты, которые представляют собой наиболее многочисленную группу слов, созданную самим автором.

Ключевые слова: гомеровские эпитеты; словотворчество; перевод; Дж. Джойс; Улисс.

THE TRANSFORMATION OF J. JOYCE'S HOMERIC EPITHETS IN THE RUSSIAN TRANSLATION OF «ULYSSES»

S. N. Stepura

National Research Tomsk Polytechnic University, 30, Lenin Avenue, 634050, Tomsk, Russia, stepura@tpu.ru

This paper examines some of the examples of J. Joyce's word-creation in his parody novel *Ulysses*, namely: figurative adjectives having been created through word-formation, analogous to Homer's epithets from the *Iliad* and *Odyssey*. These compound epithets represent the most numerous group of words created by the author himself.

Keywords: Homeric epithets; word formation; translation; James Joyce; Ulysses.

Роман «Улисс» Дж. Джойса называют пародией на «Одиссею» Гомера, или, иначе выражаясь, «Одиссея» является первообразом «Улисса». С. Хоружий называет «Улисс» одиссеей формы [1, с. 784] и в этом контексте говорит о примате формы: ее задачи «составляют истинное содержание романа, а содержательные (сюжетно-повествовательные) задачи остаются на втором плане как своего рода необходимая формальность» [1, с. 784]. Связь между данными произведениями проявляется не только в передаче центральной темы возвращения домой и соответствием персонажей, но и самим языком. Так, значительную часть романа занимают лингвистические эксперименты Джойса, но наиболее многочисленную их группу представляют эпитеты.

В данной работе речь будет идти об адаптации Гомеровских эпитетов в романе «Улисс». Как известно, эпитет представляет собой прилага-

тельное, которое выражает какую-либо характеристику человека или предмета. Отличие эпитетов Гомера заключается в соединении прилагательного и существительного для образования сложных или составных прилагательных [2]. Самый известный пример гомеровского эпитета: a *winedark* sea (букв. '*темно-винное* море'). Составные эпитеты, являясь «неотъемлемой частью поэтического кода «Илиады» и «Одиссеи» [3, с. 163], в «Улиссе» представляют собой «средство диалога с традицией и одновременно инструмент расширения выразительных возможностей языка» [3, с. 163]. Данный художественный прием представляет собой интересный материал для анализа, в основе которого лежит классификация польского исследователя Т. Котлински: из общей группы гомеровских эпитетов ученый выделяет отдельные категории в соответствии с вариативностью или набором в них определенных частей речи [4]. Рассмотрим некоторые примеры эпитетов Джойса в стиле Гомера; их русский перевод выполнен С. Хоружим.

*A. (**Noun + Adj**.) Noun – (**сущ. + прил**.) сущ.*

1. «On the curbstone before Jimmy Geary the sexton's an old tramp sat, grumbling, emptying the dirt and stones out of his huge ***dustbrown*** yawning boot» [5, p. 89] – «Перед домом Джимми Гири, могильщика, сидел на обочине старый бродяга и ворча вытряхивал сор и камешки из здоровенного ***пропыленного*** башмака с зияющей пастью» [6, с. 105]. При буквальном переводе мы можем получить *огромный* ***пыльно-коричневый*** *зевающий ботинок*: сочетание существительного ***dust*** 'пыль' и прилагательного ***brown*** 'коричневый' редуцируется до прилагательного с единственным значением грязной обуви, которое не транслирует ее цвет.

2. «A ***myriadminded*** man, Mr Best reminded» [5, p. 184] – «***Несметноликий*** человек, – сметливо припомнил мистер Супер» [6, с. 219]. Определение *myriadminded* образовано путем сложения существительного ***myriad*** 'мириады', 'бесчисленное множество' и прилагательного ***minded*** 'разумный'; 'имеющий ум, мнение, душу'. Его русский эквивалент 'несметноликий' создает аналогию формы составного эпитета: наречие 'несметно' или прилагательное 'несметный' + *-ликий*. В действительности, таковым он не является, так как вторая часть слова (*ликий*) не может быть самостоятельной. Таким образом, прилагательное 'несметноликий' повторяет код существующего в русском языке сложного прилагательного, у которого вторая часть имеет значение столько-то лиц или такое-то лицо. Какое именно лицо, сообщается в первой части слова, например: *двуликий* или *безликий.*

3. «Under Tom Kernan's ***ginhot*** words the accompanist wove music slow» [5, p. 253] – «Под Тома Кернана речи ***с джинным накалом*** аккомп-

паниатор сплетал медленную мелодию» [6, с. 302]. Здесь авторский компаунд ***ginhot*** со значением *горячий как джин* передается двумя отдельными словами с предлогом: ‘***с джинным накалом***’.

4. «In a gigling peal young ***goldbronze*** voices blended, Douce with Kennedy your other eye» [5, p. 233] – «Закатываясь заливистым смехом, два голоса молодых слили Дус и Кеннеди, ***златобронза***, ох, сглазит» [6, с. 278]. Составной эпитет *goldbronze* переведен достаточно буквально: оба слова имеют формы как существительного, так и прилагательного. Однако функция определения к существительному *voices* ‘голоса’ в данном переводе не осуществляется, т.к. оно занимает в предложении другую позицию. Немного ранее по тексту переводчик воплощает авторское слово *goldbronze* как составной эпитет в виде прилагательного ‘звонкобронзовый’ несмотря на то, что именно в этом предложении прилагательное представляет собой один корень *bronze*: «Miss Douce chimed in in deep ***bronze*** laughter, shouting» [5, p. 233] – «Тут залилась и мисс Дус ***звонкобронзовым*** смехом» [6, с. 278].

*B. (**Noun + Participle**) Noun – (**сущ. + прич.**) сущ.*

1. «Mr Bloom <…> transferred the ***paperstuck*** soap to his inner handkerchief pocket» [5, p. 90] – «Рука мистера Блума <…> отправила мыло, ***слипшееся с оберткой***, во внутренний карман с носовым платком» [6, с. 106]. Составной эпитет *paperstuck* переведен не одним сложным словом, а причастным оборотом с зависимыми словами ‘***слипшееся с оберткой***’.

2. «The ***bloodboltered*** shambles in act five is a forecast of the concentration camp sung by Mr Swinburne» [5, p. 168] – «***Кровавая*** бойня пятого акта – предвидение концлагеря воспетого Суинберном» [6, с. 199]. В этом примере составной эпитет *bloodboltered* представлен одним словом – прилагательным ‘кровавый’, что равноценно существительному *blood*. По всей видимости, сохранить значение причастия *boltered* (**bolt** ‘**отсеивать**’, ‘**убегать**’, ‘**просеивать сквозь сито**’) не представлялось возможным.

*C. (**Adj./Adverb + Participle**) Noun – (**прил./наречие + прич.**) сущ.* (данная группа компаундов самая многочисленная в *Улиссе*).

1. «<…> a ***dullgarbed*** old man from the curbstone tendered his wares» [5, p. 83] – «<…> старик ***в темных лохмотьях*** протягивал с обочины свой товар» [6, с. 98]. Составной эпитет *dullgarbed*, представляющий собой сочетание прилагательного и причастия прошедшего времени, переведен определительным оборотом или распространенным определением, стоящим после определяемого слова (сочетанием отдельных слов: прилагательного с существительным) – ‘в темных лохмотьях’.

2. «They passed under the ***hugecloaked*** Liberator’s form» [5, p. 83] – «Они проехали под фигурой Освободителя ***в обширном плаще***»

[6, с. 99]. Здесь эпитет, аналогично предыдущему также переведен распространенным определением.

3. «At the lacefringe of the tide he halted with stiff forehoofs, ***seawardpointed*** ears» [5, p. 42] – «У кружевной кромки прилива остановился, упершись передними копытами, ***насторожив*** уши ***к морю***» [6, с. 51].

Данный тип сложных слов трудно классифицировать, потому что первый элемент имеет форму прилагательного, но семантически функционирует как наречие [4]. Для ясности второй элемент здесь рассматривается как причастие, хотя он функционирует как прилагательное. Эта модель очень продуктивна в английском языке, но в русском – чаще всего нет соответствующего однословного наречия: *seawardpointed* – ‘насторожив к морю’ или нет соответствующего причастия: *dullgarbed* – ‘в темных лохмотьях’, *hugecloaked* – ‘в обширном плаще’. Способность английских существительных легко превращаться в глаголы и причастия стимулирует продуктивность данной словообразовательной модели: *cloak* (существительное) > *to cloak* (глагол) > *cloaked* (причастие). И наоборот, в русском словообразовании процесс преобразования путем нулевой деривации не является продуктивным.

Все это примеры составных прилагательных в тексте «Улисса», которые являются прямым отражением Гомеровских эпитетов. Но Джойс на этом не останавливается, используя ресурсы английского языка – он придумывает эпитеты, которые состоят из целой фразы (phrase compound adjectives). До сих пор мы рассматривали составные прилагательные в тексте «Улисса», которые являются прямым отражением гомеровских эпитетов. Однако изобретательность Джойса идет дальше, и, используя ресурсы английского языка, он создает ряд фразовых составных прилагательных, то есть конструкций, в которых целая фраза участвует в образовании нового прилагательного.

D. Compound Adjectives – Составные прилагательные – фраза

1. «<…> I seen you up Faithful place with your squarepusher, the greaser off the railway, in his ***cometobed*** hat» [5, p. 390] – «<…> а я тебя видела на Фейтфул-плейс с твоим ухажером, с этим подлизой в шляпе фасона ***пошли-в-постельку***» [6, с. 470].

2. «And Bloom, of course, with his ***knockmedown*** cigar putting on swank with his lardy face» [5, p. 275] – «Блум тут пыжится со своей ***сногсшибательной*** сигарой, с жирной физиономией, барина вовсю строит» [6, с. 329].

В первом примере фраза-эпитет сохраняет свою форму: три слова, объединенные в одно – ‘***пошли-в-постельку***’; во втором примере остается только значение фразы, но оно легко укладывается в сложное прилагательное *сног-сшибатель-ный*. По сути, это одно слово, уже существующее в русском языке – ‘*сногсшибательный*’.

По своей природе сложные эпитеты сугубо экспериментальны, но их базовая особенность заключается в том, что они подчиняются правилам словообразования английского языка: когда одна основа (base) добавляется к другой таким образом, что обычно та, что стоит впереди, в некотором смысле подчиняются следующей. Под «основой» понимается форма, к которой применяется правило словообразования [2, p. 430]. Так, адаптация модели гомеровских эпитетов стала одной из ключевых задач Джойса при создании романа о современном Улиссе/Одиссее. В переводе С. Хоружего также прослеживается следование нормам, но это нормы русского языка, исключающие словообразование сложных эпитетов по образцу Дж. Джойса.

Библиографические ссылки

1. *Хоружий С.* Комментарий // Джойс Дж. Улисс. СПб. : Азбука-классика, 2009. С. 779–984.

2. *Quirk R., Greenbaum S.* A University Grammar of English. Longman. 1973.

3. *Курилов Д. О.* Трансформация структур гомеровского эпоса в «Улиссе» Джеймса Джойса // Соц. и гуманитар. науки. Отечественная и зарубежная литература. Сер. 7. Литературоведение. 2025. № 3. С. 154–173.

4. *Kotliński T.* Rendering word-formation motivated neologisms in James Joyce's «Ulysses» // Workshop on translation III. Eds. R. Sokoloski, H. Duda, K. Klimkowski. Lublin-Ottawa. 2003. P. 69–86.

5. *Joyce J.* Ulysses. Wordsworth Editions Limited. 2010.

6. *Джойс Д.* Улисс. Пер. с англ. В. Хинкиса, С. Хоружего. СПб. : Азбука-классика, 2009.

ТРУДНОСТИ ПЕРЕВОДА ПОПУЛЯРНЫХ ФРАЗ СТИВА ИЗ ФИЛЬМА «MINECRAFT»

Д. А. Струч[1)], Д. В. Шепетовский[1)]

[1)] *Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Национальный исследовательский Томский государственный университет», пр. Ленина, 36, 634050, г. Томск, Россия, d.struch6@gmail.com*

Фразы главного героя Стива из анимационного фильма «Minecraft» (2025) мгновенно стали вирусными, породив волну мемов и обсуждений в геймерском сообществе. Однако их перевод на русский язык стал настоящим лингвистическим вызовом: от идиом и каламбуров до игрового сленга и культурных отсылок. В статье анализируются возможные варианты перевода популярных реплик. Особое внимание уделяется трудностям передачи юмора, ритма, игровой терминологии и двойных смыслов, а также балансу между верностью оригиналу и адаптацией для русскоязычной аудитории. Исследование демонстрирует, как локализация не просто переводит слова, но формирует новую культурную реальность знакомого всем мира «Minecraft»**.**

Ключевые слова: лингвистика текста; эмоциональность; средства выразительности; авторский стиль; сравнительный анализ; фонетика; синтаксис; лексическая семантика; контраст.

LINGUISTIC MEANS OF CREATING EMOTIONAL TENSION IN ADELE'S SONG

D. A. Struch[1)], D. V. Shepetovsky[1)]

[1)] *Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education «National Research Tomsk State University», 36 Lenin Avenue, 634050, Tomsk, Russia, d.struch6@gmail.com*

The phrases of the main character Steve from the animated film Minecraft (2025) instantly went viral, generating a wave of memes and discussions in the gaming community. However, their translation into Russian has become a real linguistic challenge: from idioms and puns to playful slang and cultural references. The article analyzes the possible translation options (number of replicas) of popular replicas. Special attention is paid to the difficulties of conveying humor, rhythm, game terminology and double meanings, as well as the balance between fidelity to the original and adaptation for a Russian-speaking audience. The study demonstrates how localization not only translates words, but also forms a new cultural reality of the familiar Minecraft world.

Keywords*:* linguistics of the text; emotionality; means of expression; author's style; comparative analysis; phonetics; syntax; lexical semantics; contrast.

Выпуск полнометражного анимационного фильма «Minecraft» стало значимым событием не только для фанатов одноименной видеоигры, но и для всего цифрового поколения, чье детство прошло в кубических мирах [1]. Трейлеры и сам фильм сопроводили волну мемов, основанных на фразах главного героя – Стива. Реплики, такие как «*I... am Steve*» или «*First we mine, than we craft. Let's minecraft!*» [2], мгновенно стали культовыми. Однако их перевод на русский язык сопряжен с серьезными лингвистическими и культурными сложностями. Локализация игрового и кино-контента представляет собой не простую замену слов, а сложный акт культурной трансформации [4, с. 68–82]. Это особенно важно для таких проектов, как «Minecraft», где границы между игрой, интернет-фольклором и повседневным языком стёрты. В данной статье мы рассмотрим ключевые реплики Стива из фильма, проанализируем предложенные варианты их перевода и выявим основные трудности, с которыми сталкиваются локализаторы: игра слов, отсутствие прямых эквивалентов, передача сленга, ритма и сохранение меметичного потенциала. Материалом для анализа послужили варианты переводов четырёх студий: RedHeadSound, Jaskier, TVShows и Рус. Дублированный.

Фразы, которые использовались в данной статье и варианты их перевода.

1. *Flint and steel* [2] ‘Огниво’ (RHS, Рус. дублированный); ‘Кремень и сталь’ (Jaskier, TVShows).

2. *The Nether* ‘Нижний мир’ (все студии).

3. *No that's a legend* [2] ‘Нет, это легенда’ (RHS, Рус. Дублированный); ‘Нет, он легенда’ (TVShows, Jaskier).

4. *In different patterns* ‘В хаотичном порядке’ (Рус. дублированный); ‘В различном порядке’ (RHS); ‘В ячейках по-разному’ (Jaskier); ‘В разные формы’ (TVShows).

5. *Comin in hot*! ‘Я догоню! ’ (Рус. дублированный); ‘Я догоняю! ’ (RHS); ‘ХАА ХАААА! ’ (Jaskier); ‘Уже лечу! ’ (TVShows).

6. *Chicken jockey* [2] ‘Зомби наездник’ (RHS, Jaskier); ‘Куриный жокей ’ (Рус. дублированный, TVShows).

7. *First, we mine then we craft. Let's minecraft!* [2] ‘Сперва добываем, потом создаём. Вперёд майнкрафтить! ’ (Рус. дублированный); ‘Сперва майним, а потом и крафтим. Идём майнкрафтить! ’ (RHS); ‘Сперва майнить, потом крафтить. За майнкрафт! ’ (Jaskier); ‘Сначала будем майнить, потом крафтить. Давайте майнркафтить! ’ (TVShows).

В процессе локализации фильма «Minecraft» переводчики столкнулись с необходимостью передачи не только семантического содержания, но и прагматического потенциала реплик Стива, которые изначально создавались как интертекстуальные, игровые и мемогенные единицы. Ана-

лиз предложенных студиями вариантов позволяет выделить несколько ключевых переводческих стратегий [4, с. 150-165].

1. **Дословный перевод** применяется в тех случаях, когда существует устоявшийся эквивалент [4, с. 116-134]. Например, *The Nether* единогласно переведен как ‘Нижний мир’. Однако, такая калька может «сглаживать» уникальность оригинального концепта.

2. **Развёрнутый перевод** используется для объяснения игровых реалий. Фраза *in different patterns* переведена по-разному: ‘в хаотичном порядке’, ‘в ячейках по-разному’. Это делает текст понятнее для не игравших, но ведет к потере краткости.

3. **Культурная адаптация** становится решающей стратегией при работе с отсылками [4, с. 68–82]. Фраза *No that's a legend*, связанная с фигурой Technoblade – популярным блогером на платформе YouTube, который скончался в 2022 году – получила два основных перевода [3]. Вариант ‘Нет, это легенда’ (RHS, Рус. Дублированный) сохраняет структуру оригинала, но смещает акцент с личности на абстрактное понятие. Вариант ‘Нет, он легенда’ (TVShows, Jaskier) адаптирует высказывание под русскоязычное восприятие, делая отсылку прямой и персонализированной, что точнее передаёт эмоциональную нагрузку оригинала – дань уважения конкретному человеку.

4. **Трансформация и креативная замена.** Необходимы для сленга и эмоциональных реплик [4, с. 135-149]. Восклицание *Comin' in hot*! переведено и как ‘Уже лечу! ’, и даже заменено на смех (‘ХАА ХАААА!’), что демонстрирует попытку передать эмоцию, а не буквальный смысл.

5. **Выбор между эквивалентом и заимствованием**. Например, *Chicken jockey* стал либо описательным ‘зомби-наездник’, либо калькой ‘куриный жокей’, сохраняющей игровой юмор.

6. **Создание неологизмов** для вербализации игрового процесса – ключевая проблема в кульминационной фразе *Let's Minecraft!* [4, с. 166-177]. Все студии столкнулись с необходимостью «одушевить» название игры, превратив его в глагол. Варианты ‘майнкрафтить’, ‘идём майнкрафтить’, ‘за майнкрафт!’ являются креативными неологизмами, легитимизирующими игровой жаргон в рамках литературного перевода. Этот пример показывает, как локализация становится актом языкового творчества, расширяя границы принимающего языка.

Основные трудности, выявленные в ходе анализа, можно систематизировать следующим образом [4, с. 105-115]:

• **лингвистические:** отсутствие прямых эквивалентов для игровых терминов и глаголизация брендов;

• **культурные:** необходимость адаптации отсылок к интернет-культуре для аудитории без соответствующего бэкграунда;

• **прагматические:** сохранение юмора, ритма, краткости и той самой «меметичности», которая делает реплики вирусными. Буквальный перевод часто «убивает» шутку, в то время как вольный может исказить смысл;

• **стилистические:** выбор между литературной нормой и разговорным/сленговым регистром для речи персонажа.

В результате анализа можно сделать вывод, что перевод реплик Стива в фильме «Minecraft» – это сложный творческий процесс, который требует от локализатора не только языковых знаний, но и понимания игровой культуры. Каждая из рассмотренных студий выбирает свой подход, ориентируясь на свою целевую аудиторию, поэтому нельзя однозначно сказать, чей вариант перевода лучше. Версия «Рус. Дублированный» стремится к понятности и литературной норме, чтобы фильм был доступен самой широкой аудитории. RedHeadSound пытается сохранить баланс между точным смыслом и адаптацией. А вот Jaskier и TVShows часто идут на смелые, творческие решения, которые максимально близки геймерскому сообществу, даже если это немного уводит от дословного перевода. Таким образом, успех локализации зависит в первую очередь от того, на кого она рассчитана. Разные стратегии переводов делают фильм ближе разным зрителям: одним – как популярному кино, другим – как части игровой вселенной, с которой они хорошо знакомы.

Библиографические ссылки

1. Русскоязычная Minecraft Wiki. URL: https://ru.minecraft.wiki/ (дата обращения: 28.10.2025).

2. Best Steve Quotes from A Minecraft Movie. URL: https://downthehobbitholeblog.com/2025/best-steve-quotes/ (date of access: 28.10.2025).

3. Что Скрывает Майнкрафт Фильм - Детали и Пасхалки | Полный разбор. URL: https://www.youtube.com/watch?v=6JCOqfsq7IY (дата обращения: 03.11.2025).

4. Комиссаров, В.Н. (2001). Современное переводоведение. URL: https://studfile.net/preview/2792673/ (дата обращения: 30.10.2025).

ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА РЕКЛАМНЫХ СЛОГАНОВ С НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА НА РУССКИЙ (НА ПРИМЕРЕ ПИЩЕВОЙ ПРОМЫШЛЕННОСТИ ГЕРМАНИИ)

С. А. Трофименко[1)], Е. М. Страшкевич[1)]

[1)] *Белорусский государственный университет, пр. Независимости, 4, 220030, г. Минск, Беларусь, trofimesa@bsu.by*

В статье речь идет об особенностях перевода рекламных слоганов с немецкого языка на русский, с использованием примеров рекламных слоганов в пищевой промышленности Германии. На основе 53 проанализированных аутентичных рекламных слоганов были выявлены следующие трудности при переводе слоганов: игра слов и каламбуры, передача фонетических и графических особенностей, культурных реалий, рифмы и ритма, а также лаконичности и ёмкости.

***Ключевые слова*:** рекламный слоган; трудности перевода; немецкий язык; русский язык; пищевая промышленность; игра слов; каламбуры; фонетические особенности; лаконичность; межкультурная коммуникация.

FEATURES OF TRANSLATING ADVERTISING SLOGANS FROM GERMAN INTO RUSSIAN (USING THE EXAMPLE OF THE FOOD INDUSTRY IN GERMANY)

S. A. Trofimenko[1)], E. M. Strashkevich[1)]

[1)] *Belarusian State University, 4 Nezavisimosti Avenue, 220030, Minsk, Belarus, trofimesa@bsu.by, fsc.strashke@bsu.by*

The article discusses the peculiarities of translating advertising slogans from German into Russian, using examples of advertising slogans in the German food industry. Based on an analysis of 53 authentic advertising slogans, the following difficulties were identified: wordplay and puns, conveying phonetic and graphic features, cultural realities, rhyme and rhythm, as well as conciseness and conciseness.

Keywords: advertising slogan; translation difficulties; German language; Russian language; food industry; wordplay; puns; phonetic features; conciseness; intercultural communication.

В настоящее время в период глобализации многие компании заинтересованы в продвижении своих товаров и услуг на международный рынок. Реклама играет ключевую роль в формировании восприятия бренда и повышения интереса потребителя к продукции. Одним из важнейших инструментов рекламного воздействия является слоган. Рекламные слоганы – это не просто фразы, а мощные маркетинговые инструменты, которые должны вызывать эмоции, запоминаться и побуждать к покупке.

Существует большое количество определений понятию *слоган*. Рассмотрим некоторые из них. Согласно определению Х. Довганова, слоган представляет собой краткую, простую и удобную для произнесения фразу, включающую упоминание товара, бренда, услуги или места продажи. В другом источнике слоган трактуется следующим образом «слоган суммирует преимущества продукта для создания краткого сообщения, которое легко бы запоминалось» [1; с. 331]. По мнению Аластера Кромптона, рекламный слоган (a motto of the brand) представляет собой короткую и легко запоминающуюся фразу, которая в яркой и образной форме отражает ключевую идею рекламной кампании. Он способствует выделению товара среди конкурентов и придает единство серии рекламных материалов. Таким образом, слоган является важной частью фирменного стиля [2; с. 84]. Слоган – наиболее исследованный структурный элемент рекламы, который представляет собой запоминающуюся фразу, используемую в коммерческом контексте [3; с. 125]. Слоган как часть имиджа марки призван отразить уникальные свойства товара и убедить потребителя совершить покупку [4; с. 28]. Поэтому главной задачей переводчика, работающего с рекламными слоганами – вызвать у целевой аудитории эффект, аналогичный оригиналу, учитывая функции, цели и межкультурные особенности текста. Перевод слоганов – сложная задача, требующая не только лингвистических знаний, но и глубокого понимания культурного контекста, особенно в случае немецких слоганов, насыщенных игрой слов, рифмами и культурными отсылками. При дословном переводе эти элементы часто теряются, что снижает эффективность рекламы. В пищевой промышленности, где маркетинг строится на эмоциональных связях с традициями и качеством, точность и художественность перевода особенно важны. В статье рассматриваются аутентичные примеры немецких слоганов пищевой отрасли и анализируются типичные сложности их адаптации на русский язык.

В процессе исследования были проанализированы 53 рекламных слогана компаний/предприятий из Германии на немецком языке, т. е. тексты этих слоганов являются аутентичными. Был проведен сравнительный анализ данных рекламных слоганов с их общепринятым переводом на русский язык. Выявлено, что в целом можно выделить следующие проблемы при переводе рекламных слоганов: передача языковых явлений/передача эмоциональной окраски; передача фонетических и графических явлений; передача культурных различий; передача рифмы и ритма; передача лаконичности и ёмкости.

1. Передача языковых явлений. Передача эмоциональной окраски. Одной из главных проблем является игра слов и каламбуры – языковые явления, широко используемые в немецкой рекламе для созда-

ния запоминающихся и многозначных сообщений. В немецком языке распространены различные виды таких приёмов: обыгрывание фразеологизмов и пословиц, использование омонимов и многозначных слов, метафор, гипербол, а также членение слов на семантически значимые части с последующей их трансформацией. Немецкий язык богат возможностями для создания многозначных фраз, что значительно усложняет их адекватный перевод.

Например, в рекламном слогане *Ofen und ehrlich* '*Открыто и искренне*' (2019). Орфографические ошибки в рекламном слогане как игровой приём привносят дополнительные коннотации, основанной на интересном решении маркетологов для привлечения особого внимания к продукту, сознательно было заменено слово *offen* 'открытый, искренний' на созвучное ему *der Ofen* 'печь', что не только подчёркивает честное отношения сотрудников этой пекарни к своему труду, продукции и покупателям, формирует доверие, но и отсылает к одному из главных символов выпечки – печи. В результате у немецкого читателя возникает ассоциация с традиционностью и искренностью, а также с качеством продукции, выпекаемой в настоящей печи. При переводе на русский язык эта многозначность теряется, поскольку в русском языке отсутствует аналогичная игра слов: если перевести буквально как 'Печь и честно', то исчезает намёк на открытость и искренность, а если попытаться сохранить оба значения, то фраза становится тяжеловесной и неестественной для рекламного слогана. (авторские варианты: 'Из печи с любовью'; 'Выпечка с душой'; 'Если печь, то с любовью').

Ещё один характерный пример – слоган напитка Schweppes *Haben Sie heute schon geschweppt?*, где используется неологизм *schweppen*, образованный от названия бренда. Такой приём позволяет сделать бренд частью повседневной жизни, как будто «швеппить» – это отдельное действие, доступное каждому. В русском языке подобная игра слов невозможна без адаптации: слоган был переведён как 'А ты сегодня со Schweppes?', что сохраняет общий смысл, но теряет оригинальную языковую находку, но также в этом примере можно ввести аналогичный неологизм, сохранив игру слов, например, 'А ты уже заSCHWEPPESился?' (авторский вариант).

2. Передача фонетических и графических явлений. Также сложность могут вызывать фонетические и графические особенности, которые зачастую невозможно полностью сохранить в другом языке. Ярким примером служит слоган винной компании Deinhard – *Sssekt – aufregend prickelnd* (1980), где тройная буква **«s»** визуально и акустически имитирует шипение игристого вина, создавая эффект «пузырьков» прямо в тексте. В русском переводе 'Игррристое – волнующе будоражащее' переводчик попытался передать эту игру звуков через удвоение **«р»**, однако такой приём не полностью эквивалентен оригиналу, поскольку в

немецком **«s»** фонетически ближе к звуку шипящих пузырьков. Кроме того, фраза *aufregend prickelnd* использует относительную гиперболу – усиление через повторы и аллитерацию (*«pr-»*), что в русском варианте ‘волнующе будоражащее’ частично сохранено, но уже без изначальной звуковой избыточности. Таким образом, даже при удачной смысловой адаптации, визуально-фонетическая игра оригинала часто требует компромиссов или полного переосмысления в переводе.

3. Передача культурных различий. Культурные и исторические отсылки – ещё одна серьёзная преграда для перевода. Немецкие слоганы часто опираются на национальные традиции, бытовые реалии и стереотипы, которые могут быть непонятны или не иметь аналогов в другой культуре. Например, слоган пивоварни Bitburger *Bitte ein Bit!* представляет собой типичное выражение, которым в немецких барах заказывают пиво – «Ein Bit, bitte!». В оригинале это короткое, лаконичное и легко запоминающееся обращение, в котором игра слов построена на сокращении названия бренда. В русском языке подобная краткость звучит неестественно, а игра с сокращением теряется, поскольку слово Bit не вызывает никаких ассоциаций. Слоган был адаптирован таким образом ‘Bitburger – пиво, за которым возвращаются вновь и вновь’, но это уже меняет изначальный стиль и эмоциональный заряд.

Ещё одним примером может стать рекламный слоган компании Krombacher – *Aus Liebe zum Reinheitsgebot*. (дословно ‘Из любви к закону о чистоте’.

Существующий перевод: ‘Кромбахер – традиции чистоты с 1516 года’.

Слоган Krombacher отсылает к знаменитому Reinheitsgebot – историческому немецкому закону о чистоте пива, принятому в 1516 году, который регулирует состав пива и является символом качества и традиций немецкого пивоварения. Для немецкой аудитории этот термин несёт глубокий культурный и исторический смысл, подчёркивая аутентичность и надёжность продукта.

Однако для русскоязычного потребителя слово Reinheitsgebot практически неизвестно и не вызывает ассоциаций. Поэтому в переводе была предпринята адаптация: вместо дословного перевода использована фраза ‘традиции чистоты с 1516 года’, которая сохраняет идею исторической преемственности и высокого качества, одновременно вводя понятный и значимый для аудитории элемент – дату принятия закона. Такая адаптация позволяет сохранить маркетинговую ценность слогана, делая его понятным и привлекательным для новой аудитории, хотя и меняет форму подачи и стилистическую лаконичность оригинала.

4. Передача рифмы и ритма. Рифма и ритм играют важную роль в немецких слоганах, делая их мелодичными и легко запоминающимися. Однако при переводе на русский язык эти поэтические элементы часто исчезают, что снижает привлекательность слогана.

Например, слоган компании Haribo *Haribo macht Kinder froh – und Erwachsene ebenso* буквально означает ‘Haribo делает детей счастливыми – и взрослых тоже’. В русском варианте – ‘Haribo – счастливые дети, довольные взрослые’ – смысл сохранён, но рифма и ритм оригинала утрачены, что снижает мелодичность и запоминаемость слогана. Здесь переводчик вынужден был пожертвовать формой ради передачи смысла и естественности звучания.

Другой пример – слоган компании Dr. Oetker, производителя ингредиентов для выпечки и готовых блюд: *Backen macht Freude*, что буквально означает ‘Выпечка приносит радость’. Этот короткий и ритмичный слоган легко запоминается благодаря простой структуре и позитивному посылу. В русском языке его часто переводят как ‘Готовить – в радость!’, что сохраняет эмоциональную окраску и универсальность, расширяя смысл с выпечки на весь процесс приготовления. Здесь переводчики умело адаптировали слоган, сохранив ритмичность и привлекательность, несмотря на изменение лексики.

Слоган шоколада Ritter Sport *Quadratisch. Praktisch. Gut.* выделяется своей лаконичностью, ритмичностью и чёткой структурой, что делает его легко запоминающимся. Каждое слово подчёркивает форму, удобство и качество продукта. При переводе на русский язык прямой эквивалент звучит тяжеловесно и теряет музыкальность оригинала. Примеры адаптации данного слогана, например ‘Квадратный. Удобный. Вкусный.’ или ‘Форма. Удобство. Качество.’, сохраняют смысл, но утрачивают краткость и выразительность. Немецкая структура с однокоренными прилагательными создаёт особый ритм, который трудно воспроизвести на русском, поэтому перевод требует творческого подхода для сохранения эмоционального и маркетингового эффекта.

5. Передача лаконичности и ёмкости. Немецкие рекламные слоганы отличаются также лаконичностью и ёмкостью, заключая в короткой фразе глубокий смысл и эмоциональный заряд. Передать такую сжатость и одновременно сохранить смысл при переводе – задача непростая. Рассмотрим на примере слогана пивного бренда Beck’s *Braukunst seit 1873.* Перевод на русский ‘Искусство пивоварения с 1873 года.’

В оригинале слоган состоит всего из двух слов и даты, что делает его максимально лаконичным и ёмким. Слово *Braukunst*, буквально ‘искусство пивоварения’ одновременно подчёркивает традиции, мастерство и качество продукта. При переводе на русский язык пришлось использовать более длинную фразу, что частично утратило лаконичность и компактность слогана. Русский вариант содержит пять слов, что увеличивает объём и снижает динамичность восприятия.

Слоган бренда Knorr *So schmeckt das Leben*, буквально переводится как ‘Так вкусна жизнь’. В немецком языке эта фраза короткая, ритмичная и несет позитивный, жизнеутверждающий посыл. В русском варианте

слоган адаптирован как ‘Knorr – вкусно жить!’, что усиливает эмоциональный заряд и делает фразу более динамичной и запоминающейся. Несмотря на некоторую перестановку слов и изменение структуры, перевод сохраняет ритмическую плавность и маркетинговую привлекательность.

В ходе анализа немецких рекламных слоганов пищевой промышленности выявлено несколько основных проблем, возникающих при их переводе на русский язык. Наиболее распространённой категорией является игра слов и каламбуры, встречающиеся в 41% проанализированных слоганов (21 рекламных слоганов). Немецкие рекламодатели активно используют гиперболы, многозначность слов и фразеологизмы, создавая выразительные и запоминающиеся фразы.

Культурные и исторические отсылки составляют 10% проблемных случаев (5 рекламных слоганов). Немецкие слоганы часто содержат отсылки к национальным традициям, историческим событиям или региональным особенностям, которые могут быть непонятны русскоязычной аудитории.

Проблема потери рифмы и ритма при переводе обнаружена в 26% слоганов (14 слоганов). Немецкие рекламные тексты часто используют рифму для повышения запоминаемости, однако из-за различий в языковых структурах рифмованные конструкции трудно воспроизвести на русском языке. Передача лаконичности и ёмкости немецких слоганов, отмеченные в 18% случаев (10 слоганов), также вызывают трудности. Немецкие слоганы часто коротки и содержательны, тогда как при переводе на русский язык сохранить такую же краткость бывает сложно. Фонетические и графические особенности встречаются реже – в 5% случаев (3 слогана). Немецкие слоганы применяют аллитерацию, ассонанс и визуальное выделение слов для привлечения внимания. Передать подобные фонетические и графические приёмы на русский язык сложно, поскольку буквальное воспроизведение может звучать неестественно, а адаптация требует творческого подхода. Таким образом, перевод немецких рекламных слоганов пищевой промышленности на русский язык требует комплексного подхода.

Библиографические ссылки

1. *Russell, T.* Advertising methods and mediums // T. Russell. – Oxford Institute Press, 2011. – 424 p.

2. *Кромптон, А.* Мастерская рекламного текста // А. Кромптон. – М.: Довгань, 2007. – 243 с.

3. *Бернадская, Ю. С.* Текст в рекламе : учеб. пособие для студентов вузов. – М. : Юнити, 2008. – 287 с.

4. *Schlüter, St.* Die Sprache der Werbung: Entwicklungen, Trends u. Beispiele. – Saarbrücken: VDM Verl. Dr. Müller, 2007. – 67 S.