ИНОСТРАННЫЕ ЯЗЫКИ:

ИННОВАЦИИ, ПЕРСПЕКТИВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ И ПРЕПОДАВАНИЯ

Материалы VIII Международной научно-практической конференции

Республика Беларусь
Минск, 20 марта, 2025 г.

БЕЛОРУССКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ФАКУЛЬТЕТ СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ КОММУНИКАЦИЙ

ИНОСТРАННЫЕ ЯЗЫКИ: ИННОВАЦИИ, ПЕРСПЕКТИВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ И ПРЕПОДАВАНИЯ

Материалы
VIII Международной научно-практической конференции

Республика Беларусь
Минск, 20 марта 2025 г.

Научное электронное издание

Минск, БГУ, 2025

ISBN 978-985-881-795-4

© БГУ, 2025

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. Воробьева*; *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*; *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 VIII Междунар. науч.-практ. конф., Респ. Беларусь, Минск, 20 марта 2025 г. / Белорус. гос. ун-т ; редкол.: Е. А. Пригодич (гл. ред.) [и др.]. – Минск : БГУ, 2025. – 1 электрон. опт. диск (CD-ROM). – Текст : электронный. – ISBN 978-985-881-795-4.

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

В авторской редакции

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

Подписано к использованию 09.06.2024. Объем 4,3 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

Агеева А. В., Гараева С. М. Полифилия словообразовательных моделей иноязычной лексики сферы шоу-бизнеса во французском языке 8

Алексеенко В. Н. Типология омоакронимов в кинематографической вселенной Marvel: переводческий аспект.....13

Аллахвердиева Г. А. Дискурсивный маркер с простой и сложной структурой (на материале английского и азербайджанского языков) 18

Akhundova T. H. Types of equivalence in literary translation and issues of intercultural translation 23

Баймуханов Б. И. Семантико-стилистическая маркированность слов со значением количества, обозначающие характер и поведение человека (на материале толковых словарей русского языка) 30

Джусупов М. Полиаспектный характер изучения паремии (теоретические и методические аспекты) 36

Дутова Н. В. Модальные и сослагательные конструкции как грамматические средства выражения коммуникативного дистанцирования 40

Кузнецова Е. В. К вопросу о влиянии социокультурных факторов на современное состояние языка.....46

Мехарремова Р. А. О пословицах на английском языке, отражающих концепцию совести.....50

Петрашевич И. И., Рабцевич В. Ю. Развитие патриотических качеств личности будущего работника социальной сферы на занятиях по немецкому языку (на примере учебной дисциплины Иностранный язык (немецкий) 54

Пешкова Н. П. О новых и «старых» проблемах исследований текста.....60

Погребняк Н. В. PRAISE BY BLAME и BLAME BY PRAISE как средства формирования отрицательного образа политика в иностранных СМИ (на примере кандидата в президенты США Камалы Харрис).....65

Прасова Э. Е. Критический дискурс-анализ как метод междисциплинарного исследования.....70

Тагиева Э. Т. Генетическая общность в межъязыковой мотивированности 77

Финаева Е. А. Репрезентация оценки воспитательной деятельности на основе концепта SUCCESSFUL 81

Фурс Л. А. Нелинейное мышление и бесконфликтная коммуникация 85

Шарова В. С. Особенности и тенденции развития немецкоязычного молодежного сленга 89

Щелок Т. И. Семантико-этимологические особенности заимствований тематической группы «Wintersport» (на материале немецких медиатекстов) 94

РАЗДЕЛ 2

ИНОСТРАННЫЕ ЯЗЫКИ СКВОЗЬ ПРИЗМУ ЛИНГВОДИДАКТИКИ

Авдеева Н. П. Дифференцированное обучение русскому языку как иностранному: способы адаптации учебных заданий 100

Аксёнова Н. В., Шепетовский Д. В. Эффективность кампусных курсов в обучении английскому языку: анализ и перспективы 107

Ануфриева Т. Н. К вопросу о развитии гибких навыков при обучении иностранному языку в вузе 112

Арсентьева М. Ф. Формирование навыка перевода сложносоставных существительных (Komposita) 118

Бода Л. А., Саликова Е. Г. Биографическое повествование как нарративный элемент в обучении профессионально-ориентированному иностранному языку 124

Босак А. А. Камунікатаўная накіраванасць у навучанні замежнай мове 128

Васючкова О. В., Ковалёнок Т. В. Особенности контента курса иностранного языка на юридических факультетах вузов нефилологического профиля 133

Vorobeva A. N. Das Prinzip Texte im Fremdsprachenunterricht gezielt einsetzen 139

Воробьёва А. Н., Романенко Ю. Е. Использование страноведческого материала на занятиях по немецкому языку на примере движения сопротивления в Германии: Белая роза 144

Воскресенская А. А. Опыт кафедры английского языка гуманитарных факультетов по развитию творческих способностей студентов 149

Вьюшкина Е. Г. Переговоры: формирование и развитие профессиональных компетенций у студентов-юристов на занятиях по английскому языку 158

Живлакова А. Е. К вопросу об индивидуальных различиях обучающихся при изучении иностранного языка: социально-психологический фактор 162

Значенок В. С. Интенсификация иноязычных речевых умений студентов по теме «Образование» посредством интеграции лексического и грамматического материала 167

Иванюк Н. В. Внеаудиторное чтение как вид учебной деятельности при обучении иностранному языку студентов неязыковых специальностей 174

Котовская С. С. Эвристические задания в курсе «Теоретическая фонетика немецкого языка» 178

Кузнецова Ю. А. Развитие коммуникативных навыков студентов в ходе работы в мини-группе в юридическом вузе.....187

Липустина О. М., Шаповалова И. Н. Роль коммуникативно-интерактивного подхода в формировании коммуникативных навыков учащихся 192

Молчанова Е. В. Учебные стратегии и процессы запоминания в преподавании иностранных языков.....199

Райкова А. Н. Мотивация через призму обучающегося: как цели и ориентация на мастерство влияют на обучение.....202

Рудакевич К. С. Методический анализ ролевых игр как средства оптимизации процесса формирования универсальных компетенций у студентов естественно-научных специальностей 206

Sattorova Sh. R. Poetische Texte im DaF-Unterricht zur Sprachentwicklung 212

Синяпкина И. В. Методика совершенствования навыка восприятия и понимания иноязычной речи на слух в контексте нейролингвистики 218

Статкевич М. И. Использование технологии аргумент-картирования в обучении студентов изучающему чтению на основе коммуникативно-когнитивного подхода 225

Талейка К. А. Структура лексікону студэнтаў з пазіцый кагнітыўнай лінгвістыкі ...230

Трофименко С. А. Языковые упражнения в формировании лексической компетенции.....236

РАЗДЕЛ 3

ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

Аббасова С. З. К вопросу об инновационных беспереводных способах семантизации на уроках РКИ.....240

Аверкиева Л. Г., Зеремская Ю. А. Использование Интернет-сервисов в обучении иностранному языку в вузе 249

Алимов Ф. Ш. Лингвистические факторы формирования письменной речи с использованием информационно-коммуникационных технологии 256

Гулгельдиева Г. А. Использования инновационных методов обучения лексике немецкого языка в вузах Туркменистана.....263

Зеленовская А. В. Использование коучинговых технологий при обучении иностранному языку в вузе 267

Кекилбаева Ж. Е., Абдуллаева А. А. Интерактивная технология обучения иностранному языку как средство патриотического воспитания студентов 272

Корчагина А. П., Корчагина С. М. Патриотическое воспитание и его связь с учебными дисциплинами.....279

Лапуцкая И. И. Визуализация учебного материала на занятиях по русскому языку как иностранному: методические ре-комендации 285

Meredova O. A. , Nazarova S. Z. Typologie von Übungen zum Hörverstehen 291

Назарова М. Б. , Назаров Т. А. Основные направления повышения качества преподавания немецкого языка в Туркменистане 295

Полунина Л. Н. Функциональная матрица нейронных систем машинного перевода.....299

Пристром Е. С. Альтернативное оценивание в контексте цифровизации обучения иностранному языку.....302

Сафина А. Р. Использование нейросетей для визуализации при обучении иностранному языку.....308

Селиванова А. А. Интернет-платформа Quizizz как инструмент формирования коммуникативных навыков иноязычного общения.....311

Ускова Т. В. Использование приемов медиации при обучении студентов-юристов иностранному языку.....316

Ходасевич С. А. Проектные технологии в профессионально-ориентированном мероприятии на немецком языке «Достижения науки Республики Беларусь в сфере биотехнологий» 321

Yazberdiyeva A. Z. , Nazarova S. Z. Tandemmethode im beruflichen Bereich 326

РАЗДЕЛ 4

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Александрова Т. А. Имя собственное как носитель национально-культурной информации в юридическом дискурсе (на материале английского языка).....331

Викулина М. А. «Фиктивный» правовой дискурс как средство опосредованного погружения в профессиональную среду при обучении студентов-юристов.....335

Витченко Л. В. Категория отрицания в директивных речевых актах, ориентированных на разные сферы адресата 339

Гапиенко П. Е., Лисюкова К. Л., Власенко А. А. Трудности коммуникации под влиянием фонетической интерференции 343

Dawidowitsch T. G., Schaban O. P. , Koseletskaja I. N. Landeskundliche und kulturelle Aspekte im modernen Deutschunterricht in Belarus 349

Игнаткина А. Л. Актуализация приоритетов в обучении иностранным языкам для юридических целей в условиях меняющегося геополитического ландшафта....361

Коротких Ж. А. Лексические особенности вариантов английского языка, влияющие на эффективность межкультурной коммуникации 366

Пригодич Е. А. К вопросу о взаимодополняемости культур (на материале свадебного обряда у белорусов и немцев) 372

Прыгодзіч А. А. Каляронімы з*ялёны/grün, сіні/blau* як кампаненты геаграфічных назваў 378

Саликова Е. Г. , Бода Л. А. Межкультурные аспекты обучения иностранным языкам в вузе.....385

Степура С. Н. Лексическая девиация на примере романа Дж. Джойса «Улисс» 390

Суприновіч О. Е. , Зарембовская А. В., Иванова К. А. Фразеологизмы с зоосемическим компонентом «обезьяна» в немецком, английском и русском языках 395

РАЗДЕЛ 5

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЯ, ПЕРЕВОДОВЕДЕНИЯ И ПРАКТИКИ ПЕРЕВОДА

Босак А. А. К вопросу об обучении переводу в неязыковом ВУЗе 401

Буко В. П. Проблема формирования переводческой компетенции при изучении немецкого языка 405

Гасымова С. Дж. Переосмысление прошлого в немецкой литературе конца XX – начала XXI столетия.....409

Донина О. В. , Куренкова Е. В. Количественный анализ способов перевода метафор в русско-английских параллельных текстах 417

Залялетдинов И. Ф. Способы передачи ономастических реалий в русскоязычной переводной литературе 423

Ковалёва И. Е. Переводы белорусских художественных произведений на немецкий язык: к истории вопроса.....428

Мамедова С. А. Некоторые черты английского экзистенциального романа. К постановке вопроса 437

Таиров В. Л. К вопросу о потенциальной профанации любви в современной немецкой литературе.....442

РАЗДЕЛ 1

СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОТЕЧЕСТВЕННОГО И ЗАРУБЕЖНОГО ЯЗЫКОЗНАНИЯ

ПОЛИФИЛИЯ СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ МОДЕЛЕЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ ЛЕКСИКИ СФЕРЫ ШОУ-БИЗНЕСА ВО ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКЕ

А. В. Агеева[1)], С. М. Гараева[2)]

[1), 2)] Казанский (Приволжский) федеральный университет, ул. Кремлевская,18 420018, г. Казань, Россия, anastasia_ageeva@mail.ru; sonyagaraeva25@mail.ru

В статье изучаются вопросы становления и развития корпуса иноязычной лексики французского языка. На материале лексических единиц семантического поля «Шоу-бизнес» авторы рассматривают способы реализации словообразовательных моделей ксеногенного характера в современном французском языке. Выявляются общие и специфические характеристики ассимиляции иноязычных морфем в диахроническом аспекте.

Ключевые слова: французский язык; лексика шоу-бизнеса; заимствование; словообразование; морфема.

POLYPHYLY OF WORD-FORMATION MODELS OF FOREIGN LANGUAGE VOCABULARY IN THE SPHERE OF SHOW BUSINESS IN THE FRENCH LANGUAGE

A. V. Ageeva[1)], S. M. Garaeva[2)]

[1), 2)] Kazan (Volga region) Federal University, Kremliovskaya str, 18 420018, Kazan, Russia, anastasia_ageeva@mail.ru ; sonyagaraeva25@mail.ru

The article studies the formation and development of the corpus of foreign language vocabulary in the French language. Using the material of lexical units of the semantic field «Show Business», the authors consider ways of implementing word-formation models of a xenogeneic nature in modern French. General and specific characteristics of the assimilation of foreign language morphemes in the diachronic aspect are identified.

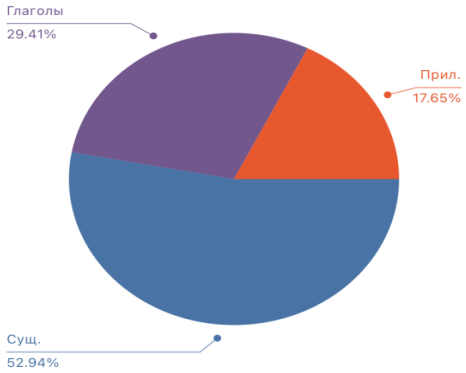
Keywords: French; show business vocabulary; borrowing; word formation; morpheme.

В современном мире можно наблюдать возрастание лексических изменений, которые связаны с формированием новых сфер человеческой деятельности. Так, например, с появлением музыкальной сферы, а также

телеиндустрии и с возникновением вероятности большой творческой конкуренции в сфере театрализованных представлений связано появление нового вида культурно-предпринимательской деятельности – шоу-бизнеса. Французский шоу-бизнес, нацеленный, разумеется, как и любой другой бизнес, на конкретных потребителей, сейчас находится на подъеме: возрастает активность различных фирм, занимающихся аудиобизнесом, наблюдается рост объемов продаж продуктов шоу-бизнеса, стремительно развивается гастрольный бизнес. Следовательно, словарь шоу-бизнеса активно наполняется новыми наименованиями, чем и обусловлена актуальность настоящего исследования.

Целью представленного исследования является рассмотрение специфики грамматической адаптации иноязычной лексики. Материалом его послужили данные сплошной выборки из электронных версий изданий «Le Monde»; «La Dépêche»; «Le Magazine Littéraire»; «Connaissance des Arts»; «Voici»; «Femme Actuelle», в которых были представлены статьи, посвященные шоу-бизнесу. Всего в поле настоящего анализа включаются порядка 100 лексических единиц разной этимологии.

Включение чужеродных элементов в систему языка-реципиента принято называть ассимиляцией, или адаптацией иноязычного слова [1; 2; 3]. Понятно, что приобретение иноязычной лексемой формы, удобной для употребления в рамках коммуникации между носителями языка, есть процесс амбивалентный: с одной стороны, слово должно приспособиться к графике и фонетике языка-реципиента, а с другой - преодолеть «защитный барьер» грамматики, т.е. встроиться в грамматические категории и парадигмы, свойственные этому языку [4, с. 90; 5, с. 200]. Нам представляется важным, что в условиях интенсивных языковых контактов проницаемость данного «барьера» может варьировать в известных пределах: напр., существительные, заимствованные из латинского языка, до сих пор сохранили в современном английском языке свои оригинальные окончания множественного числа. Например: *phenomenon - phenomena* ‘феномен - феномены’; *datum - data* ‘данное - данные’; *radius – radii* ‘радиус - радиусы’. Подобные явления в рамках одного лексического пласта (таксона), выявляемые на разных языковых уровнях, как правило, иллюстрируют его полифилию, т.е. происхождение его членов (лексических единиц) из разных источников. Рассмотрим данный тезис на примере франкоязычной лексики шоу-бизнеса.



Квантитативные параметры частеречной организации лексики

Классификация единиц по морфологическому принципу, представленная на *рисунке* (рисунок), демонстрирует нам почти двукратное количественное превосходство имен существительных (53%) над именами прилагательными (30%) и почти трехкратное над глаголами (17%), соответственно первые должны представить нам более разнообразный материал и по праву будут выступать в качестве основного объекта нашего исследования.

Этимология иноязычных существительных сферы «Шоу-бизнеса» представлена латинизмами (*réalisateur* ‘режиссер’, *compositeur* ‘композитор’, *spectacle* ‘спектакль’, *symposium* ‘симпозиум’, *projection* ‘показ’, *festival* ‘фестиваль’), эллинизмами (*théâtre* ‘театр’, *musique* ‘музыка’, *photographie* ‘фотография’), итальянизмами *(carnaval* ‘карнавал’, *violon* ‘скрипка’, *biennale* ‘биеннале’, *impressario* ‘импрессарио’*)*, англицизмами *(manager* ‘менеджер’, *design* ‘дизайн’, *casting* ‘кастинг’, *ticket* ‘билет’*)*. Понятно при этом, что генеалогическая классификация, включающая французский язык в романскую группу, ставит вопрос о критериях отнесения лексических единиц латинского происхождения к исконному фонду языка или к заимствованиям. На наш взгляд, в данном случае вполне применимо общее правило, согласно которому основным критерием дифференциации должно служить время вхождения единицы во французский язык: так, любые слова, ставшие частью лексики языка на этапе его формирования, относятся к исконному фонду языка, тогда как единицы, пополнявшие вокабуляр в более поздние эпохи, уже считаются заимствованиями, хоть и происходят из того же источника, на базе которого формируется сам язык (ср. старославянские заимствования в русском языке: *благодать, суеверие, священный* и др.) [6].

Структурно значительная часть иноязычий рассматриваемой сферы представлена непроизводными единицами, т.е. процесс деэтимологизации «опрощает» морфемную структуру прототипа в процессе заимство-

вания: *ticket, concert, spectacle, carnaval, symposium.* Однако массовое заимствование на разных этапах языкового контактирования размывает исконные словообразовательные модели, расширяя деривационный потенциал лексики за счет иноязычных аффиксов, которые со временем включаются в состав формативов языка.

Так, процесс заимствования латинской книжной лексики с суффиксом -tor в среднефранцузский период способствовал активизации номинативных суффиксов со значением лица -teur / -trice, выступающих как дублеты исконных морфем -eur / -euse и образующих собственную словообразовательную модель: *acteur – actrice, réalisateur – réalisatrice, compositeur – compositrice, auditeur – auditrice, auteur – autrice*. Особенно интересна, с нашей точки зрения, пара *auteur – autrice*, т.к. первые вхождения феминитива во франкоязычные тексты датируются новейшим периодом, и форма его еще не устоялась, испытывая конкуренцию со стороны исконной модели образования единиц со значением «женскости» посредством простого добавления флексии -e к форме мужского рода: *auteure* (ср. *professeure, écrivaine, avocate)*. Тем не менее, расценивать форму *autrice* как окказиональную было бы совершенно неверно, что фиксируется многими авторитетными источниками, специализирующимися на изучении франкофонии, напр., Office québéquois de la langue française отмечает ее грамматическую корректность и оставляет выбор за предпочтениями говорящего.

Не менее продуктивен в современном французском языке номинативный суффикс -tion / -ation / -ition, также обязанный своим широким распространением среднефранцузским заимствованиям из латинского языка на -tia и вербализирующий множество имен со значением процессуальности: *répétition, présentation, projection, audition, improvisation.*

Франко-итальянские языковые контакты Эпохи Возрождения обусловили активизацию во французском языке адъективных суффиксов -esque *(carnavalesqie, bourlesque),* -issime *(bravissime, richissime).*

В настоящее время подобный процесс затрагивает некоторые англоязычные словообразовательные аффиксы, напр., суффикса -ing *(dancing, casting, timing, dressing, scripting, licensing, dancing, briefing)* и -er *(speaker, blogger, streamer, poster, manager, blockbuster, writer, mixer, spoiler).*

В силу лексической близости французского и английского языков, обусловленной так генетическим родством, так и длительной историей языковых контактов, значительная часть англоязычных корневых морфем обладает для французов собственной семантикой, что сводит до минимума возможности деэтимологизации указанных суффиксов в качестве изолированных морфем. Для суффикса -ing показательна окказио-

нальная фиксация в единицах, созданных на базе французского языка (напр., *caravaning).* Суффикс -er, находясь на начальной стадии ассимиляции, пока еще не оформляет исконные слова, однако косвенным признаком его усвоения французским языком является устойчивая корреляция с исконным суффиксом -euse при образовании феминитивов: *blogger – bloggeuse, manager – manageuse, streamer – streameuse.*

Таким образом, подводя итоги нашей работы, следует сделать вывод о ксеногенности некоторых словообразовательных моделей, оформляющих морфологические категории французского языка и о диахроническом характере данного явления.

Библиографические ссылки

1. *Агеева А. В. Габдреева Н. В.* К истории французско-русских языковых контактов в сравнительном освещении // Вестн. Чуваш. ун-та. 2007. №4. С.125–128.

2. *Mahmudova G. T.* Borrowings in English language // Вызовы современности и стратегии развития общества в условиях новой реальности: сб. мат-лов XIX Междунар. науч.-практ. конф. М. : Алеф, 2023. С. 237–243.

3. *Бадртдинова К. И.* Тематическая классификация иноязычной лексики в современном русскоязычном арт-дискурсе // Язык и этнос в пространстве диалога культур: материалы VI Междунар. науч.-практ. конф. Ставрополь : Изд-во СКФУ, 2024. С.174–177.

4. *Агеева А. В., Смахтина Ю. В.* Лексика русской этимологии во французском гастрономическом дискурсе: из опыта морфологического анализа // Современная наука: актуальные вопросы теории и практики. Сер. Гуманитар. науки. 2018. №4. С. 89–91.

5. *Дементьев Н. Р.* Деривационный потенциал компьютерного сленга // Казанская наука. 2024. №7. С. 200–202.

6. *Габдреева Н. В., Лисина Г. М., Гайнутдинова А. Ф.* Механизмы формирования межъязыковой паронимии в генетически родственных и различных языках // Вестн. Рос. Нового ун-та. Сер. Человек в современном мире. 2023. №2. С. 27–34.

ТИПОЛОГИЯ ОМОАКРОНИМОВ В КИНЕМАТОГРАФИЧЕСКОЙ ВСЕЛЕННОЙ MARVEL: ПЕРЕВОДЧЕСКИЙ АСПЕКТ

В. Н. Алексеенко

Алтайский государственный педагогический университет, ул. Молодежная, д. 55, 656031, г. Барнаул, Россия, vladalekseenko97@mail.ru

Целью настоящей статьи является выявление особенностей перевода омоакронимов как подвида акронимов с английского языка на русский. В качестве объекта исследования выступают англоязычные омоакронимы, предметом исследования является специфика их передачи на русский язык. Научная новизна исследования состоит в том, что впервые дано целостное описание омоакронимов, представленных в кинотекстах Marvel: выявлены тематические группы и ономастические разряды омоакронимической лексики, а также определены и обоснованы способы их передачи на русский язык.

Ключевые слова: омоакроним; прототип; коррелят; кинематографическая вселенная Marvel; переводческие трансформации.

THE TYPOLOGY OF HOMOACRONYMS IN THE MARVEL CINEMATIC UNIVERSE: TRANSLATION ASPECT

V. N. Alekseenko

Altai State Pedagogical University, st. Molodezhnaya, 55 656031, Barnaul, Russia, vladalekseenko97@mail.ru

This paper is devoted to identifying the features of translating homoacronyms as a subtype of acronyms from English into Russian. The object of the study is the English-language homoacronyms, the subject matter of the study is the specifics of its translation into Russian. The scientific novelty of the study includes a comprehensive description of homoacronyms in Marvel cinematographic texts: the thematic groups and onomastic classes of homoacronyms are identified, as well as the ways of their translation into Russian.

Keywords: homoacronym; prototype; correlate; Marvel Cinematic Universe; translation transformations.

Омоакронимы как разновидность сокращений являются, с одной стороны, новым и перспективным и, с другой стороны, наименее изученным способом словообразования, получившим широкое распространение в современном английском языке.

Опираясь на работы С. В. Швецовой [1], О. В. Уаровой и Е. К. Макарова [2], в настоящем исследовании мы определяем акроним как сокращение, образованное из начальных букв развернутого прототи-

па, читающееся и произносимое как единое слово, например: *S.H.I.E.L.D. – **S**trategic **H**omeland **I**ntervention, **E**nforcement and **L**ogistics **D**ivision*.

На сегодняшний день большое распространение получают так называемые омоакронимы, т. е. акронимы, которые по графической и фонетической форме омонимичны общеупотребительным словам (коррелятам) [3, с. 11]. В письменной речи омоакронимы отличаются от общеупотребительных коррелятов по инициальной графике и в их состав могут входить любые фрагменты слов прототипа: *EuroM.I.N.D. – **Euro**pean **M**onitoring **I**nvestigation and E**n**forcement **D**ivision.*

Интересной особенностью омоакронимов является то, что зачастую омоакронимы создаются преднамеренно, и форма омоакронима сознательно «подгоняется» под существующий коррелят. В этом случае коррелят подбирается таким образом, чтобы значение его ассоциировалось со значением полного прототипа сокращения. В этой связи можно утверждать о взаимодействии морфологического (внешняя структура) и лексического (семантика) факторов [4, с. 135].

Омоакронимы, фигурирующие в кинематографической вселенной Marvel (далее – КВМ), выполняют номинативную функцию и служат для именования:

1) **предприятий и организаций**: *A.I.M., C.R.A.D.L.E., D.U.C.K., EuroM.I.N.D., F.E.A.S.T.* и др.;

2) **систем искусственного интеллекта и биокомпьютеров**: *A.I.D.A., B.A.R.F., E.D.I.T.H., J.A.R.V.I.S., K.E.V.I.N.* и др.;

3) **секретных проектов**: *project E.X.O.D.U.S., project G.O.L.I.A.T.H., project P.E.G.A.S.U.S., project T.A.H.I.T.I.*;

4) **команд**: *A.X.E., B.A.D. Girls, Inc., Weapon P.R.I.M.E.*;

5) также они могут представлять собой **альтернативные имена (псевдонимы)**: *agent D.E.A.T.H.*

В большинстве своем омоакронимы КВМ образованы на базе имен собственных, в связи с чем их анализ позволяет выделить следующие ономастические разряды:

1) **милитарионимы**: *S.P.E.A.R., S.W.O.R.D.* (виды оружия); *A.R.M.O.R., S.H.I.E.L.D.* (элементы обмундирования); *R.A.I.D., S.T.R.I.K.E.* (процессы ведения войны); *U.L.T.I.M.A.T.U.M.* (способы ведения войны); *A.I.M., S.T.A.K.E.* (понятия военной тактики); *S.H.A.P.E.* (военные структуры);

2) **эргонимы**: *B.A.D. Girls, Inc., W.H.O.*;

3) **антропонимы**: *A.I.D.A., E.D.I.T.H., J.A.R.V.I.S., K.E.V.I.N.*;

4) **мифонимы**: *E.X.O.D.U.S.* (библейская книга Исход); *G.O.L.I.A.T.H.* (воин-исполин в греческой мифологии); *P.E.G.A.S.U.S.* (крылатый конь Зевса);

5) **зоонимы**: *D.U.C.K.*;

6) **хрононимы**: *F.R.I.D.A.Y.*;

7) **астронимы**: *S.T.A.R.S.*;

8) **метеонимы**: *S.T.O.R.M.*;

9) **топонимы**: *T.A.H.I.T.I.*

При выполнении перевода омоакронимов переводчику нужно определить исходный денотат и попытаться найти эквивалент коррелята на переводящем языке. Но поскольку переводы омоакронимов КВМ не зафиксированы ни в одном русскоязычном лексикографическом источнике и их употребление в кинодискурсе ситуативно, в этом случае следует прибегнуть к общепринятым способам перевода омоакронимов: 1) транслитерация, 2) заимствование и сохранение иноязычного варианта, 3) создание адекватной русскоязычной аббревиатуры [5, с. 122].

Рассмотрим стратегии перевода омоакронимов с точки зрения сохранения их принадлежности к той или иной ономастической группе.

Зачастую в фильмах используются только корреляты омоакронимов, не сопровождающиеся расшифровкой. Таковыми являются примеры омоакронимов, представленных в форме мифонимов в фильме *Iron Man 2* (2010). Отметим, что прототипы данных омоакронимов полностью отсутствуют в фильмах КВМ: *«Tap the Oracle grid. I need some things out of storage. Give me everything from Projects P.E.G.A.S.U.S., E.X.O.D.U.S. and G.O.L.I.A.T.H.»* [6].

Поскольку мифонимы представляют собой универсальный пласт любого языка, то их перевод не вызывает трудностей: можно обратиться к закрепившимся в языке традиционным соответствиям: «П.Е.Г.А.С.», «И.С.Х.О.Д.» и «Г.О.Л.И.А.Ф.».

Вместе с тем методом подбора эквивалента также переводятся омоакронимы в форме хрононимов: *F.R.I.D.A.Y.* (*Female Replacement Intelligent Digital Assistant Youth*) – *П.Я.Т.Н.И.Ц.А.*, метеонимов: *S.T.O.R.M.* (*Special Taskforce Omega Response Mandate*) – *Ш.Т.О.Р.М.*, а также топонимов: *T.A.H.I.T.I.* (*Terrestrialized Alien Host Integrative Tissue I.*) – *Т.А.И.Т.И.*

Что касается милитарионимов, то большинство из них также переводится регулярными соответствиями: *S.H.I.E.L.D.* (*Strategic Homeland Intervention, Enforcement and Logistics Division*) – *Щ.И.Т., S.W.O.R.D.* (*Sentient World Observation and Response Department*) – *М.Е.Ч.* Однако, имеются случаи отклонения от традиционной переводческой стратегии. К примеру, фильм *Iron Man 3* (2013) знакомит нас с научным агентством

исследований и разработок *A.I.M.* (*Advanced Idea Mechanics*). В официальном дубляже организация передана на русский язык как *А.И.М.* – *Агентство инновационной механики* – при помощи транслитерации с сохранением инициального состава прототипа.

Для перевода антропонимов же используются транскрипция и транслитерация, поскольку они являются общепринятыми способами для данной разновидности омоакронимов: *E.D.I.T.H.* (*Even Dead I'm The Hero*) – *Э.Д.И.Т.*, *J.A.R.V.I.S.* (*Just A Rather Very Intelligent System*) – *Д.Ж.А.Р.В.И.С.*, *A.I.D.A.* (*Artificial Intelligent Digital Assistant*) – *А.И.Д.А.*, *K.E.V.I.N.* (*Knowledge Enhanced Visual Interconnectivity Nexus*) – *К.Е.В.И.Н.* Однако, иногда омоакронимы на базе антропонимов могут переводиться методом создания нового сокращения в переводящем языке, причем на русский язык может передаваться не исходный коррелят, а его прототип: *B.A.R.F.* (*Binarily Augmented Retro-Framing*) – *М.О.Р.Г.* (*Ментальная органическая ретро-грамма*).

В ходе исследования мы также обнаружили, что некоторые омоакронимы в форме эргонимов могут переводиться калькированием, например, *B.A.D. Girls, Inc.* (*Black Mamba, Asp and Diamondback*) – *общество «Плохие девочки»*. Кроме того, одной из особенностей омоакронимов-эргонимов является то, что некоторые из них могут совпадать по форме с реально существующими организациями, но в действительности означать другое, т. е. являться дублетами. Так, например, *W.H.O.* (*Weird Happenings Organization*) является дублетом *WHO* (*World Health Organization*). В этом случае реализация успешного «декодирования» таких омоакронимов возможна при владении определенным контекстом.

Рассмотрим омоакроним-зооним *D.U.C.K.*, коррелят которого имеет устоявшееся соответствие в русском языке – «утка». В действительности омоакроним расшифровывается как *Department of Unknown and Covert Knowledge*. Несмотря на то, что сохранение коррелята в переводе не совсем узуально для именования правительственной организации, данная переводческая стратегия обоснована тем, что в оригинале коррелят используется как насмешка. Создатель данного омоакронима выражает свое критически-насмешливое отношение к власти и правительству, сравнивает его с уткой, которая крякает над каждой незадачей. Таким образом, при осуществлении перевода зоонимов рекомендуется прибегнуть к подбору эквивалента: *D.U.C.K.* (*Department of Unknown and Covert Knowledge*) – *У.Т.К.А*.

Наконец, перевод омоакронимов на базе астронимов может производиться методом заимствования и сохранения иноязычного варианта: *S.T.A.R.S.* (*Superhuman Tactical Activities Response Squad*) – *Отряд S.T.A.R.S.*

Таким образом, основная стратегия перевода омоакронимов заключается в подборе эквивалента их коррелята. Анализ ономастических групп омоакронимов показал, что эта тенденция чаще всего наблюдается при переводе мифонимов ввиду их универсальности, а также хрононимов, метеонимов и топонимов. Для антропонимов же характерны традиционные способы перевода – транслитерация и транскрипция. Однако в ряде случаев наблюдается отклонение от этих традиций. В частных случаях переводчик может применить к милитарионимам транслитерацию, а для антропонимов – создать новое сокращение. Также исследование показало, что частным случаем перевода эргонимов является калькирование.

Библиографические ссылки

1. *Швецова С. В.* Акронимы и омоакронимы как разновидность инициальной аббревиации в медицинской терминологии // Климат, экология, сельское хозяйство Евразии : материалы IX Междунар. науч.-практ. конф. / Мин-во сельского хоз-ва Иркутской обл. ; редкол.: Ю. Е. Вашукевич (гл. ред.) [и др.]. Молодежный : Иркутский ГАУ, 2020. С. 351–356.

2. *Уарова О. В., Макаров Е. К.* Особенности употребления акронимов в английском языке (на примере американской прессы) // Мир науки, культуры, образования. 2018. № 6 (73). С. 656–659.

3. *Зубова Л. Ю.* Семантико-стилистические особенности английских медицинских аббревиатур (на фоне русских и французских медицинских сокращений): автореф. дис. … канд. филол. наук / Воронежский гос. пед. ун-т. Воронеж, 2009.

4. *Рыбак В. М., Зубова Л. Ю.* К вопросу о возникновении омоакронимии в англоязычной военной сфере // Актуальные вопросы филологической науки XXI века : сб. ст. V Междунар. науч. конф. молодых ученых / Минобрнауки России ; редкол.: Ж. А. Храмушина, А. С. Поршнева, А. А. Ширшикова. Екатеринбург : УрФУ имени первого Президента России Б. Н. Ельцина, 2016. С. 133–137.

5. *Зубова Л. Ю.* К вопросу об особенностях и трудностях перевода английских медицинских сокращений // Вестник Воронежского гос. ун-та. Сер. «Лингвистика и межкультурная коммуникация». 2005. № 2. С. 121–125.

6. *Marvel movies* [Electronic resource]. URL: https://www.marvel.com/movies (date of access: 20.01.2025).

ДИСКУРСИВНЫЙ МАРКЕР С ПРОСТОЙ И СЛОЖНОЙ СТРУКТУРОЙ (НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛИЙСКОГО И АЗЕРБАЙДЖАНСКОГО ЯЗЫКОВ)

Г. А. Аллахвердиева

Бакинский славянский университет, улица С. Рустама, 33, AZ1014, г. Баку, Азербайджан, sev_h@bk.ru

В статье рассматривается дискурсивный маркер с простыми и сложными структурами на материале английского и азербайджанского языков. Дискурсивные маркеры образуются из различных частей речи и выполняют многогранную функцию. Они, с одной стороны, показывают сегменты дискурса, указывая на механизм формирования дискурсивной целостности, с другой – формируют иллокутивный характер дискурса.

Ключевые слова: дискурс, языки, лингвистика, предложение, текст.

DISCOURSE MARKERS WITH SIMPLE AND COMPLEX STRUCTURES (BASED ON THE ENGLISH AND AZERBAIJANI LANGUAGES)

G. A. Allahverdiyeva

Baku Slavic University, S. Rustam, 33, AZ1014, Baku, Azerbaijan, sev_h@bk.ru

The article examines a discursive marker with simple and complex structures based on the material of English and Azerbaijani languages. Discursive markers are formed from various parts of speech and perform a multifaceted function. On the one hand, they show segments of discourse, indicating the mechanism of formation of discursive integrity, on the other hand, they form the illocutionary character of discourse.

Keywords: discourse, languages, linguistics, sentence, text.

Дискурсивные маркеры встречаются в различных структурах языка, другими словами, они могут быть как базовыми, так и сложными по конструкции. Маркеры выполняют определенную маркерную функцию, независимо от их структуры [1]. Например, маркеры с простой структурой могут стать фонетически сложными, начиная от одно- или двухбуквенных звуков и заканчивая многосложными словами. Например, *O! or, so, um, erm, okay, ideally, understandably* и т.д.

Посмотрим несколько простых маркеров в английском языке:

Particularly, also, and, or; and, because, but, now, oh, then, wells, Yippee! Ohno! Yuck! yeah, right okay good, absolutely, definitely, exactly, basically, clearly, essentially, fortunately, hopefully, honestly, I must say in fact,

indeed, literally, naturally, no doubt, undoubtedly, of course, really, seriously, surprisingly, unfortunately, apparently, just, kind of / sort of, like, maybe, perhaps, probably, roughly, that, in conclusion и т.д.

1. I had to see my wife again.

Possibly (mümkün, ola bilsin ki). She had been living with someone else for heaven knew how long.

That didn't (onsuz da) matter.

I had to see her.

To me that seemed perfectly logical.

«Every day it became clearer that war was inevitable» [2].

2. *«He told us, however (lakin), that as he had always been a mere child in point of weights and measures and had never known anything about them (except that they disgusted him), he had never been able to prescribe with the requisite accuracy of detail»* [3].

3. *«He took some old, harmless-looking letters with him and hid the stamps under the lining of the envelopes. The customs officers checked the letters but not the envelopes». «Not bad», I said. «He also (həm də) / took two little Ingres portraits. Pencil drawings. He put them in hideous gilt frames and said they were portraits of his parents. He slipped two Degas drawings in between the portraits and the backing»* [2].

Маркеры со сложной структурой встречаются в составе фраз и предложений:

А) Те, которые входят в структуру словосочетания:

Эти структурные маркеры состоят как минимум из двух компонентов:

frankly speaking; in other words, what's more, in any case.

Значительная часть этих маркеров сохраняет свою сложную структуру в процессе перевода с английского на азербайджанский. Например: *in other words – başqa sözlə; what's more – bundan əlavə; vor allem – bundan əlavə,* и т.д. По структуре дискурсивные маркеры, существующие в виде словосочетаний, могут состоять из нескольких слов: *on the other hand – digər tərəfdən; by the way - yeri gəlmişkən; in this regard – bu baxımdan* и т.д.

Рассмотрим несколько примеров:

<u>Despite much (baxmayaraq)</u> mission work and family cares, she managed to be fairly cheerful, or at least sustaining, often declaring most emphatically «God will provide» or «God will show the way», especially in times of too great stress about food or clothes. <u>Yet apparently, in spite of this</u>, (buna baxmayaraq) as he and all the other children could see, God did not show any very clear way, even though there was always an extreme necessity for His favorable intervention in their affairs. To night, walking up the great street with

his sisters and brother, he wished that they need not do this any more, or at least (heç olmazsa) that he need not be a part of it [4].

Примеры из азербайджанского языка: *Qoca kişi Kürün qırağından yenicə qayıtmışdı. Çardağın üstündə təzək yandırıb oturmuşdu.* ***Yorğunluğuna baxmayaraq,*** *yuxusu gəlmirdi. Təklik onu yaman darıxdırırdı. Bədənini üşütmə götürmüşdü. Deyəsən, zəhrimar qara qızdırma yenə başlayacaqdı. Yazıq kişi neçə il idi ki, əlləşir, bu dərddən yaxasını qurtara bilmirdi. – Axşamın xeyir, ay Qoca dayı. Kişi qəfildən onun başının üstünü kəsdirən adamı əvvəlcə tanıya bilmədi. - Axşamın xeyir, a bala, kimsən? - O, gözünü ovuşdurdu, tüstü boğazına dolduğundan çeçədi, – Bıy səni zəhrimara qalasan! – Mənəm, Qoca dayı, poçt Əhmədəm – Ay səni xoş gördük, bəri gəl, yanını yerə qoy görək, nə var, nə yox, nə əcəb səndən? – Elə belə gəldim kefini soruşum. – Çox yaxşı eləyibsən. İstilərlə necəsən? – Birtəhər yola veririk. Onlar yanaşı oturdular* [5, p.263].

Как показано в приведенном тексте, такие маркеры, как *Despite much, Yet apparently, Or, At least, In spite of this* функционируют в рамках словосочетаний, то есть эти маркеры формируются в соответствии с принципами, которые управляют образованием словосочетаний в английском языке.

Б) Маркеры в структуре предложения:

Эти маркеры представлены в виде предикативных структур предложений. Некоторые из них входят в структуру простых придаточных, вопросительных и восклицательных предложений (как утвердительных, так и отрицательных) и в результате дискурсивные маркеры не только связывают сегменты дискурса, но и показывают связь между ними. Иногда их трудно определить без контекста. Например: *I mean (onu nəzərdə tuturam ki), I mean (bilirsinizmi?).*

В структуре повествовательного предложения: *I'm afraid,* (qorxuram)

В структуре вопросительного предложения: *Belə getsə, Əşrəf hər itiqurdu gətirib Cahandar ağanın süfrəsinə çıxardıb, yuxarı başda oturdardı. - İndi nə eləyək deyirsən, qapımızda tayamızı yandırsınlar, naxırımızda maralımızı vursunlar, biz də oturub baxaq? - Kimdir taqsırkar? -* ***Necə yəni kimdir taqsırkar?*** *Sən nə danışırsaıı? Hələ indiyə kimi bizim həndəvərə hərlənən olmayıb, bundan sonra da olmayacaq! - Olacaq. Atam başqasının kəbinli arvadını gətirəndə bilmirdimi başı ağrıyacaq? Sənin başına belə iş gəlsə, dözərsənmi? Şamxal dabanı üstə fırlanıb səsini ucaltdı: - Biqeyrət-biqeyrət danışma, kəs səsini. Susdular. Şamxal qaşqabağını sallayıb qabağa düşdü. Bu gədə lap zayıllayıb, - deyə öz-özünə düşünməyə başladı. - Hər itiqurdu gətirib bizə tay eləyir. Hamını bir gözlə görür. Mənim atami Qoca kişiyə tay tutur. Nə olsun ki, mən onun qızını almışam, atam hara, o hara'?*

Qızıl quşun öz yeri var, qarğanın başqa. At- atdır ki, seçəndə cinsini, əslini axtarırlar. Yox, oxumaq onun olan-qalan ağlını da aparıb [5, c.272].

Примеры на английском языке:

I stared at the ship. Glaringly lighted, it lay at anchor in the Tagus. Though I had been in Lisbon for a week, I hadn't yet got used to its carefree illumination.

In the countries I had come from, the cities at night were black as coal mines, and a lantern in the darkness was more to be feared than the plague in the Middle Ages. I had come from twentieth-century Europe. The ship was a passenger vessel; it was being loaded. I knew (mən bilirdim) it was going to sail the next afternoon [2].

В структуре повествовательного предложения: *That's terrible! (Dəhşətdir!), That's amazing! (Əla!), Fantastic! (fantastikadır!) Great! (Əla), Awesome! (Lap əla!)*

Как часть сложного предложения: *If I am not mistaken (səhv etmirəmsə), What I mean is, (demək istədiyim budur); frankly speaking – (açığını desəm); I must admit that, – (mən bunu etiraf etməliyəm); owing to the fact that, for this reason- ona görə ki, ; I think – belə fikirləşirəm ki* и т.д.

«Esta's seen fit to leave us, for a little while, anyhow», was all she said at first, seeing the children waiting curiously. «Now, you're not to worry about her at all, or think any more about it. She'll come back after a while, ***I'm sure*** *(inanıram ki). She has chosen to go her own way, for a time, for some reason. The Lord's will be done». («Blessed be the name of the Lord!» interpolated Asa.) «I thought she was happy here with us, but apparently she wasn't. She must see something of the world for herself, I suppose»* [6].

Molla Sadıqgilin məhəlləsinin qızları nəhəng bir qarağacın budaqlarından yelləncək asmışdılar. Əşrəf bir az da irəli gəlib, yarpaqlardan seçilməz bir yerdə dayandı. Yellənən Pakizə idi. Qız yenə Kür qırağındakı paltarını geyinmişdi. Yellədikcə donun ətəyi dalğalanıb çətir kimi açılır, boynundakı pullu muncuqlar cingildəyirdi. Kəlağayı çiyninə düşmüşdü. Hörükləri gah kürəyinin ortasın qıvrılır, gah da sürüşüb köksünə düşürdü.

Talanın alt tərəfi uçurum dərə idi. Qız həvəsə gəlib yelləndikcə yelləncək onu yuxarı qaldırır, sıldırım qayaların bərabərinə qədər ucalırdı. Əşrəf gözünü Pakizədən ayırmırdı. ***Bəzən ona elə gəlirdi ki,*** *bu saat sapanddan çıxan daş kimi süzüb göyə qalxacaq, dərənin üst tərəfindəki açıb mavi səmaya toplaşan ağ buludlara qədər ucalacaqdır. Ancaq Pakizə bunu hiss etmirdi. O hətta dərənin üstünə qalxanda belə aşağı baxmırdı. Qız gözünü səmaya zilləmişdi* [5, c.266]

Дискурсивные маркеры со структурой предложения формально очень похожи на предложения с аналогичной структурой, даже если разница между ними иногда значительно уменьшается [7]. Преобладающий

подход к определению этих явлений основан на их функции в рамках дискурса. Как указывалось, ранее, основная функция этих маркеров заключается в координации, организации и выполнении прагматической роли [4]. Определение этих функций зависит от их роли в семантике дискурса или текста. В приведенном выше примере микротекст «Bəzən ona elə gəlirdi ki», отражает отношения «Əşrəf-Pakizə». Дискурсивный маркер играет определяющую роль в этих отношениях, выступая носителем отношения Ашрафа к Пакизе. Эта основа определяет функциональное назначение дискурсивного маркера. Вышеупомянутая синтаксическая единица «Bəzən ona elə gəlirdi ki» функционирует как основное предложение сложного предложения и как дискурсивный маркер обладает отличительными характеристиками, которые отличают ее от других компонентов дискурса, таких как предложения.

Можно предположить, что дискурсивные маркеры выполняют сходную функцию в английском и азербайджанском дискурсе, демонстрируя универсальность.

Библиографические ссылки

1. *Путина О. Н.* Функционирование дискурсивных маркеров в диалогическом единстве *Вопрос-ответ* (на материале русского и английского языка): дисс. ... канд. филол. наук / О. Н. Путина. Пермь: 2021.

2. *Remarque E. M.* The night in Lisbon [Electronic resource]. URL: http://www.randomhousebooks.com/books/140315/ (дата обращения: 03.02.2025)

3. *Dickens Ch.* Bleak house [Electronic resource]. URL: http://www.dickens.jp/etexts/dickens/novels/bh.pdf (дата обращения: 22.01.2025)

4. *Ludivine C., Cuenc M.* Discourse markers in speech / C.Luidvine, M.Cuenc // Characteristics and challenges for corpus annotation. 2017. Vol. 8 (2). P.149-166.

5. *Şıxlı İ.* Seçilmiş əsərləri: [2 cilddə] / İ.Şıxlı. Bakı: “Şərq-Qərb”, II c. 2005.

6. *Dreiser Th.* An American Tragedy [Electronic resource]. URL: https://ipsjumeira.com/Library/assets/files/An-AmericanTragedy.pdf (дата обращения: 17.12.2024)

7. *Lansari L.* Contrstaive view of discourse markers. Discourse Markers of Saying in English and French / L. Lansari. Palgrave MacMillan, 2020.

TYPES OF EQUIVALENCE IN LITERARY TRANSLATION AND ISSUES OF INTERCULTURAL TRANSLATION

T. H. Akhundova

Academy of the State Customs Committee, Sabunchinsky district, Mashtaga village, Zabrat-Mashtaga highway, 2, building 2 24, AZ1014, Baku, Azerbaijan, tairaakhundova7@gmail.com

This article analyzes the concept of equivalence in the translation process and examines the types of equivalence. It particularly addresses the translation process of culture-specific language units that lack direct equivalents when translating texts from the source language to the target language.

Keywords: culture, translation, equivalence, literary, text.

ТИПЫ ЭКВИВАЛЕНТНОСТИ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ПЕРЕВОДЕ И ПРОБЛЕМЫ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ПЕРЕВОДА

Т. Х. Ахундова

Академия Государственного Таможенного Комитета, Сабунчинский район, поселок Маштага, шоссе Забрат-Маштага, 2, д. 24, AZ1014, г. Баку, Азербайджан, tairaakhundova7@gmail.com

В этой статье анализируется понятие эквивалентности в процессе перевода и рассматриваются типы эквивалентности. В частности, рассматривается процесс перевода культурно-специфических языковых единиц, которые не имеют прямых эквивалентов при переводе текстов с исходного языка на целевой.

Ключевые слова: культура, перевод, эквивалентность, литературный, текст.

The scientific study and analysis of the concept of equivalence in the translation process has always been a focal point for linguists [3; 4; 5; 8; 9]. Scholars' views on some aspects of equivalence theory in the translation process are consistent. Researchers studying the concept of equivalence and its types have been involved not only as translators but also as authors of textbooks and teaching materials on translation. Scholars have identified seven lexical transformations that a translator may use during the translation process. Scholars have made significant contributions to the development of translation theory. Notable works in this field include A. Rechker's «Methodology of Technical Translation» (1934) and «Theory and Practice of Translation» (1974). A. Federov, considered one of the founders of translation theory in the former Soviet Union, was a key figure in Soviet literary translation theory. A. Fedorov is the author of various works on the theory and practice of translation,

such as «The Art of Translation» (1930), «On Literary Translation» (1941) and «Fundamentals of the General Theory of Translation» (1983).

Scholars discussing the translation process have primarily focused on functional and conceptual translation. The means of achieving equivalence may be functional rather than formal. Therefore, the criterion for a perfect translation is that the result should be as close as possible to the original.

Y. Retsker defines three categories of correspondences in the translation process: equivalent correspondences, variant correspondences, and all types of translation transformations. [8, p. 9].

In essence, the term *equivalent* is defined in two ways. The term *equivalent* is often understood as any form of correspondence to a word or expression within a specific context. However, according to Y. Retsker, this term should also be understood as a constant equivalence that is independent of context. He argues that translation units with constant equivalence in the source language primarily clarify in the translator's mind and help understand the meaning of the surrounding context and the entire expression, even unfamiliar words [8, p. 11]. Moreover, he contends that even in the absence of direct equivalence, the adequate transmission of content is still possible through other means. Equivalents are classified into various categories: full equivalents, partial equivalents, absolute equivalents, and relative equivalents.

What is full equivalence? Full equivalents encompass not just one of the meanings but the entire meaning of the word. Y. Retsker provides the following example of full equivalents: the English word *doctrinarianism* translates to ‘доктринерство’ in Russian and ‘doktrina’ in Azerbaijani. It should be noted that when Y. Retsker writes about «equivalents», he always refers to equivalents in the sense of constant equivalence that is independent of context [8, p.45].

Relative Equivalents: Relative equivalents are those that differ in style and expressiveness; for instance, *dirt cheap* can be translated into Russian as ‘дешевле пареной репы’ and into Azerbaijani as ‘buxarda bişmiş şalğamdan daha ucuz’. Another possible equivalent expression in Azerbaijani could be ‘worth a penny’, which conveys a similar meaning in terms of low value.

Partial equivalents: When talking about partial equivalents, we can show the English word *shadow* as an example. The mentioned lexical unity is ‘тень’ in the Russian, and its main meaning is ‘kölgə’ in the Azerbaijani. This is considered partially equivalent. Because *shadow* also has other meanings. It also has the meanings of ‘twilight’ and ‘nightmare’.

Absolute Equivalents: In this type of equivalence, the lexical unit from the source language has a direct counterpart in the target language that carries the exact same semantics. For example, consider the phrase the shadows of the gods. This expression undoubtedly has an absolute equivalent. The absolute

equivalent in Russian is '*сумерки богов'*. In Azerbaijani, however, the only acceptable equivalent for this English phrase is 'tanrıların alatoranlığı*'*. It is important to clarify one point here: if a word has multiple meanings, these potential meanings are not equivalents but rather variant correspondences.

However, the translation specialist discussing equivalent correspondences adds that «when a traditional equivalent correspondence is established between languages, the translator is essentially deprived of the choice. The refusal to use alternatives to the equivalent must be justified by the specific conditions of the context or situation» [7, p. 65]. According to researchers, the creation of equivalents can be more easily studied using the example of translating neologisms. When a new word appears in one language, it is necessary to find the best and, if possible, the most perfect equivalent for it. This corresponding word can be considered an equivalent if it is well understood by readers.

In the book «Fundamentals of General Translation Theory» A. Fedorov refers to Y. Retsker, describing the three categories of justified correspondences identified by Retsker in his article «Justified Correspondences in Native Language Translation»: namely, translation using equivalents, translation using analogues, and translation using adequate substitutions [8, p. 102]. The goal of these various types of translation is the same: to achieve adequate translation.

As mentioned above, equivalents are understood as fixed correspondences that are independent of context. For example, the expression *House of Commons* is always translated into Russian as 'палата общин' and into Azerbaijani as 'İcmalar Palatası'. Similarly, the English term *House of Lords* is translated into Russian as 'палата лордов' and into Azerbaijani as 'Lordlar Palatası'. Thus, these are considered fixed, immutable equivalents. D. Katford adds that in the translation of commonly used terms in scientific and technical literature, equivalents are most frequently employed [6, p. 114]. With the advancement of science and technology, new equivalents for terms are often required, and changes in their meaning and usage are also possible. Consequently, in scientific and technical literature, translators frequently face a challenging task, as they must find appropriate correspondences for many different terms that may not yet have counterparts in the target language and may sometimes even be unfamiliar to them.

Analogues are also used in the translation process. This is sometimes referred to as variant translation.

Using analogues in translation is almost identical to using synonyms. These justified correspondences can be understood as procedures in the translation process. It is also important to note that context plays a crucial role in translation through analogues.

The translator employs the method of adequate substitution, which means that they must rely on the content, ideological direction, and style of the original text to convey the idea accurately. Furthermore, it should be noted that a single type of correspondence may not be sufficient in translating a text; multiple types can be utilized.

The term translation *excellence (or adequacy)* has been mentioned several times above, so we need to focus on this term. Excellence is one of the fundamental aspects of translation theory" [1, p. 29].

Excellence in translation involves conveying the content through the characteristics of the form and creating a fully functional stylistic equivalence. In other words, a translation is considered excellent primarily when it achieves functional equivalence with the original and, secondarily, when the translator selects the most appropriate functional tools.

Additionally, it is important to distinguish between *excellence* and *correctness* in scientific literature. Although the terms 'excellence' and 'equivalence' used by translation scholars are similar, they are also distinct.

The equivalence problem is one of the main issues in translation theory and practice. Linguists' views on equivalence are by no means identical. Thus, V. Komissarov interprets equivalence not as a specific type of regular correspondence, i.e., a one-to-one correspondence between certain units of the source and target languages that is always carried out unambiguously, but rather in a broader sense, as equivalence, which refers to an objectively traceable correspondence between the original and the translation (this concept is close to the notion of adequacy) [7, p. 116-117].

Therefore, the term *equivalence* has been initially proposed in works related to both translation theory and various other linguistic and philological issues as an expression for a constant and unambiguous correspondence between units of the source language and the target language, and it was used in this sense for a long time. However, over time, this term has increasingly begun to be used as a synonym for any correspondence. Currently, it is noted that this term is used in a much broader sense, and its definition has changed considerably.

In translation theory, alongside the term *equivalence*, the term non-*equivalence* is also encountered. Non-equivalence refers to the complete impossibility of finding any correspondence to the original word. In most cases, non-equivalence occurs when translating a purely local event without any correspondence in the culture of the target language, such as words expressing national-specific realities or scientific terms that convey abstract concepts in a particular language.

A. Fedorov adds that «currently, there are a number of lexical units in the Russian language for which it is impossible to find an equivalent» [9, p. 48].

In his opinion, this means «the absence of a precise and permanent lexical correspondence for a specific term; the impossibility of conveying its meaning in context (even through a description, and not in a single word, but in several words); and the fact that it cannot be translated now or in the future». However, A. Fedorov notes that it is incorrect to discuss the untranslatability of something during the translation process. According to him, the key factors here are, first, the content of the context, and second, the analogy with parallel cases. Thus, A. Fedorov explains how equivalents for lexical units in the source language can be found or created in the target language [9, p. 138].

He asserts that, firstly, the content of the context and, secondly, analogy with parallel cases are crucial. Consequently, A. Fedorov concludes that it is inappropriate to speak of «untranslatability» because the meaning of a word can be clarified even in a narrow context during translation [9, p. 138].

The use of non-equivalent vocabulary primarily arises in translations from the languages of different cultures. The Azerbaijani and American nations belong to different cultures, religions, worldviews, and state traditions. The official language of the United States is English. When translating American literature from English – part of the Germanic group of the Indo-European language family – into Azerbaijani, which belongs to the Oghuz group of Turkic languages, certain interesting linguistic phenomena emerge regarding the translation of non-equivalent vocabulary. We would like to explain our views on this matter by examining the Azerbaijani translation of the novel «The Violets of March» by American writer Sarah Jio.

In the novel, we read: «After the kiss, we stood awkwardly, hugging each other – just like Hulk Hogan, who was about to dance with the Fairy Din-Din». A work of fiction is read by all members of society, including intellectuals, peasants, and workers. Naturally, the reference to Hulk Hogan may not be clear to all readers. Therefore, the novel provides an explanation for this specific name. (Hulk Hogan's real name is Terry Gene Bollea, born on August 11, 1953 – an actor and showman. He is a 12 time world champion in the heavyweight division) [2, p. 71]. Better known by his ring name, Hulk Hogan, he is a retired American professional wrestler, actor, TV presenter, entrepreneur, and musician. According to IGN, Hogan is the most famous wrestling star in the world and the most popular wrestler of the 1980s. In fact, although this name is widely recognized, it primarily serves as an indicator of American culture and sport.

As we know, America is considered the birthplace of jazz music. Many of the proper names encountered during the translation process are related to music. For example, «And suddenly, drowning out the roar of the evening waves, music began to flow from the speakers. Nat King Cole's song "When I Fall in Love"» [2, p. 93]. (Nathaniel Adams Coles, an American famous jazz

pianist and singer, passed away in 1965.) The translator provides an explanation of the expression «Nat King Cole», which is used right in the middle of the translated sentence.

I quickly got up. Billie Holiday, with her incomparable voice, was singing «Body and Soul» [2, p. 139]. Billie Holiday, whose real name was Fagan, was an American singer who made exceptional contributions to the development of jazz vocals with her unique singing style. «We danced slowly, incredibly romantically, for a full five minutes under the sounds of 'Ramones,' until my father returned from work»[2, p. 102].

Ramones - an American rock band, one of the pioneers of punk rock.

When translating American literature into Azerbaijani, intercultural differences are more prominently reflected in culinary lexicon.

«Jack entered the living room with two glasses of wine. “Do you like Chardonnay? I absolutely love it!» [2, p. 98]. The translator feels the need to explain that the lexical unit *Chardonnay* refers to a type of wine.

«Jack took me to the dining room, seated me at the table, and brought a salad made with arugula and lobster, topped with parmesan; a dish made with halibut, dill, and béchamel sauce; and freshly baked rolls» [2, p. 99].

The terms *parmesan, halibut, and béchamel* in the sentence may not be familiar to the reader and are primarily ingredients used in American cuisine. Béchamel sauce (French: sauce béchamel) is a French-origin white sauce. It is particularly used in pasta dishes such as lasagna. This sauce is typically used as the first step when adding other sauces. Considered one of the basic sauces of French cuisine, béchamel is made by combining flour and milk. The consistency of the sauce changes depending on the ratio of flour. The sauce is named after François Pierre La Varenne (1615-1678), who wrote Le Cuisinier François, a pioneering culinary book published in 1651.

Halibut refers to fish belonging to the genus Hippoglossus, which are flatfish found in northern seas. Halibut is classified within the phylum Chordata and the class Actinopterygii, specifically in the order Pleuronectiformes and family Pleuronectidae.

Consider the following additional examples that reflect non-equivalent vocabulary in the translation process, particularly with culinary terms: 'Of course, the mocha served in a tall glass was not what I had wished for, but it was still not bad' [2, p. 109].

«Thanking him, I took the salty cracker out of the package and soaked it in the hot, thick soup» [2, p. 107]. A cracker is a type of bread made from fat and flour.

It was already 11 o'clock - it was too early for lunch, but it was the perfect time for a ‘Mimosa’ cocktail [2, p. 109]. A Mimosa is an alcoholic beverage served after breakfast, made from champagne and orange juice.

After a while, Bi woke up, mixed tonic with gin to make a cocktail, and offered me one as well [2, p. 190]. Tonic is a bitter, non-alcoholic carbonated water. Gin is a type of alcoholic drink first produced in the Netherlands in the mid-1600s by Dr. Franciscus Sylvius de la Boe. The name 'gin' is derived from the Dutch word 'jenever' (juniper), referring to its primary flavor from juniper berries. Gin is a colorless, smooth, aromatic drink obtained through the distillation of a combination of grains, juniper berries, fennel, coriander, angelica, angelica root, licorice, cinnamon, dill, citrus peel, and other plants.

In addition to culinary terms, we also encounter lexical units in American literary texts that express various game names.

When I suggested playing Scrabble to him, not only did he agree, but he also asked with a hint of sarcasm: «Do you really think you can beat me»? [2, p. 187].

Scrabble is a board game that can be played by two to four players, where words are formed from letters on a board with 225 squares.

Thus, in the translation process, both functional and conceptual equivalence are employed. Alongside equivalent vocabulary, various methods are used in the translation of non-equivalent vocabulary, which plays a significant role in the realization of translation that is important for intercultural relations.

References

1. *Baer, B. J.* Fedorov's Introduction to Translation Theory. New York : Routledge, 2021. P. 289.

2. *Joi, S.* March Violets. Baku : Law Publishing House , 2020.

3. *Pym, A.* Exploring Translation Theories. London : Routledge, 2010. P. 298.

4. *Rasulov, A.* Translation Theory and Practice. Baku : Science and Education Publishing House. 2015. P. 190.

5. *Toury, G.* Translation: A Cultural-Semiotic Perspective. In T. A. Sebeok (ed.), 1986. P. 300.

6. *Katford, J.* Linguistic Theory of Translation: On One Aspect of Applied Linguistics (Translation, Mazo, V. D.). Moscow : URSS, 2004.

7. *Komissarov, V. N.* Contemporary Translation Studies. Moscow : ETS, 1999.

8. *Retsker, Y. I.* On Systematic Correspondences in Translation into the Native Language. V.K. A., 1950.

9. *Fedorov, A. V.* Fundamentals of General Translation Theory (4th Edition). Moscow : HigherSchool. P. 301.

СЕМАНТИКО-СТИЛИСТИЧЕСКАЯ МАРКИРОВАННОСТЬ СЛОВ СО ЗНАЧЕНИЕМ КОЛИЧЕСТВА, ОБОЗНАЧАЮЩИЕ ХАРАКТЕР И ПОВЕДЕНИЕ ЧЕЛОВЕКА (НА МАТЕРИАЛЕ ТОЛКОВЫХ СЛОВАРЕЙ РУССКОГО ЯЗЫКА)

Б. И. Баймуханов

Узбекский государственный университет мировых языков, Учтепинский район, кв-л Г-9а, ул. Кичик Халка йули, 21а, 100170, г. Ташкент, Узбекистан, bauka_baymuxanov@mail.ru

Статья посвящена анализу слов со значением количества, обозначающие нравственные черты и характер человека. Они изучены с классификацией их на семантические микрополя: а) поведение человека; б) умственные способности; в) физические способности; г) черты характера; д) с компонентом «говорить». Количественные значения для описания нравственных и интеллектуальных качеств человека является одним из ключевых звеньев в рассмотрении языка с антропоцентрической точки зрения.

Ключевые слова: слова со значением количества; нравственные черты; словарно-стилистическая помета; микрополе; лексические единицы; язык; семантический компонент.

SEMANTIC AND STYLISTIC MARKING OF WORDS WITH THE MEANING OF QUANTITY, DENOTING THE CHARACTER AND BEHAVIOUR OF A PERSON (ON THE MATERIAL OF EXPLANATORY DICTIONARIES OF THE RUSSIAN LANGUAGE)

B. I. Baymukhanov

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

The article is devoted to the analysis of words with the meaning of quantity, denoting moral traits and character of a person. They are studied with their classification into semantic micropoles: a) human behaviour; b) mental abilities; c) physical abilities; d) character traits; e) with the component “speak”. Quantitative meanings for describing moral and intellectual qualities of a person is one of the key links in considering language from an anthropocentric point of view.

Key words: words with the meaning of quantity; moral traits; vocabulary and stylistic marking; microfield; lexical units; language; semantic component.

Развитие лексики современного русского языка в настоящее время представляет собой сложный и многогранный процесс, обусловленный как внутренними системными характеристиками языка, так и экстра-

лингвистическими факторами, проявляющимися в социальном, культурном и технологическом развитии общества. Этот процесс включает обогащение литературного языка заимствованиями из других языков, изменение функционально-стилевой среды употребления лексики. Например, жаргонизмы, сленги и профессионализмы, ранее использовавшиеся в разговорном стиле, постепенно переходят и в лексику публицистического стиля *(уикенд, фейк, гуглить, сторис)*, а затем и в нормированный литературный язык. В этом ключе перед лингвистами стоит задача маркирования новой заимствованной лексики и включение нового подстиля – подстиля (или стиля) онлайн коммуникации в систему функциональных стилей современного русского языка, описание характеристик и взаимосвязи с другими функциональными стилями и подстилями.

В системе слов с количественным значением необходимо провести лингвостилистический анализ как имен прилагательных, так и слов из других частей речи. Этот анализ предполагает определение стилистической коннотации слов на основе их контекста методом интроспекции (анализа собственных представлений о стилистической коннотации), а также с опорой на стилистические пометы в толковых словарях. В работе делается попытка использования элементов антропоцентрического подхода для изучения таких лексических единиц, что осуществляется с учетом их роли в описании и выражении человеческих качеств и отношений. Лексические единицы отобраны методом сплошной выборки из трёх словарей: Большой толковый словарь русского языка под ред. И. А. Кузнецова (БТС), Толковый словарь русского языка С. И. Ожегова и Н. Ю. Шведовой (СОШ) и Современный толковый русского языка Т. Ф. Ефремовой (ТСЕ).

Научные изыскания по изучению лексических единиц словквантитативов, их лексико-стилистическому анализу, изучению с антропоцентрической точки зрения проводились такими специалистами как М. Джусупов, Н. М. Джусупов, М. Н. Кожина, Ю. С. Горбунова, С. Г. Кацнельсон и другие [2; 3; 4; 5; 7; 8]. Исследование лексических единиц, обозначающих количественные характеристики, и их роль в описании черт характера и поступков человека представляет собой интересную научную задачу. Количество само по себе не является прямым индикатором личностных качеств, однако использование количественных выражений позволяет подчеркнуть различные аспекты характера и поведения, придаёт им выразительность. Включение таких количественных показателей в описание личности способствует созданию более ярких и точных образов, а также позволяет передать тонкие эмоциональные и поведенческие нюансы, что является важным аспектом лингвистического анализа.

Так, например, на материале 3 толковых словарей (БТС, СОШ, СФЕ) мы изучили лексику с вышеперечисленными компонентами с разделением на 5 типов, обозначающих характер и поведение человека, выражающие: а) поведение человека; б) умственные способности; в) физические способности; г) черты характера; д) со значением «говорить» [1; 6; 9]. Общее количество лексических единиц - 44.

К единицам, обозначающим **поведение человека**, относятся слова: *двоедушный*, (нейтр. лексика) ‘двуличный, неискренний’; *двойственный*, (нейтр. лексика) ‘склоняющийся и в одну, и в другую сторону; противоречивый’; *двуликий*, (книжн.) ‘ то же, что двуличный [первонач. заключающий в себе два противоречивых свойства]’; *двуличный*, (нейтр. лексика) ‘лицемерный, неискренний’; *двурушник* (нейтр. лексика) - ‘человек, к-рый под личиной преданности кому-чему-н. действует в пользу враждебной стороны’; *расточительный*, (нейтр. лексика) -’много и нецелесообразно тратящий, расходующий что-н.’; *половинчатый*, (спец.) -’непоследовательный в поведении, нерешительный, колеблющийся (о человеке)’; *многогрешный* (нейтр. лексика) -’имеющий много грехов’; *малопримечательный* (нейтр. лексика) -’ничем особо не выделяющийся среди других; обыкновенный’; малоприметный (нейтр. лексика) -’1. еле заметный, чуть видный. отт. не бросающийся в глаза, незаметный. 2. ничем не выделяющийся среди других, обыкновенный’. Лексические единицы в этом микрополе, обозначающие нравственное поведение человека отражают внутренние моральные качества и социальные нормы индивида. Их использование помогает передать оттенки оценки и отношения к поведению

К словам в семантическом микрополе, выражающим **умственные способности**, относятся: *двоечник* (разг.) - ‘неуспевающий ученик, постоянно получающий двойки’; *пятёрочник* (разг.) - ‘ученик, постоянно получающий пятерки, отличник’; *троечник* (разг.) - ‘ученик, постоянно получающий удовлетворительные оценки (тройки); вообще тот, кто учится средне, посредственно’; *четвёрочник* (разг.) - ‘хороший ученик, получающий обычно четверки’; *многогранный* (нейтр. лексика) - ‘обладающий различными способностями, качествами (о человеке)’; *многодумный* (устар.) - ‘преисполненный мысли, выражающий важную мысль’; *многозадачный* (нейтр. лексика) - ‘способный работать с несколькими программами одновременно (о способности работы процессора компьютера)’; *многоопытный* (нейтр. лексика) - ‘обладающий большим опытом’; *многоплановый* (нейтр. лексика) - ‘сложный по своему характеру, внутреннему содержанию’; *малограмотный* (разг.) - ‘не умеющий грамотно читать и писать (о человеке). отт. перен. недостаточно разбирающийся в какой-либо области знаний’; *малодаровитый*

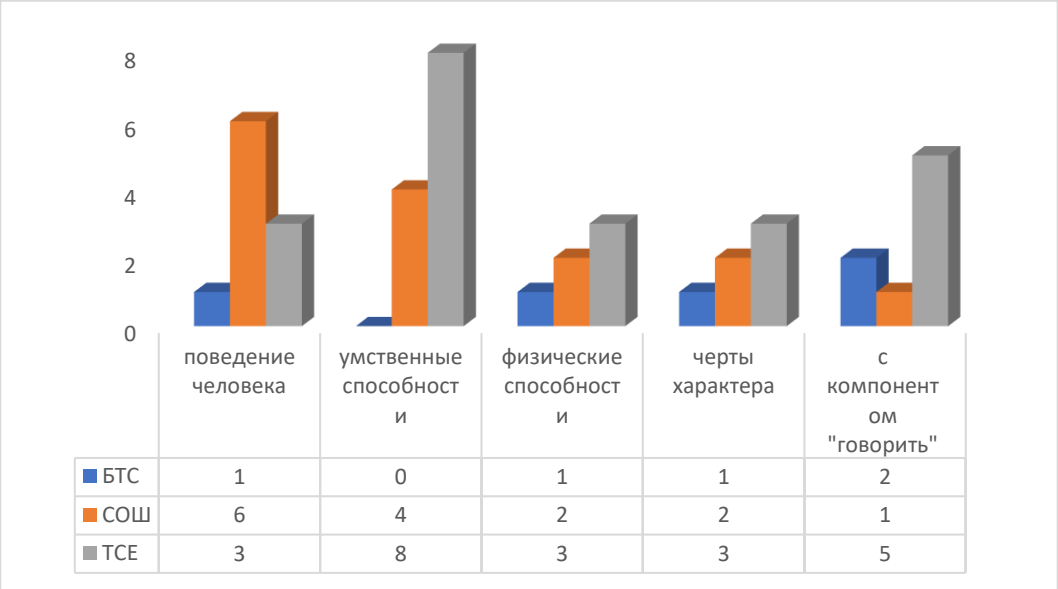
(нейтр. лексика) - ‘обладающий недостаточным дарованием’; *малоискусный* (нейтр. лексика) - ‘недостаточно искусный в каком-либо деле, не овладевший в достаточной степени навыками какого-либо дела’. Эти слова играют важную роль в описании и характеристике умственных качеств и способностей человека, отражая различные аспекты его интеллектуальной деятельности и когнитивных возможностей.

Для выражения **физических способностей** человека используются слова: *двужильный*, (разг.) - ‘выносливый, сильный’; *семижильный*, (разг.) - ‘очень выносливый, сильный’; *двужильный*, (разг.-сниж.) - ‘выносливый, сильный, крепкий’; *малоактивный* (нейтр. лексика) - ‘не проявляющий достаточной активности в каком-либо роде деятельности’; *малосильный* (нейтр. лексика) - ‘обладающий небольшой, недостаточной физической силой; слабосильный’; *малоподвижный* (нейтр. лексика) - ‘1. обладающий малой способностью к движению. 2. избегающий движений, мало, неохотно двигающийся. 3. мало меняющий выражение (о лице)’. Такое представление семантического микрополя позволяет выявить эксплицитные и имплицитные стилистические характеристики слов с количественным значением в контексте выражения физических способностей человека.

Лексика, определяющая **черты характера** личности: *однодум*, (нейтр. лексика) - ‘о человеке, все мысли которого постоянно сосредоточены на чем-н. одном’; *единоличник*, (неодобр.) - ‘об эгоистичном человеке, заботящемся только о себе и своём блате’; *первобытный*, (нейтр. лексика) - ‘дикий, отсталый, некультурный’; *многомилостивый* (устар.) - ‘всегда готовый содействовать благополучию других; весьма склонный к милости, милосердию’; *малодушный* (разг.) - ‘проявляющий малодушие; нерешительный, слабовольный’; *малозаметный* (разг.) - ‘не выделяющийся среди других; не привлекающий внимания. В исследовании слов с количественным значением и определении их стилистических помет, используемых для описания характеристик личности, особое внимание уделяется выявлению стилистических характеристик их взаимосвязи с категориями мало/много.

В том числе **лексика со значением «говорить»**: *многоговорящий* (нейтр. лексика) - ‘свидетельствующий о многом, открывающий значительное, важное’; *многоречивый* (нейтр. лексика) - ‘такой, который любит много говорить’; *многоглаголивый* (устар.) - ‘отличающийся многословием, склонный к многословию (обычно с оттенком иронии)’; *малоговорящий* (нейтр. лексика) - ‘не дающий ясного, отчётливого представления о чём-либо’; *многословный* (нейтр. лексика) - ‘отличающийся многословием’; *немногословный* (нейтр. лексика) - ‘1. выраженный небольшим количеством слов; лаконичный. 2. выражающий свои мысли корот-

ко, лаконично’; *немногоречивый* (нейтр. лексика) - ‘то же, что немногословный’. В ходе анализа стилистической пометы и характеристик лексики с компонентом «говорить», с учётом категории мало/много в ее абстрактном представлении проявляется стилистическая характеристика личности. Это позволяет более глубоко понять влияние выбора слов на общее восприятие текста и эмоциональное окраску слов в речевой коммуникации. На основе выбранных языковых единиц с количественным значением осуществлён количественный анализ слов с распределением их на микрополя (рисунок).



Количественные характеристики слов-квантитативов, выражающих характер и поведение человека

Анализ коннотативной стилистической окраски лексических единиц (42 ед.) показал следующее распределение слов, представленных с пометами и без помет в толковых словарях: нейтральная лексика – 25 (60%); разговорное – 10 (24%); устаревшее – 3 (7%); ироничное – 1 (2%); книжное – 1(2%); неодобрительное – 1(2%); специальное – 1(2%). В процентном соотношении преобладает нейтральная лексика, что говорит о значительной роли стандартного языка в речевой коммуникации.

Таким образом, изучение лексики с количественным значением, влияющей на характер и поведение личности, является одним из важных аспектов исследования языка и текста с антропоцентрической точки зрения.

Слова с количественным значением играют важную роль в обозначении нравственно-этических качеств человека и их использовании в речи. Распределение лексики на группы и микрополя способствует детальному анализу слов-квантитативов, выявлению их сферы употребления и

стиля с помощью словарно-стилистических помет. Языковые единицы с количественным значением для выражения нравственно-этических свойств индивида используются в речи посредством оценочной коннотативной номинации и часто имеют переносное значение. Поэтому их основная сфера употребления – художественный текст и разговорный стиль. Такие языковые единицы в разной степени отражают отношение индивида к окружающей действительности, её внутренний мир, идеологическую позицию, интеллектуальные качества и социальную роль. Следовательно, в языковом аспекте человек выступает как критерий измерения нравственно-этических норм общества.

Библиографические ссылки

1. Большой толковый словарь русского языка / Сост. и гл. ред. С. А. Кузнецова. СПб. : «Норинт», 2000.

2. *Горбунова Ю. С.* Лексические единицы, обозначающие нравственные черты характера в русском языке // Russian Linguistic Bulletin. 2022. № 8 (36). С. 1–4.

3. *Джусупов М.* Антропоцентризм в триединстве человек – язык – социум и его выражение в пословице // O‘zbekistonda xorijiy tillar. 2023. № 5 (52). С. 122–142.

4. *Джусупов М.* Антропоцентрические пословицы как лингвоконтрастивная и лингвометодическая проблема // O‘zbekistonda xorijiy tillar. 2022. № 5 (46). С. 37–52.

5. *Джусупов Н. М.* Языковая девиация как результат лингвокреативной деятельности индивида // Ўзбекистонда хорижий тиллар. 2021. № 3 (38). С. 317–326.

6. *Ефремова Т. Ф.* Современный толковый словарь русского языка [Электронный ресурс]. URL: http://rus-yaz.niv.ru/doc/dictionary-efremova/index-204-2.htm (дата обращения: 20.01.2025).

7. *Кацнельсон С. Д.* Типология языка и речевое мышление. Л., 1972.

8. *Кожина М. Н.* Речеведение и функциональная стилистика: вопросы теории. Избранные труды / Перм. ун-т, ПСИ, ПССГК, 2002.

9. *Ожегов С. И., Шведова Н. Ю.* Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений / Рос. Акад. наук. Ин-т рус. яз. им. В. В. Виноградова. 4-е изд., доп. М. : ООО «А ТЕМП», 2006.

ПОЛИАСПЕКТНЫЙ ХАРАКТЕР ИЗУЧЕНИЯ ПАРЕМИИ (ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ)

М. Джусупов

Узбекский государственный университет мировых языков, Учтепинский район, ул. Кичик Халка Йули, квартал Г-9а, д. 21, 100170, Ташкент, Узбекистан, mah.dzhusupov@mail.ru

В статье рассматриваются паремиологические единицы (пословицы, фразеологизмы) как результат лингвистического творчества народа, созданных в разные исторические периоды, вбирающие в себя общечеловеческие (универсальные) и национально-культурные аспекты антропоцентризма. Образность, обобщенность, назидательность, дидактичность, паремии предполагает её изучение как в теоретическом, так и в лингводидактическом и методическом планах. Такое теоретико-практическое изучение паремии способствует формированию у обучающихся знаний, умений, навыков использования их в устной и письменной речи. В процессе ведения научного поиска были использованы методы внутриязыкового сравнения, лингвистического описания, семантико-стилистического анализа.

Ключевые слова: язык и речь; паремиологическое клише; пословица; фразеологизм; общечеловеческое и национально-культурное; образность и назидательность; лингводидактика и методика.

POLYASPECT NATURE OF THE STUDY OF PAREMIA (THEORETICAL AND METHODOLOGICAL ASPECTS)

M. Dzhusupov

Uzbek State University of World Languages, Uchtepinsky district, Kichik Khalka Yuli street, G-9a quarter, house 21, 100170, Tashkent, Uzbekistan, mah.dzhusupov@mail.ru

The article considers paremiological units (proverbs, phraseological phrases) as a result of linguistic creativity of people, created in different historical periods, incorporating universal (universal) and national-cultural aspects of anthropocentrism. The imagery, generalisation, edification, didacticism, ... of paremia presupposes its study both in theoretical, linguodidactic and methodological plans. Such theoretical and practical study of paremia contributes to the formation of students' knowledge, skills, skills of using them in oral and written speech. The methods of intralinguistic comparison, linguistic description, semantic and stylistic analysis were used in the process of scientific research.

Keywords: language and speech; paremiological cliche; proverb, phraseology; universal and national-cultural; imagery and edification; linguodidactics and methodology.

Язык как средство человеческой деятельности, выполняет три основные функции: общение, сообщение, воздействие. Они в процессе ре-

чепроизводства функционируют не изолированно друг от друга, поэтому в целом представляют собой класс (совокупность) языко-речевой деятельности индивида и социума.

Динамический аспект языка порождает разные смыслы, конструкции как в виде свободных сочетаний языковых единиц, так и устойчивых (пословицы, фразеологизмы, крылатые выражения и т. д.). Паремии являются объектом и предметом изучения как в теории языка, так и в сопоставительной лингвистике, лингводидактике и методике обучения языку [1; 2; 3; 4; 5; 6; 7]. Пословицы, фразеологизмы, как разновидности паремиологического клише, являются выразителем народной мудрости, истории, дидактичности, назидательности, нравоучительности [5; 6; 8].

В содержании пословиц и фразеологизмов представлены два аспекта антропоцентризма – общечеловеческий (универсальный) и национально-культурный. Объясняется это тем, что в целом понятия и предметы, окружающие человека в реальной жизненной деятельности, имеют общие содержания, признаки, предназначения, способы их использования и - специфические (национально-культурные, региональные и т. д.).

Первый аспект – общечеловеческий (универсальный) характерен всем народам мира, что отражается в их пословицах и фразеологизмах. Например: *труд, трудолюбие, доброта, щедрость; лень, злость, жадность.*

Второй аспект – национально-культурный, характерен каждому народу конкретно (или группе родственных народов), что отражается в паремиологических единицах языка. Например, рыболовство как промысел у русского народа, и скотоводство – у казахского или киргизского народов.

Паремиологические единицы – зеркало внутреннего и внешнего мира народа, его языка. Поэтому язык – средоточие данных о народе, представленных как в лексических, так и в паремиологических единицах, в их сочетаниях, текстах устного и письменного изложения, что охватывает и монолог, и диалог, и полилог, особенности сегментных и суперсегментных единиц в их динамике [9].

Лингвоводидактическое описание теории паремиологии для целей обучения и его введение в учебный процесс вуза предполагает охват проблемы образности, прямого и переносного значения лексических единиц, стилистики в языке в целом и в составе паремии [10], дидактичности содержания паремии, истории происхождения и т. д.

Предлагаем пример описания и подачи фразеологизма в вузовской аудитории с образцами учебно-языковых заданий.

Не в бровь, а в глаз.

Это выражение означает «метко сказанное слово». Но вот о чем рассказывается в легенде.

Царь Иван Грозный очень долго воевал с татарами (тюрками), но война всё не кончалась. Тогда решили устроить поединок между двумя самыми сильными воинами: русским и татарским (тюркским). Чей воин победит, та сторона и будет победительницей. Вышел татарский (тюрк) воин. Из русского войска вышел казак. Он дал слово царю, что убьет врага: пустит стрелу прямо в правый глаз. Он начал целиться в глаз, но попал в бровь. Враг был убит. Обрадовались русские победе, а казаку стало стыдно, что попал он не в глаз, а в бровь. Он убежал. Но его вернули, а царь простил и наградил его за победу.

Враг был убит меткой стрелой. Так же и метко сказанное слово поражает, как эта стрела в цель, и человек не может ничего сказать против, потому что оно верно.

Упражнение 1 – на развитие понимания переносного значения устойчивого словосочетания при помощи ознакомления с историей его образования, прослеживание процесса превращения его прямого значения в переносное, а также выявление характера его смысловой соотнесенности с членом предложения.

Задание. Напишите изложение. Письменно ответьте на следующие вопросы: а) В каком значении употреблялось это выражение? б) Могут ли данные слова оставаться самостоятельными при переносном значении выражения? в) Какому члену предложения соответствует по смыслу всё выражение в целом?

Упражнение 2 – на выявление смысловой целостности и неделимости устойчивого словосочетания на основе текста, рассказывающего об истории происхождения образного выражения и перехода его первоначального значения в современное при помощи исторического экскурса, а также выявление характера синтаксической соотнесенности устойчивого словосочетания с членом предложения.

Задание. Напишите изложение. Объясните письменно, почему не похожи первоначальное значение слов, входящих в устойчивое словосочетание, и современное переносное значение всего выражения в целом. Значению какого члена предложения соответствует переносное значение устойчивого словосочетания?

Пословицы и фразеологизмы, как разновидности паремиологического клише, характеризуясь историчностью, языкоречевой образностью, представляют собой готовую лингвомодель, которая вбирает в себя универсальное и национальное в аспекте отражения в них особенностей жизни народа в историческом разрезе в целом и в нюансах, что формируется в сознании индивида и общества и реализуется в языковом творчестве.

Изучение паремиологических единиц как в теоретическом, так и лингводидактическом и методическом планах имеет большое значение

для познания диахронического аспекта языка и особенностей функционирования их в современной устной и письменной речевой деятельности, что выдвигает данную проблему как одну из актуальных проблем в развитии общего и специального языкоречевого образования обучающихся.

Библиографические ссылки

1. Даль В. И. Пословицы русского народа. Москва : Изд-во ЭКСМО Пресс : Изд-во ННН, 2003.

2. Пермяков Г. Л. Основы структурной паремиологии. Москва : ИВЛ, 1988.

3. Жуков В. П. Словарь русских пословиц и поговорок. Москва : Русский язык, 2002.

4. Бакиров П. У. Семантика и структура номинацентрических пословиц (на материале русского, узбекского, казахского языков). Ташкент : Фан, 2006.

5. Джусупов М., Кудакаева А. З., Мажитаева Ш. Фразеология русского языка: лингвистические и методические проблемы. Ташкент : Фан, 2008.

6. Джусупов М., Алибекова К., Мажитаева Ш. Специальная лексика и пословицы (лингвоконтрастивные и методические аспекты). Ташкент : MERIYUS, 2013.

7. Маджидова Р. У. Антропоцентрические пословицы: семантика и лингвостатистика (на материале узбекского и русского языков). Ташкент : Bookmany print, 2024.

8. Джусупов М. Сапарова Н. Б. Пословица как вид паремиологических клише // ВЕСТНИК Каз.гос. университета им. Аль-Фараби. Филологическая серия. 2000. № 7/41. С. 20–25.

9. Джусупов М. Сингармонический звуковой строй в сопоставлении с не сингармоническим (на материале казахского и русского языков): автореферат дис. ... доктора филологических наук: 10.02.01; 10.02.06. Алма-Ата, 1992

10. Джусупов Н. М. Сопоставительная стилистика в контексте лингвистических исследований: проблемы, статус и тенденции развития // Вестник Московского университета. Серия 22. Теория перевода. 2015. № (4). С. 82–97.

МОДАЛЬНЫЕ И СОСЛАГАТЕЛЬНЫЕ КОНСТРУКЦИИ КАК ГРАММАТИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ВЫРАЖЕНИЯ КОММУНИКАТИВНОГО ДИСТАНЦИРОВАНИЯ

Н. В. Дутова

Новосибирский государственный педагогический университет, ул. Вилюйская, д.28, 630126, г. Новосибирск, Россия, dutova_natalya@mail.ru

В статье представлены результаты функционально-прагматического анализа изучения модальных и сослагательных конструкций как грамматических средств выражения коммуникативного дистанцирования в медиа-политическом дискурсе на материале политического ток-шоу. В ходе анализа было выявлено, что модальные глаголы и сослагательное наклонение служат для регулирования степени вежливости обсуждения, выражения гипотетичности, предположительности, увеличивают дистанцию между содержанием и прагматическим значением сообщения.

Ключевые слова: категория вежливости; медиа-политический дискурс; межличностная коммуникация, политическое ток-шоу, коммуникативная дистанцированность; модальные глаголы; сослагательное наклонение.

MODAL AND SUBJUNCTIVE CONSTRUCTIONS AS GRAMMATICAL MEANS OF EXPRESSING COMMUNICATIVE DISTANCING

N. V. Dutova

Novosibirsk State Pedagogical University, Vilyuiskaya str., 28, 630126, Novosibirsk, Russia, dutova_natalya@mail.ru

The article presents the results of a functional and pragmatic analysis of the study of modal and subjunctive constructions as grammatical means of expressing communicative distancing in media and political discourse based on the material of a political talk show. During the analysis, it was revealed that modal verbs and the subjunctive mood serve to regulate the degree of politeness of the discussion, express hypotheticism, speculation, increase the distance between the content and the pragmatic meaning of the message.

Keywords: category of politeness; media and political discourse; interpersonal communication, political talk show, communicative distance; modal verbs; subjunctive mood.

Современный вектор развития лингвистики предполагает прагматическое изучение межличностного коммуникативного взаимодействия с учетом не только позиции говорящего, то есть выбора языковой формы, но и позиции слушающего, включающей интерпретацию высказывания. Вследствие популяризации политических дискуссионных программ, а также возрастающим влиянием средств массовой информации на обще-

ственное мнение, особую актуальность получил анализ интерактивного взаимодействия участников политического ток-шоу, предполагающего устное общение журналиста с политическими и общественными деятелями с целью обсуждения различных точек зрения по вопросам, вызывающим острый общественный интерес. Медиа-политический дискурс отражает самые новые тенденции и явления реальной действительности. Медиа включает в себя социальные, экономические, культурно-идеалогические и другие параметры. Ведущей функцией медиа-политического дискурса выступает воздействие. В то время как информативная функция создает контекстные условия для реализации воздействия [1; 2; 3, с. 26–34]. Медиа-политический дискурс анализирует все элементы и уровни текстов массовой коммуникации в совокупности языковых и экстралингвистических факторов.

Цель настоящего исследования – выявить и проанализировать функциональные возможности модальных и сослагательных конструкций как грамматических средств коммуникативного дистанцирования в медиа-политическом дискурсе методом функционально-прагматического анализа.

Материалом исследования выступает выпуск популярной в Великобритании программы «Question Time», транслируемой телерадиовещательной корпорацией Би-би-си. Данная программа представляет собой политическое ток-шоу в виде тематической дискуссии. Ток-шоу как жанр медиа-политического дискурса имеет ряд специфических черт. Данный жанр обладает потенциалом усиливать восприятие содержания сообщения за счет диспута, острых вопросов, высказываний разных мнений. Информативная и воздействующая функции равнозначны в политическом ток-шоу, так как участники стремятся оказать воздействие на убеждения и установки друг друга. Коммуникация в процессе ток-шоу отличается спонтанностью и возможностью наблюдать непосредственную реакцию участников, что создает особую достоверность дискурсивного поведения коммуникантов [4, с. 59-65].

В настоящем исследовании коммуникативная дистанцированность изучалась на примере английской культуры. Английская культура относится к иерархическому типу культур, в которых ценится статус, в которых вежливо демонстрируются статусные различия, подчеркивается уважение к старшим и демонстрируется равенство. Английская вежливость носит демонстративный и ритуализованный характер, она не может быть чрезмерной и в равной степени направлена на всех (чужих и своих, старших и младших). Во всех контекстах общения англичане демонстрируют тончайшее чувство дистанции. Англичане регулярно используют стратегии дистанцирования, чтобы показать свое уважение к зоне личной автономии собеседника, так и для того, чтобы продемонстрировать ему

свое внимание, интерес и симпатию [5, с. 36; 6, с. 67].

Согласно результатам проведенного исследования, грамматические средства выражения коммуникативной дистанцированности как составляющей категории английской вежливости обладают значительным функциональным потенциалом представлять критику в мягкой форме, придавать высказыванию оттенок гипотетичности, смягчать директивную речь. Проанализируем ряд примеров.

Приветствуя телезрителей программы, ведущий обращается к зрителям с предложением присоединиться к обсуждению онлайн: *And if you want to join in the debate you can in the usual way on social media at BBC Question time* [7].

Используемые грамматические средства дистанцирования в данном примере позволяют регулировать степень вежливости и предлагают аудитории потенциальную возможность выбора согласиться или отказаться от предложения. Для достижения данной цели ведущий употребляет грамматическую конструкцию с *if* и модальный глагол *can,* придавая особую тактичность и ненавязчивость высказыванию.

Отстаивая свою точку зрения по поводу ответственности правительства за происходящие проблемы в сфере иммиграционной политики страны, теневой министр, член лейбористской партии использует ряд средств дистанцирования для поддержания беседы в русле общепринятых норм вежливости:

Just to say somebody thought that you know for anybody to think that it was appropriate there's something about the leadership at the top of ministers I would say so [7].

Сослагательная конструкция *I would say,* состоящая из модального глагола would и глагола говорения say предоставляет свободу выбора реципиенту и придает оттенок вежливости мнению, выраженному в качестве субъективной личной точки зрения. Использование неопределенных местоимений *somebody, anybody, something* вместо указания конкретных лиц и действий придает высказыванию оттенок гипотетичности, что позволяет говорящему представить критику в мягкой форме, иными словами дистанцироваться от высказывания.

Продолжая обсуждать иммиграционную проблему в Великобритании и рост преступности среди беженцев, теневой министр, член лейбористской партии отмечает недостатки в работе правительства и предлагает направить основные усилия на укрепление границы страны:

If you're trying to tackle county lines, it's like putting the police on the train and hanging around and waiting to see, if you see anyone who's bringing drugs on the train you need to tackle the problem at source and labor would do that we need to we're doing both that we need to do it in a way that works [7].

Формы сослагательного наклонения *If you're trying ... you need to tackle, if you see ... labor would do* позволяют облечь критику в адрес правительства в тактичную, ненавязчивую форму таким образом, что критика предстает в качестве гипотетического предположения.

Выражая свою точку зрения по поводу эффективности нового законопроекта об иммигрантах, член палаты лордов призывает аудиторию и участников ток-шоу сохранять спокойствие при обсуждении злободневного вопроса:

I think we should tone down their language on this rather emotional subject [7].

Модальный глагол *should* в приведенном примере выступает средством выражения коммуникативного дистанцирования. Эффект дистанцирования достигается за счет значения *should* эксплицировать совет или рекомендацию. Таким образом, политик призывает тактично и ненавязчиво присутствующих соблюдать порядок. Кроме того, высказывание в форме субъективного мнения (*I think)* смягчает директивную речь.

Далее рассуждая о последствиях проблемы и возможных действиях беженцев, член палаты лордов сравнивает себя с беженцами:

If I were a young man in West or East Africa I´d be planning my friends how to get to the United Kingdom to have a better life in future [7].

Сослагательная конструкция в анализируемом примере *If I were... I'd be planning* представляет высказывание в виде гипотетического предположения создавая дистанцию между семантическим и прагматическим значениями.

Продолжая развитие темы с урегулированием иммиграционной проблемы в Великобритании, политики обмениваются мнениями об устройстве жизней беженцев очень уклончиво и дистанцированно.

If somebody couldn't be returned to their own home country because it's not safe and there are safe countries we could return people to, like Albania, for example [7].

Средствами дистанцирования в данном примере выступает сослагательное наклонение, модальный глагол *could* и неопределенное местоимение *somebody*. Комплексное использование указанных средств создает эффект гипотетичности, неопределённости. Содержание данных средств в речи говорит о том, что говорящий дистанцируется от высказывания и ситуации в целом.

В споре о количестве прибывших и устроивших свою жизнь на территории Великобритании беженцах министр иммиграции указывает конкретные цифры, чем вызывает бурную реакцию ведущего, участников и аудитории ток-шоу. Слушающие перебивают министра возгласами «I dont believe you». После чего министр иммиграции переходит к сред-

ствам коммуникативного дистанцирования:

We need get 500,000 people have come to the UK on humanitarian visas like those from Ukraine since 2015 [7].

В указанном примере в качестве средства коммуникативного дистанцирования используется глагол *need…* в значении привычной, общей необходимости. Применение данной конструкции, на наш взгляд, неслучайно. Министр прибегает к использованию данного средства, репрезентируя острую проблему страны в качестве привычной, общей необходимости, подавая значительные цифры беженцев как рутинное мероприятие. Таким образом, конструкция со смысловым глаголом *need* позволяет смягчить воздействие на аудиторию и не вызвать шок цифрами о количестве беженцев.

Мотивируя участников для дальнейшего эффективного обсуждения главной проблемы Великобритании, ведущий ток-шоу вступает в разговор, напоминая присутствующим, что участники аудитории собрались для решения серьезной проблемы. Однако член лейбористской партии выражает высокую долю сомнения в возможности разрешить проблему в данный момент. Для этого она использует средства коммуникативного дистанцирования:

I just say we are going to come together. There might be no surprise because we had a tsunami of questions about that [7].

В анализируемом примере в качестве средства коммуникативного дистанцирования выступает модальный глагол *might.* Следует уточнить, что форма *might* модального глагола may выражает большую долю сомнения в совершении действия по сравнению с формой may. Следовательно, политик подчеркивает маловероятность разрешения тяжелой ситуации в стране. При этом серьезность положения эксплицируется с помощью метафоры *a tsunami of questions.* Кроме того, дистанцированность выражена посредством смещения временного плана, когда вместо настоящего совершенного времени используется конструкция в настоящем длительном времени. Длительное время придает высказыванию значение неопределенности тем самым усиливает значение маловероятности выраженного модальным глаголом might.

Сохраняя течение беседы в рамках вежливого обсуждения острой проблемы, журналист использует ряд конструкций с модальными глаголами *could, should: I do all those things but I could have done all this where I'm from. Yes, I could have done all of this in Afghanistan. So, to just remove everyone that we worked with that was the brightest and the best isn't a total solution. All solutions should be on the table. I'm not saying they shouldn't but that you know moving a few thousand at five thousand that's how many we expect to bring over here, over the next year* [7].

Модальные глаголы could и should в анализируемом примере используются для регулирования степени вежливости обсуждения, выра-

жения гипотетичности, предположительности, увеличивают дистанцию между содержанием и прагматическим значением сообщения. Кроме того, перфектный инфинитив после модального глагола *could* (*could have done)* обозначает отношение говорящего к действию, которое должно было совершиться, но так и не совершилось. Модальная конструкция *I could have done* выражает упрек. Сочетаясь с личным местоимением первого лица единственного числа *I*, данная конструкция обретает вежливую форму, так как I-высказывание подразумевает, что говорящий берет ответственность за слова и действия на себя. Следовательно, упрек высказывается не в адрес оппонентов, а в свой адрес. Высказывание с модальным глаголом *should* (*All solutions should be on the table*) выражает замечание, как вскользь брошенный совет. За счет данного приема участнику ток-шоу удается поддерживать разговор в русле устоявшихся норм коммуникативного взаимодействия.

Таким образом, можно отметить, что модальные и сослагательные конструкции как грамматические средства выражения коммуникативного дистанцирования выступают инструментом регулирования степени вежливости обсуждения, выражения гипотетичности, предположительности, увеличивают дистанцию между содержанием и прагматическим значением сообщения, дает потенциальную свободу выбора реципиенту.

В целом, функционально-прагматическое исследование политического ток-шоу способствует улучшению восприятия смыслов и распознавания способов воздействия на аудиторию. Грамматические конструкции выражения коммуникативных принципов являются ценным ресурсом для анализа различных характеристик политического ток-шоу как дискурсивного медиа-политического жанра, требуют пристального внимания, а также дальнейшей теоретической и практической разработки.

Библиографические ссылки

1. *Ван Дейк Т. А.* К определению дискурса [Электронный ресурс]. URL: http://psyberlink.flogiston.ru/internet/bits/vandijk2.htm (дата обращения: 20.10.2024).
2. *Шейгал Е. И.* Семиотика политического дискурса. М. : ГНОЗИС. 2004.
3. *Стародубова О. Ю.* Медийный дискурс в лингводидактическом аспекте // Вестн. Рос. нов. ун-та. Сер. Человек в современном мире. 2021. № 1. С. 26–34.
4. *Дутова Н. В.* Прагматический потенциал английской грамматики в массмедийном дискурсе // Филологический аспект. 2023. № 2(94). С. 59–65.
5. *Ларина Т. В.* Англичане и русские: Язык, культура, коммуникация. М. : Языки славянских культур. 2013.
6. *Кузьменкова Ю. Б.* От традиций культуры к нормам речевого поведения британцев, американцев и россиян. М. : «Сказочн. дорога», 2014.
7. Question Time – 18th August 2021 – Afghanistan Special [Электронный ресурс]. URL: https://www.youtube.com/watch?v=eH64vuv7-YI (дата обращения: 03.12.2024).

К ВОПРОСУ О ВЛИЯНИИ СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ ФАКТОРОВ НА СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ ЯЗЫКА

Е. В. Кузнецова

Тамбовский государственный университет им. Г. Р. Державина,
ул. Интернациональная, д.33,
392036, г. Тамбов, Россия, post@tsutmb.ru

В данной статье рассматриваются некоторые социокультурные факторы, которые оказывают влияние на современное состояние языка. Взаимосвязь между языком и культурой, а также влияние социокультурных факторов на языковые процессы требуют тщательного изучения и анализа. Это особенно актуально в условиях многоязычных обществ, где языковая политика и практика могут существенно влиять на сохранение и развитие языков. В статье анализируются методы лингвистических исследований в области социолингвистики. Выявляются особенности миграции на языковые процессы.

Ключевые слова: социокультурные факторы; взаимосвязь языка и культуры; корпусный анализ; миграция.

ABOUT THE INFLUENCE OF SOCIO-CULTURAL FACTORS ON THE CURRENT STATE OF THE LANGUAGE

E. V. Kuznetsova

Tambov State University named after G.R. Derzhavin, Internatsionalnaya st., 33
392036, Tambov, Russia, post@tsutmb.ru

This article discusses some socio-cultural factors that affect the current state of the language. The relationship between language and culture, as well as the influence of socio-cultural factors on language processes, require careful study and analysis. This is especially true in multilingual societies, where language policies and practices can have a significant impact on the preservation and development of languages. The article analyzes the methods of linguistic research in the field of sociolinguistics. The features of migration to language processes are revealed.

Keywords: socio-cultural factors; relationship between language and culture; corpus analysis; migration.

В условиях глобализации и быстрого изменения социокультурной среды актуальность исследований в области проблем, связанных с социолингвистической типологией, возрастает, поскольку это позволяет понять, как язык отражает и формирует социальные структуры и культурные нормы, что особенно важно для понимания социолингвистических явлений. В современном мире наблюдается значительное изменение языковых практик, вызванное миграционными процессами, технологиче-

скими новшествами и изменениями в системе образования. Эти изменения создают новые вызовы для лингвистов, которые должны учитывать многообразие языковых явлений и их связь с социокультурными факторами [1, с. 67].

Одна из проблем заключается в недостаточном понимании того, как именно социокультурные факторы влияют на языковые процессы, что может привести к искажению представлений о языке как социальном явлении и затруднить его изучение. В отличие от традиционных подходов, которые часто фокусируются на отдельных языках или диалектах, мы полагаем, что важно рассматривать языковые процессы в более широком контексте, учитывая влияние глобализации, технологий и социальных изменений. Это может позволить лингвистам в будущем выявлять новые аспекты социолингвистической типологии.

Рассмотрим некоторые современные методы, которые можно рекомендовать применять для изучения проблем социолингвистической типологии. Например, исследователи могут использовать такие методы, как частотный анализ, коллокационный анализ, корпусный анализ и анализ контекста.

Частотный анализ позволяет определить, какие языковые единицы (слова, фразы, конструкции) встречаются наиболее часто, что может свидетельствовать о языковых тенденциях в определенной социальной группе или в определенный период времени.

Коллокационный анализ, в свою очередь, помогает выявить, как слова сочетаются друг с другом в контексте. Это может быть особенно полезно для изучения устойчивых выражений и фразеологизмов, которые могут варьироваться в зависимости от социокультурного контекста [2, с. 27].

Анализ контекста позволяет исследователям рассмотреть, как языковые единицы функционируют в различных ситуациях общения. Это может включать изучение как лексического, так и грамматического контекста, что позволяет глубже понять, как социокультурные факторы влияют на выбор языковых средств. Например, использование формального или неформального языка может зависеть от контекста общения, статуса собеседников и других социокультурных переменных.

Корпусный анализ может быть дополнен анкетированием и интервьюированием носителей языка. Это позволит собрать качественные данные, которые помогут интерпретировать количественные результаты анализа. Например, если корпусный анализ показывает, что определенные слова или выражения используются реже в определенной социальной группе, анкетирование может помочь выяснить причины этого явления и выявить возможные социокультурные факторы, влияющие на языковую практику. Первым этапом корпусного анализа является создание

или выбор подходящего корпуса. Корпус может быть составлен из различных источников, таких как литература, СМИ, интернет-ресурсы, разговорные записи и другие формы коммуникации. Важно, чтобы корпус был репрезентативным и отражал разнообразие языковых практик, характерных для изучаемого сообщества. Например, в исследовании, посвященном влиянию социокультурных факторов на язык, целесообразно включить тексты, представляющие разные социальные группы, возрастные категории и регионы. После формирования корпуса следует этап его обработки и анализа. Для этого используются специальные программные инструменты, такие как программное обеспечение для корпусного анализа, которое позволяет проводить автоматизированный поиск, извлечение и обработку данных. Таким образом, корпусный анализ является важным методом в социолингвистических исследованиях, позволяющим выявлять и анализировать языковые явления в их социокультурном контексте. Использование этого метода в сочетании с другими подходами, такими как анкетирование и качественные исследования, может значительно обогатить понимание взаимосвязи между языком и обществом, а также выявить новые аспекты социолингвистической типологии.

Миграция является одним из ключевых факторов, оказывающих значительное влияние на языковые процессы в современном обществе. С увеличением мобильности населения и глобализацией мир стал более взаимосвязанным, что привело к активному обмену языков и культур. В результате этого взаимодействия возникают новые языковые практики, а также изменяются существующие языковые структуры.

Одним из наиболее заметных последствий миграции является языковая интерференция, которая проявляется в заимствовании лексики, грамматических структур и фонетических особенностей [3, с. 3]. Когда мигранты осваивают язык принимающего общества, они часто вносят элементы своего родного языка, что может привести к образованию новых диалектов или креольских языков. Кроме того, миграция способствует формированию многоязычных сообществ, где различные языки сосуществуют и взаимодействуют. В таких условиях носители разных языков часто используют код-свитчинг – переключение между языками в рамках одного разговора. Это явление не только отражает языковую гибкость, но и служит индикатором культурной идентичности и социальной принадлежности.

Миграция также влияет на языковую политику и планирование. В странах с многообразием языков и культур необходимо учитывать потребности различных групп населения. Эффективные образовательные программы, направленные на поддержку многоязычия, могут помочь сохранить языковое разнообразие и обеспечить равные возможности для

всех носителей языков. Однако миграция может также приводить к языковому угнетению и исчезновению языков. В некоторых случаях, когда мигранты сталкиваются с дискриминацией или предвзятостью, они могут начать отказываться от использования своего родного языка в пользу языка большинства. Это может привести к утрате языковой идентичности и культурного наследия. Исчезновение языков, особенно среди малочисленных этнических групп, представляет собой серьезную проблему, требующую внимания со стороны исследователей и языковых политиков.

Таким образом, в условиях стремительных изменений в языковом и социокультурном ландшафте современного общества лингвистам и социолингвистам необходимо учитывать множество факторов, влияющих на языковые процессы.

Кроме того, подводя итог вышесказанному, мы можем рекомендовать активно применять методы лингвистических исследований, которые были описаны раннее для анализа актуальных языковых данных. Это позволит выявить тенденции и изменения в языке, а также лучше понять, как социокультурные факторы влияют на языковые нормы и стандарты.

В условиях глобализации и культурного разнообразия необходимо продолжать изучение языковых процессов с учетом социокультурных факторов, что позволит не только обогатить теорию, но и разработать практические рекомендации для языковой политики и образования.

Библиографические ссылки

1. *Виноградов В. А., Коваль А. И.* Социолингвистическая типология. М.: Ленанд, 2009.

2. *Биткеева А. Н. О* концепции, методологии и перспективах социолингвистического прогнозирования // М.: РУДН, 2023. № 4. С. 9–34.

3. *Биткеева А. Н.* Модель социолингвистического прогнозирования и актуальные тенденции языковой политики в регионах России // М.: РУДН, 2022, № 4. С. 39–52.

О ПОСЛОВИЦАХ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ, ОТРАЖАЮЩИХ КОНЦЕПЦИЮ СОВЕСТИ

Р. А. Мехарремова

Бакинский Славянский Университет, Улица С. Рустама 3,
AZ1014, г. Баку, Азербайджан, renamaharramovaa@gmail.com

В статье изучаются пословицы на английском языке, отражающих концепцию совести. Следует с самого начала отметить, что в данном случае речь идет о языке, т.е. к анализу привлекаются данные словарей английского языка. Для исследования актуально разграничение языковых и речевых явлений. Легче всего проследить вербализацию концепта «*совесть*», как, впрочем, и любого другого концепта, на материале пословиц. Это связано с характером пословичной модальности, выражающей некоторое утверждение и, таким образом, законченную мысль. Структура утверждения позволяет выявить когнитивный признак, представляющий концепт в данной пословице. Таким образом, анализ ведется от пословицы к пословице, что в конечном счете позволяет систематизировать когнитивные признаки. Совокупность когнитивных признаков может расцениваться как единственное объективное свидетельство знакомства этнического менталитета с тем или иным явлением, в данном случае с «*совестью*».

Ключевые слова: пословицы, концепт «совесть», универсальная категория, когнитивизм, английский язык.

PROVERBS IN ENGLISH REFLECTING THE CONCEPT OF CONSCIENCE

R. A. Maharramova

Baku Slavic University, Street S. Rustam 3,
AZ1014, Baku, Azerbaijan, renamaharramovaa@gmail.com

The article deals with the proverbs in English reflecting the concept of conscience. It should be noted from the outset that in this case we are talking about language, i.e. the data from English dictionaries are involved in the analysis. The distinction between linguistic and speech phenomena is relevant for the study. The verbalization of the concept of conscience, as well as any other concept, is easiest to trace using proverbs. This is due to the nature of proverbial modality, expressing a certain statement and, thus, a complete thought. The structure of the statement allows us to identify the cognitive feature representing the concept in a given proverb. Thus, the analysis is conducted from proverb to proverb, which ultimately allows us to systematize the cognitive features. The set of cognitive features can be regarded as the only objective evidence of the ethnic mentality's familiarity with a particular phenomenon, in this case with conscience.

Keywords: proverbs, concept of «conscience», universal category, cognitivism, English language.

В английском языке существует широко употребительная пословица *A clear conscience laughs at false accusations*. В структуре пословицы противопоставлены два концепта, которые сами по себе не являются антонимичными, но конкретная тема пословицы их противопоставляет. В Оксфордском словаре отмечается только два слова с корнем *consciousness*. Первое это оно само. Второе – *consciousness-raising* [1, с. 261]. Значение второго слова определяется как рост общественного самосознания, процесс понимания людьми важности социальных и политических проблем. Совесть противопоставляется обвинению. Прилагательное *false* конкретизирует значение ‘accusation’. Становится понятным, что здесь речь идет не просто об обвинениях, а о клевете. Концепт совесть также уточняется путем определения ‘clear’. Иными словами, речь идет о действующей совести, подлинной нравственной силе. Когнитивным признаком, представляющим концепт совесть, здесь является понятие ‘спокойствие’. В эксплицитной структуре пословицы это понятие реализуется словом *laughs*, чистая совесть смеется над ложными обвинениями, клеветой. Совесть как осознание нравственной корректности поведения характеризуется ‘спокойствием личности’.

В структуре пословицы *Conscience is what tells you not to do what you have just done* обнаруживается глубокое понимание сути механизма совести. Буквально пословицу можно перевести следующим образом: ‘Совесть – это то, что говорит вам, что то, что вы сделали, нельзя было делать’. Иными словами, совесть не всегда предотвращает предосудительные поступки, но она всегда дает возможность понять, что сделанное было неправильным.

Основным когнитивным признаком, представляющим концепт совесть в структуре данной пословицы, является *голос, суд, осуждение,* ‘совесть всегда говорит, она никогда не молчит’.

Фактически идентичная когниция представлена и в пословице *Conscience doesn’t always keep you from doing wrong but it does keep you from enjoying it* [2, с. 351]. Здесь говорится о том, что ‘совесть не всегда может удерживать от ошибочного действия, но она всегда мешает получать от него удовольствие’. Когнитивным признаком концепта совесть здесь выступает *препятствие*. Если попытаться определить актуальные семантические множители, то их можно определить как ‘наказание’, ‘укор’, ‘страдание’, ‘подсознание’, ‘императив’, ‘нравственность’, ‘естественность’, ‘закономерность’ и т.д. Фактически и данная пословица носит оптимистический характер, поскольку утверждает абсолютность совести, иными словами, английский менталитет утверждает, что человека, лишенного совести, быть не может.

Несмотря на абсолютность совести как определенного стандарта английского менталитета, английский язык содержит немало пословиц о дурной совести. Однако сопоставление пословиц о совести с положительной и отрицательной коннотацией свидетельствует о том, что даже нечистая совесть англичанами воспринимается сквозь призму наличия совести. То есть важнейшим когнитивным признаком, представляющим концепт совесть в английском сознании, является само ее наличие. Например, *An evil conscience breaks many a man's neck*. Когнитивным признаком, представляющим здесь концепт совесть, является 'наказание', символически обозначенное словом *breaks*. Интересно, что сам человек в структуре пословицы представлен компонентом *neck* 'шея'. Понятно, что этот компонент значительно усиливает экспрессию высказывания, что непосредственно направлено на достижение максимального коммуникативного эффекта. Неожиданным с точки зрения рассмотренных выше пословиц является и определение совести как 'злой' – *An evil conscience*. С точки зрения понятийного содержания 'злой' отличается и от 'плохой' и от 'нечистый'.

Однотипными являются пословицы *A guilty conscience feels continual fear, A guilty conscience is a hidden enemy, A guilty conscience is a lively enemy* [2, с. 351]. Определением совести во всех трех пословицах является слово *guilty*, которое означает 'виновный'. Следовательно, основным когнитивным признаком здесь является 'вина'. На наш взгляд, неправомерно было бы ставить знак равенства между определения guilty и *evil*. Лексема *evil* в семантическом отношении носит абсолютный и обобщающий характер. На самом деле понятия злой и совесть являются несовместимыми. Можно даже сказать, что словосочетание *evil conscience* является своеобразным оксюмороном. Совесть или есть, или ее нет, но, если она есть, она может быть только хорошим, положительным качеством. В структуре пословиц с компонентом *evil* и словосочетанием *evil conscience* мы обнаруживаем метонимию. Фактически *evil conscience* означает *evil man*, т.е. речь идет не о злой совести, а о злом человеке.

Таким образом, вербализация концепта совесть в английском языке свидетельствует о многогранности и разнообразии образов с помощью которых передается опыт народа в данной области. Анализ показывает, что в английском языке используется больше образов, чем в русском. Создается впечатление, что английский менталитет чаще прибегает к вторичной номинации, поскольку затрудняется выразить собственное представление о совести эксплицитными средствами и дискурсивно. В этом смысле вербализация концепта совесть в английском языке сопровождается большей экспрессией, чем в русском.

Значение слова совесть в новейших словарях определяется как: «Чувство моральной ответственности за свое поведение; нравственные принципы, взгляды, убеждения» [3, с. 1226]. Как универсальная нравственная категория совесть воспринимается в качестве однозначно положительного феномена, однако вербализация концепта имеет место в основном двумя путями. Английский язык использует два приема, два рычага воздействия на личность: страх и личный интерес. Совесть в английском сознании выступает как нечто устрашающее, наводящее страх. С другой стороны, совесть является очень привлекательной вещью, поскольку создает душевный комфорт. Показателем душевного комфорта в английском языке является спокойный сон. Дискомфорта – ночной стук в дверь. Следует отметить, что оба образа являются чрезвычайно экспрессивными, за каждым из них стоит фоновая информация, картина которой чисто психологически хороша знакома не только англичанам.

Библиографические ссылки

1. Oxford Advanced Learner's Dictionary of current English. Oxford : Oxford university press, 2005.

2. *Маргулис А., Холодная А.* Русско-английский словарь пословиц и поговорок. Jefferson, North Carolina, and London : McFarland and company, 1974.

3. Большой толковый словарь русского языка / Гл. ред. С. А. Кузнецов. СПб. : Норинт, 2000.

РАЗВИТИЕ ПАТРИОТИЧЕСКИХ КАЧЕСТВ ЛИЧНОСТИ БУДУЩЕГО РАБОТНИКА СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЫ НА ЗАНЯТИЯХ ПО НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ (НА ПРИМЕРЕ УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК (НЕМЕЦКИЙ)

И. И. Петрашевич[1)], В. Ю. Рабцевич[2)]

[1), 2)] Белорусский государственный университет, пр. Независимости, 4, 220030, г. Минск, Беларусь, i.i.petrashevich@gmail.com; rabcevi@bsu.by

Представлен анализ проблемы развития патриотических качеств личности у студентов, обучающихся по специальности «Социальная работа». Обосновывается значимость развитых патриотических качеств личности для работников социальной сферы. Раскрывается и обосновывается потенциал учебной дисциплины Иностранный язык (немецкий) в развитии патриотических качеств личности у обучающихся I ступени получения высшего образования на основе анализа учебной программы по учебной дисциплине «Иностранный язык (немецкий)» для специальности 6-05-0921-01 Социальная работа.

Ключевые слова: иноязычное образование; учебная дисциплина иностранный язык, немецкий язык, патриотические качества, социальная сфера.

DEVELOPMENT OF PATRIOTIC QUALITIES OF THE PERSONALITY OF A FUTURE SOCIAL WORKER IN GERMAN LANGUAGE CLASSES (ON THE EXAMPLE OF THE SUBJECT FOREIGN LANGUAGE (GERMAN)

I. I. Petrashevich[1)], V. Yu. Rabzevich[2)]

[1), 2)] Belarusian State University, 4 Nezavisimosti Avenue, 220030, Minsk, Belarus, i.i.petrashevich@gmail.com; rabcevi@bsu.by

The article presents an analysis of the problem of developing patriotic personal qualities in students majoring in Social Work. It substantiates the importance of developed patriotic personal qualities for social workers. It reveals and substantiates the potential of the academic discipline Foreign Language (German) in developing patriotic personal qualities in students of the first stage of higher education based on the analysis of the curriculum for the academic discipline Foreign Language (German) for the specialty 6-05-0921-01 Social Work.

Keywords: foreign language education; academic discipline foreign language, German language, patriotic qualities, social sphere.

Высшее образование нацелено на современном этапе его развития нацелено, в первую очередь, на формирование профессиональных компетенций, обучающихся [1, с. 248], т.е. подготовку специалиста-профессионала, готового качественно и эффективно выполнять свою профессиональную деятельность. Профессиональная компетентность

предполагает обладание развитыми способностями осуществлять деятельность в соответствии с полученным образованием [1]. В узком смысле, т.е. применимо к конкретной профессиональной деятельности, профессиональная компетентность, на наш взгляд, включает знания, умения, навыки и способы их реализации не только в профессиональной деятельности, но и в общении и саморазвитии личности. Высококвалифицированный профессионал, на наш взгляд, не только отлично знает своё дело и его качественно его выполняет, но и поведением, взаимодействием и личностным участием вносит вклад в достижение профессиональной цели.

На актуальном этапе развития нашего государства на первый план выходят такие качества личности, как уважительное отношение к истории большой и малой Родины, гордость за социальные, культурные достижения своей страны, проявление гражданских чувств и сохранение верности, осознание чести, долга перед своей страной, защита её интересов [2]. Перечисленные выше качества являются составляющими патриотических качеств личности. Проблема формирования патриотических качеств личности на занятиях по немецкому языку в процессе преподавания учебной дисциплины «Иностранный язык (немецкий)» для специальности 6-05-0921-01 Социальная работа станет целью нашего научного поиска.

Учебная дисциплина «Иностранный язык (немецкий)» для специальности 6-05-0921-01 Социальная работа обладает достаточным потенциалом в формировании патриотических качеств личности. Заявленная в учебной программе дисциплины универсальная компетенция включает в себя, в том числе, перечисленные нами выше патриотические качества личности:

УК-3. Осуществлять коммуникации на иностранном языке для решения задач межличностного, межкультурного и профессионального взаимодействия [3].

Как формируются патриотические качества личности? Прежде чем представить детальный анализ учебной программы, выделим и охарактеризуем основные патриотические качества личности.

Патриотические качества личности, на наш взгляд, представляют собой совокупность сформированных отношений человека к Родине, своей стране, близким и окружающим людям. Патриотические качества личности проявляются в:

- уважительном отношении к истории своей малой Родины и нашей Республики Беларусь в целом,
- гордости за социальные, культурные, экономические достижения, а также достижения в сфере образования нашей страны;
- проявлении гражданских чувств и сохранении верности стране;
- осознании чести, долга перед страной,
- в защите интересов страны.

Перечисленные нами патриотические качества могут быть сформированы при обсуждении различных лексических проблем в процессе изучения учебной дисциплины «Иностранный язык (немецкий)».

Учебная программа учебной дисциплины «Иностранный язык (немецкий)» для специальности 6-05-0921-01 Социальная работа включает программный перечень содержания учебного лексического материала, изучение которого нацелено на формирование у будущих специалистов академических, профессиональных, социально-личностных компетенций.

Развитие патриотических качеств личности, тем не менее, не является второстепенной задачей, а красной нитью пронизывает все содержание лексического материала.

Так, анализ учебной программы показывает, что могут быть выделены следующие лексические темы, в наибольшей степени способствующие формированию патриотических качеств личности у обучающихся [3]. Приведём некоторые примеры (представлены в табл. 1).

Таблица 1

Фрагмент содержания учебной программы учебной дисциплины «Иностранный язык (немецкий)» для специальности 6-05-0921-01 Социальная работа

Название раздела	Перечень лексических тем	Перечень вопросов для обсуждения
РАЗДЕЛ 1. «Sprachen lernen – eine Brücke zur Welt»	Тема 1.1. Verständigungsschwierigkeiten Kommunikation ohne Worte Fremdsprachen lernen – aber wie? Тема 1.2. Lernbedingungen, Sitzordnung, Gründe Тема 1.3. Mentalität – wie entsteht sie?	Eine Diskussion zum Thema «Wozu muss man Fremdsprachen können?» durchführen, alltägliche Ausdrucke und einfache Strukturen anwenden; Über die Schwierigkeiten beim Deutschlernen diskutieren, einfache Äußerungen aussprechen Lerntipps für das beste Fremdsprachenlernen vorschlagen.
РАЗДЕЛ 2. «Studienzeit – eine glückliche Zeit»	Тема 2.1. Studieren in Deutschland und in der Republik Belarus Тема 2.2. Universitäten in Deutschland Тема 2.3. Ausländische Studierende Тема 2.4. Bearbeitung des Themas «Das Studium» (Studienfächer, Vorlesungen und Seminare)	Aus Berichten zum Thema Informationen entnehmen und sie richtig interpretieren; Begriffe der Unifachsprache erklären und im Gespräch gebrauchen; in einer E-Mail über Bachelor- und Masterstudiengange berichten; Im Plenum Ratschlage für die Prüfungsvorbereitung geben. Über Studienfächer und Studiengänge berichten. Vor- und Nachteile des Studiums beschreiben. Studienalltag der Studenten besprechen. Über

Окончание табл. 1

Название раздела	Перечень лексических тем	Перечень вопросов для обсуждения
		berufliche Ziele nach dem Studium diskutieren.
РАЗДЕЛ 5. «Zwei Länder in Sicht»	Тема 5.1. Deutschland und Belarus: zwei europäische Kulturen (Gemeinsamkeiten und Unterschiede, Sehenswürdigkeiten) Тема 5.2. Feste und Bräuche (Traditionen, Trachten) Тема 5.3. Verhalten-Rituale und Gewohnheiten. Missverständnisse, Tabufragen, Wertehierarchien Тема 5.4. Bearbeitung des Themas «Zwei Länder in Sicht» Тема 5.5. Karten und Anzeigen (Einladungen, Glückwünsche)	Über Feste, Traditionen, Geschenke sprechen; Ideen, Bitten und Empfehlungen ausdrucken; Bräuche und Traditionen vergleichen; Glückwünsche ausdrücken. Kleine Berichte über deutsche und belarussische Feste präsentieren.
РАЗДЕЛ 6. «Feste feiern»	Тема 6.1. Jugendliche und Weihnachten. Тема 6.2. Mein Lieblingsfest. Тема 6.3. Silvester und seine Traditionen.	Über Feste, Traditionen, Geschenke sprechen. Ideen, Bitten und Empfehlungen ausdrucken. Bräuche und Traditionen vergleichen. Glückwünsche ausdrücken. Kleine Berichte über deutsche und belarussische Feste präsentieren.

Учебная дисциплина «Иностранный язык (немецкий)» обладает бесспорным потенциалом в формировании патриотических качеств личности. Представленные в таблице 1 – Фрагмент содержания учебной программы учебной дисциплины «Иностранный язык (немецкий)» для специальности 6-05-0921-01 Социальная работа проблемы для обсуждения предполагают глубокое знание не только истории страны, её традиций и народной культуры, но и основных направлений развития культуры, образования, экономики на современном этапе (табл. 1). В организации образовательного взаимодействия по перечисленным направлениям важно не только знать о стране изучаемого языка. Более ценным коммуникативным умением является в данном случае умение рассказать о своей стране, представить её друзьям, коллегам, зарубежным партнёрам. Представим анализ взаимосвязи патриотических качеств личности и потенциала содержания учебных тем для изучения в их формировании (табл. 2).

Таблица 2

Взаимосвязь патриотических качеств личности и содержания учебных тем для изучения в их формировании.

Патриотические качества личности	Лексические темы
Уважительное отношение к истории малой Родины и Республики Беларусь в целом	Тема 1.1. Verständigungsschwierigkeiten Kommunikation ohne Worte Fremdsprachen lernen – aber wie? Тема 1.3. Mentalität – wie entsteht sie? Тема 5.2. Feste und Bräuche (Traditionen, Trachten) Тема 5.5. Karten und Anzeigen (Einladungen, Glückwünsche) Тема 6.1. Jugendliche und Weihnachten
Гордость за социальные, культурные, экономические достижения, также достижения в сфере образования страны	Тема 1.2. Lernbedingungen, Sitzordnung, Gründe Тема 2.2. Universitäten in Deutschland Тема 2.3. Ausländische Studierende Тема 2.4. Bearbeitung des Themas «Das Studium» (Studienfächer, Vorlesungen und Seminare)
Проявление гражданских чувств и сохранении верности стране	Тема 2.1. Studieren in Deutschland und in der Republik Belarus Тема 6.3. Silvester und seine Traditionen
Осознание чести, долга перед страной	Тема 5.4. Bearbeitung des Themas «Zwei Länder in Sicht» Тема 6.2. Mein Lieblingsfest
Защита интересов страны	Тема 5.1. Deutschland und Belarus: zwei europäische Kulturen (Gemeinsamkeiten und Unterschiede, Sehenswürdigkeiten) Тема 5.3. Verhalten-Rituale und Gewohnheiten. Missverständnisse, Tabufragen, Wertehierarchien

Развитие патриотических качеств личности предполагает и разработку соответствующего содержания заданий, подбор материала и источников для оптимальной реализации форм проведения занятий. Патриотические качества личности важны не только для профессиональной, но и для личностной сферы будущего специалиста, а «эффективным и устойчивым результатом воспитательного процесса по патриотическому

воспитанию видится в готовности представлять и защищать интересы своей страны в созидательной самостоятельной профессиональной деятельности» [4, с. 40].

Библиографические ссылки

1. *Петрашевич 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») [Электронный ресурс] // 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. 1 электрон. опт. диск (CD-ROM).

2. Национальный правовой Интернет-портал Республики Беларусь [Электронный ресурс] // Сайт. Минск, 2003–2025. URL: http://www.pravo.by (дата обращения: 15.02.2025).

3. Иностранный язык (немецкий) : учебная программа УВО по учебной дисциплине для специальности: 6-05-0313-01 Психология; 6-05-0314-01 Социология; 6-05-0321-03 Социальные коммуникации; 6-05-0921-01 Социальная работа. № УД-1043/б. [Электронный ресурс] // Сайт. Минск, 2025. URL: https://elib.bsu.by/handle/123456789/312446 (дата обращения: 15.02.2025).

4. *Петрашевич И. И., Кадира В. Н.* Организация воспитательного процесса по формированию патриотизма у студентов (опыт Республики Беларусь) // XII Сталинград. ист. чтения : сб. науч. трудов Междунар. науч.-практ. конф., посвящ. 82-й годовщине начала контрнаступления советских войск под Сталинградом, Волгоград, 22 ноября 2024 г. // Кафедра пед. и восп. деятельности ГАУ ДПО «ВГАПО»; ВОО «АУИО»; редкол.: проф. Д. В. Полежаев (науч. ред.) [и др.]. М. : Планета – Волгоград: РИЦ ГАУ ДПО ВГАПО, 2025. С. 37–40.

О НОВЫХ И «СТАРЫХ» ПРОБЛЕМАХ ИССЛЕДОВАНИЙ ТЕКСТА

Н. П. Пешкова

Уфимский университет науки и технологий, ул. Заки Валиди, 32, 450076, г. Уфа, Россия, peshkovanp@rambler.ru

В статье обсуждаются особенности современного текста, функционирующего в новых условиях цифрового общества с точки зрения теории текста Н. И. Жинкина и теории текста и его смысла А. И. Новикова. Делается вывод о том, что текст в новых формах сохраняет свою сущностную природу, а многие из его свойств, выявленных в современных исследованиях, были заложены в универсальной теории текста и его смысла, анализируемой в статье.

***Ключевые слова*:** теория текста; смысл текста; понимание текста; гипертекстуальность; конденсированость информации; поликодовость; цифровой социум.

ABOUT SOME NEW AND «OLD» PROBLEMS OF TEXT STUDIES

N. P. Peshkova

Ufa University of Science and Technology, Zaki Validi Str.,32 450076, Ufa, Russia, peshkovanp@rambler.ru

The article discusses some special features of a modern text functioning under new conditions of the digital society, from the viewpoint of the N. Zhinkin text theory and the A. Novikov theory of text and its sense. The conclusion is made concerning the fact that the text in its new forms retains its original essence; and most of its properties revealed by modern researches were laid in the universal theory of text and its sense analyzed in the present paper.

Keywords: text-theory; text sense; text comprehension; hyper-textuality; data condensation; multi-code; digital society.

В современных исследованиях, посвященных функционированию текста в самых разнообразных видах и формах, много внимания уделяется его особенностям, обусловленным спецификой коммуникации цифрового социума [1, с. 23-24].

Большинство исследователей полагают, что новые условия коммуникации, связанные с цифровизацией общества в целом и, прежде всего, компьютерно-опосредованная среда, привели к возникновению новых тенденций в процессах как порождения, так и понимания текстов различных типов. Среди подобных тенденций называют такие. как гибридизация и конденсирование информации, сопровождаемое уменьшением «материального» объема текста; уплотнение интертекстуальных связей, в

результате которого меняется соотношение эксплицитной и имплицитной информации, в пользу увеличения последней; новые способы организации содержания, среди них можно выделить, например, гипертекст, гибридный текст, креолизованный текст и т. п. [2, с. 37], [3, с. 73-74].

Нельзя не отметить особый интерес исследователей последних лет к явлению гипертекста и такому значимому свойству современного текста как гипертекстуальность. Мы полагаем, что, по сути, любой текст, используемый в современных условиях коммуникации, обладает этой характеристикой, представляющей своего рода инструмент автора, используемый для направления внимания адресата в нужное для автора русло [4, с. 148–149]. При этом трудно согласиться с тем, что характеристикой текста может быть сама гипертекстуальность, выступающая в качестве «технологии представления графического пространства текста, которая принципиально не меняет линейного характера его восприятия и понимания» [1, с. 23].

Разделяя мнения, высказываемые в современных исследованиях, относительно появления новых характеристик текста, функционирующего в цифровом социуме, мы, тем не менее, полагаем, что сущностная природа текста остается неизменной.

Наша позиция опирается на теорию текста, разработанную ранее Н. И. Жинкиным и А. И. Новиковым и сохраняющую свою актуальность и в настоящее время. По мнению Н. И. Жинкина, текст вбирает в себя «всю стихию языка»; при этом, будучи единицей речи, он «объединяет все элементы, компоненты языка, все его составляющие в определённую систему», выступая «средством общения, познания» [5, с. 274]. Таким образом, при всех изменениях в своих формах и обретении ряда новых свойств текст по-прежнему остается главным инструментом процессов познания и коммуникации.

Н. И. Жинкин, как известно, занимался исследованиями психологических, психофизиологических и психолингвистических механизмов порождения речевых высказываний, а также восприятия и понимания текста как процесса и продукта речевой деятельности; проблемами речевой коммуникации и развития речи учащихся. На Всероссийской конференции, посвященной 130-летию со дня его рождения, проходившей в Москве в июне 2023 г., справедливо отмечалось, что его научное наследие сохраняет свой инновационный характер и получило признание как в отечественной науке, так и за рубежом. Многие идеи ученого все еще подлежат осмыслению в рамках междисциплинарных исследований современных психолингвистов, лингвистов и психологов.

Остановимся на некоторых положениях теории Н. И. Жинкина, получивших развитие в теории текста и его смысла А. И. Новикова, учени-

ка и последователя Н. И. Жинкина, и далее – в исследованиях современных проблем «жизни» текста в цифровом обществе, осуществляемых уфимским направлением психолингвистики текста [6, с. 461].

Согласно теории Н. И. Жинкина, в качестве стимула для возникновения процесса коммуникации между ее участниками могут выступать различия в системе знаний комуникантов, эти различия касаются как полноты, так и глубины знаний. Определенная часть системы знаний коммуникантов, принадлежащих одному социуму, является общей для них, но, безусловно, не тождественной. Н. И. Жинкин полагал, что «при наличии у двух людей тождественных понятий обмен информацией не состоится, так как ни один из партнеров не может добавить ничего нового». Коммуникация оказалась бы невозможной и в случае полностью различных систем знаний у ее участников, поскольку здесь «нет общих пунктов ее – информации – обработки» [7, с. 52]. Подобные различия должны быть оптимальными для поддержания эффективного процесса коммуникации.

Нельзя не заметить, что гипертекстуальность современного интернет-текста, выражающаяся в отсылке адресата к ряду источников, связанных с получением дополнительной информации, необходимой для более полного понимания вопросов, представленных в тексте, способствует решению проблемы эффективной коммуникации, связанной с оптимальным соотношением известной и неизвестной для адресата информации. Собственно, тем же целям служат и такие особенности современного цифрового текста, как его поликодовость.

В модели процессов понимания текста Н. И. Жинкина, центральным звеном, как известно, выступает перевод словесного высказывания на язык внутренней речи адресата [8, с. 35-36]. Иными словами, при восприятии и интерпретации информации общий для всех его носителей естественный язык подвергается переводу на внутренний язык, имеющий субъективный характер. При таком переходе происходит пересечение воспринимаемой информации с индивидуальными знаниями и опытом адресата и включение новых знаний в уже имеющуюся у него систему знаний.

Как позднее отмечал А. И. Новиков, каждая отдельная личность усваивают знания и язык на протяжении всей своей жизни и постепенно делают их своим личным достоянием, не располагая ни тем, ни другим в готовом виде. И хотя реальная действительность, казалось бы, едина для членов одного социума, тем не менее, условия, в которых протекает это усвоение, всегда в чем-то различны и индивидуальны. Кроме того, существенную роль в этих процессах играют мотивация, ценностные ориентации и целевые установки. В результате, все участники коммуникации

опираются на различные, существенные для них, «стороны, связи, отношения отражаемых в их языковом сознании предметов реальной действительности» [9, с. 41–42].

Здесь нельзя не вспомнить важное понятие, используемое в трудах как Н. И. Жинкина, так и А. И. Новикова, обозначенное термином «смысловые вехи». В трактовке Н. И. Жинкина и А. И. Новикова они представляют собой слова, являющиеся инструментом актуализации того или иного знания, составляющего содержание текста. Они выступают «точками контакта» между индивидуальной системой знаний адресата и воспринимаемым им речевым потоком. В этих точках «происходит пересечение общего, объективного и индивидуального, субъективного» [9, с. 43]. Процесс понимания не завершается на данном этапе. После выделения «смысловых вех» наступает следующий этап их объединения в целостный образ содержательно-смысловой структуры, осуществляемый посредством инвариантного по отношению к языковым средствам любого языка «предметно-схемного кода» [8, с. 36–38].

Нужно отметить еще один важный аспект теории текста, разрабатываемой Н. И. Жинкиным и А. И. Новиковым, в соответствии с которым понимание трактуется как процесс свертывания информации, при этом важнейшим инструментом его осуществления выступают, так называемые, «смысловые доминанты». Смысловая доминанта по словам А. И. Новикова, «возникая в сознании, стягивает вокруг себя определенное содержание, переструктурирует его и тем самым организует определенным образом семантическое пространство. Нахождение таких доминант, возможно, и есть переход на смысловой код, который непосредственно не наблюдаем, но осознается как таковой всеми» [10, с. 175].

Мы полагаем, что все аспекты теории текста и его смысла Н. И. Жинкина–А. И. Новикова, обсуждаемые в настоящем исследовании, не только не потеряли своей актуальности, но имеют самое непосредственное отношение к свойствам современного, цифрового текста. Среди этих свойств можно упомянуть такие, как гипертекстуальность, конденсированность информации, ее кодификация и поликодовость. По сути, все особенности текстов, функционирующих в современной цифровой коммуникации, были заложены ранее в данной теории и сегодня находят в ней свое объяснение.

Таким образом, обсуждаемые в настоящей статье особенности процессов понимания информации в форме текста любого типа, намеченные в теории Н. И. Жинкина и получившие дальнейшее развитие в новой научной парадигме исследований текста, обозначенной позднее А. И. Новиковым как психолингвистика текста, сохраняют свою актуальность и для новых форм и видов текстов, функционирующих в коммуни-

кации современного цифрового социума, безусловно, с учетом всей специфики последнего.

Библиографические ссылки

1. *Пищальникова В. А* Сущностные характеристики цифрового текста // Российская психолингвистика: итоги и перспективы : материалы XX Междунар. симпозиума по психолингвистике и теории коммуникации, Москва, 27–28 мая 2022 г. М. : Изд-во РУДН, 2022. С.23–24.

2. *Гришаева Л. И.* Пределы варьирования текста в коммуникации: закономерность и/или случайность? // Лингвокультурные аспекты глобализационных процессов: социокультурный контекст и динамика речевых практик : тезисы докладов II Междунар. конф., Москва, 25–26 февраля 2021г. ; редколл.: М. В. Томская, М. Б. Раренко, Н. Н. Трошина. М. : МГЛУ, 2021. С. 36–39.

3. *Куковская А. В.* Группообразующий семиотический код англоязычного интернет-дискурса блогеров в контексте социокультурных практик // Лингвокультурные аспекты глобализационных процессов: социокультурный контекст и динамика речевых практик : тезисы докладов II Междунар. конф., Москва, 25–26 февраля 2021г. ; редколл.: М. В. Томская, М. Б. Раренко, Н. Н. Трошина. М. : МГЛУ, 2021. С. 73–74.

4. *Пешкова Н. П.* Текст в цифровой коммуникации // Цифровая коммуникация, цифровая идентичность в условиях глобализации : материалы Всероссийской науч.-практ. конф. с междунар. участием (г. Уфа, 29 ноября 2024 г.). Уфа : РИЦ УУНиТ, 2024. С. 146–151.

5. *Жинкин Н. И.* Язык. Речь. Творчество. М. : Лабиринт, 1998.

6. Российская психолингвистика: итоги и перспективы (1966–2021) : коллективная монография / Научн. ред.: И. А. Стернин, Н. В. Уфимцева, Е. Ю. Мягкова. М. : Ин-т языкознания–ММА, 2021.

7. *Жинкин Н. И.* Сенсорная абстракция // Проблемы общей, возрастной и педагогической психологии / Ред. В. В. Давыдов. М.: Псих. ин-т РАО, 1978. С. 38–59.

8. *Жинкин Н. И.* О кодовых переходах во внутренней речи // Вопросы языкознания. 1964. № 6. С. 26–38.

9. *Новиков А. И.* Семантика текста и ее формализация. М. : Наука, 1983.

10. *Новиков А. И.* Текст и его смысловые доминанты / Под ред. Н. В. Васильевой, Н. М. Нестеровой, Н. П. Пешковой. М. : Ин-т языкозн. РАН, 2007.

PRAISE BY BLAME И BLAME BY PRAISE КАК СРЕДСТВА ФОРМИРОВАНИЯ ОТРИЦАТЕЛЬНОГО ОБРАЗА ПОЛИТИКА В ИНОСТРАННЫХ СМИ (НА ПРИМЕРЕ КАНДИДАТА В ПРЕЗИДЕНТЫ США КАМАЛЫ ХАРРИС)

Н. В. Погребняк

Кубанский государственный аграрный университет им. И. Т. Трубилина,
ул. Калинина, д. 13,
350044, г. Краснодар, *Россия, e-mail:natasha-kr@yandex.ru*

Статья представляет собой опыт рассмотрения ироничных высказываний о кандидате в президенты США Камале Харрис и попытку систематизации следующих видов иронии: «praise by blame», «blame by praise» и «praise with blame». Целью исследования было изучить прагматический потенциал иронии в процессе конструирования отрицательного образа политика. Материалом, отобранным для анализа, послужили статьи из качественной английской прессы The Guardian и The Independent, а кроме того американского новостного сайта The National Desk. Результаты нашего исследования могут использоваться для дальнейшей работы в рамках дискурс-анализа, функционирования коммуникативных и деструктивных стратегий, а также для производства и интерпретации политических образов.

Ключевые слова: praise by blame; blame by praise; praise with blame; ирония; образ политика; иностранные СМИ; дискурс-анализ; Камала Харрис.

PRAISE BY BLAME AND BLAME BY PRAISE AS MEANS OF CREATING A NEGATIVE IMAGE OF A POLITICIAN IN THE FOREIGN MEDIA (ON THE EXAMPLE OF PRESIDENTIAL CANDIDATE KAMALA HARRIS)

N. V. Pogrebnyak

Kuban State Agrarian University named after I. T. Trubilin, Kalinina Str.,13,
350044, Krasnodar, Russia, e-mail:natasha-kr@yandex.ru

The article reviews ironic statements about the US presidential candidate Kamala Harris. We made an attempt to systematise the following types of irony: ‘praise by blame’, ‘blame by praise’ and ‘praise with blame’. The aim of the study was to examine the pragmatic potential of irony in the process of constructing a negative image of a politician. The material selected for the analysis were articles from the quality English press The Guardian and The Independent, as well as the American news site The National Desk. The results of our study can be used for further work in discourse analysis, the functioning of communicative and destructive strategies, along with the production and interpretation of political images.

Keywords: praise by blame; blame by praise; praise with blame; irony; politician's image; foreign mass media; discourse analysis; Kamala Harris.

Современный человек ежедневно сталкивается с огромным потоком информации, транслируемой многочисленными СМИ. Сфера политики неразрывно связана с масс-медиа, целью которых является не предоставление актуальной информации, а формирование собственной реальности. Нередко конструируемые СМИ образы политиков оказывают решающее влияние на выбор избирателей. Иллокутивной целью передаваемых журналистами образов политиков выступает убеждение адресата в их положительной или отрицательной природе, а значит, в необходимости поддерживать одних и осуждать других. Для этого используется многообразие языковых инструментов, «специальные технологии, коммуникативные стратегии, выверенные и продуманные, средства языка, коррелирующие наилучшим образом с интенциями адресанта» [1, с. 39].

Понятие образ, по нашему мнению, включает в себя и имидж – в большей степени как внешний образ, и характеристики личности, оценку действий, относящиеся к внутреннему содержанию [1, с. 41].

Наше исследование направлено на изучение прагматического потенциала ироничных высказываний, формирующих отрицательный образ политика в иностранных СМИ. На примере образа кандидата в президенты США Камалы Харрис мы рассмотрели специфические средства функционирования иронии: «**praise by blame**», «**blame by praise**», а также «**praise with blame**». Лексемы, обладающие положительной или отрицательной семантикой, в ироническом контексте способны менять положительный смысл высказывания – на негативный. Наложение критики на позитивное высказывание придает слову новый имплицитный смысл [2, с. 139], таким образом, вводится «**blame by praise**» (порицание похвалой). Встречается также и обратная ситуация, когда благоприятный контекст накладывается на семантически отрицательное слово; это явление исследователи (L. Anolli, R. Ciceri, M.G. Infantino, С. И. Походня) называют **«praise by blame»** ‘похвала порицанием’ [3, с. 59; 4, с. 361]. Мы выделяем наряду с ними третий способ задействования подобных конструкций – это «**praise with blame**» ‘порицание с похвалой’, когда на уровне одного смыслового отрезка текста параллельно вовлечены и порицание, и похвала. Рассмотрим вышеназванные инструменты в действии на примерах из англоязычных СМИ:

«**Praise by blame**» ‘похвала порицанием’:

Например, *British singer Charli XCX, despite not being able to vote in the US election, has also already heavily endorsed her, declaring on social media that “**Kamala is brat**”, which has only added to Harris’s cred and seemingly created another Harris internet meme* [5]. – ‘*Британская певица Charli XCX, несмотря на то, что не может голосовать на выборах в США, уже активно поддержала ее, заявив в социальных сетях, что*

*«**Камала – оторва**», что только укрепило авторитет Харрис и, похоже, создало еще один интернет-мем о ней'.* В данном контексте лексема *brat,* обладающая отрицательной коннотацией, воспринимается как комплимент, похвала кандидату в президенты Камале Харрис. Здесь *brat* – это женщина-оторва, которая делает всё, что хочет, и при этом вызывает симпатию. Это самый неоднозначный в своем использовании инструмент, производящий амбивалентный образ.

«**Blame by praise**» 'порицание похвалой':

Например, следующая изначально положительная характеристика Камалы Харрис нивелируется в конце: *While she looks like a stronger candidate than Biden, **that's a pretty low bar*** [6]. – '*Хотя она выглядит более сильным кандидатом, чем Байден, это довольно низкая планка'*. Иронический комментарий ***that's a pretty low bar*** перечеркивает тот положительный эффект и образ сильного кандидата, который создавался в начале высказывания.

*Some Trump allies, including people at the influential MAGA Inc and Save America Pacs, have also noted **she can be humorous at times**; clips of her quirky phrases – "You think you just fell out of a coconut tree?" – have gone viral on TikTok and other social media sites* [7]. – '*Некоторые союзники Трампа, в том числе люди из влиятельных организаций MAGA Inc и Save America Pacs, также отмечают, что временами она (К. Харрис) **может демонстрировать присутствие чувства юмора**; ролики с ее причудливыми фразами' - 'Вы думаете, что только что упали с кокосового дерева?' - стали вирусными в TikTok и других социальных сетях.* Наличие чувства юмора – это характеристика со знаком плюс, но в данном случае **blame by praise** выражается в ироничной ремарке ***she can be humorous at times.***

*If you're confused about what's going on in Ukraine and **have an IQ of 14, Kamala Harris is here for you*** [8]**. –** *'Если вы запутались в том, что происходит в Украине, **и ваш IQ равен 14, Камала Харрис готова помочь вам'.*** Ироничный комментарий о готовности К. Харрис помочь разобраться в ситуации на Украине – это еще один яркий пример использования **blame by praise** для конструирования отрицательного образа политика. Далее *"Federalist" publisher Ben Domenech tweeted "Apparently Vice President Kamala Harris believes the average American layperson is aged 4," and then in a follow-up tweet said, "You will hear higher levels of explanation of international affairs in Peppa Pig." – Издатель «Федералиста» Бен Доменеч написал в твиттере: «Видимо, вице-президент Камала Харрис считает, что среднему американскому обывателю 4 года», а затем в следующем твите сказал: «Вы услышите более высокий уровень объяснения международных дел в „Свинке Пеппе"».* Интертекстуальная

ссылка на детский мультфильм про Свинку Пеппу еще раз закрепляет в сознании читателей представление о К. Харрис как о кандидате, обладающем невысоким интеллектуальным уровнем.

Наряду с вышеназванными инструментами «**praise by blame**» ‘похвала порицанием’и «**blame by praise**» ‘порицание похвалой’ можно выделить «**praise with blame**» ‘порицание с похвалой’:

This Washington Post piece from Saturday reports that many of her supporters say ***she has become a far more effective political communicator and strategist since then****. But she struggled to carve out an effective role in the vice-presidency, too, being saddled with a difficult policy portfolio including immigration and the failed voting rights bill, where Biden* ***eventually cut her out of negotiations with lawmakers*** [6]. – *Многие ее сторонники говорят, что с тех пор она стала гораздо более эффективным политическим коммуникатором и стратегом. Но и на посту вице-президента ей с трудом удавалось играть эффективную роль: на нее взвалили сложный политический портфель, включая иммиграцию и провальный законопроект о праве голоса, из-за которого Байден в итоге отстранил ее от переговоров с законодателями.* Здесь мы находим доказательства неудачного политического опыта К. Харрис, сопровождаемые сначала похвалой ее коммуникативным и стратегическим навыкам, а затем комментарием о ее отстранении от переговоров. В подобной характеристике похвала и порицание идут рука об руку, соединяясь в неоднозначном и ненадежном образе кандидата в президенты США.

Таким образом, на основании проведенного анализа мы можем сделать следующие выводы: все три способа **praise by blame**» ‘похвала порицанием’, «**blame by praise**» ‘порицание похвалой’ и «**praise with blame**» ‘порицание с похвалой’ являются релевантными и продуктивными инструментами в процессе формирования отрицательного образа политика. Самым двойственным и неоднозначным из них является **praise by blame**» ‘похвала порицанием’. Ироничные комментарии, насмешки, вербализованные под видом похвалы, а также импликации, коррелирующие одновременно с понятиями «похвала» и «порицание» являются источниками продуцирования ярких запоминающихся образов со знаком «минус», что позволяет говорить об их деструктивной природе [9, с. 156]. Поэтому дальнейшее изучение инструментов «**praise by blame**», «**blame by praise**» и «**praise with blame**» в рамках дискурс-анализа, коммуникативных и когнитивных стратегий и тактик, политической лингвистики считаем перспективным и требующим дополнительного внимания со стороны исследователей.

Библиографические ссылки

1. *Погребняк Н. В.* Языковая актуализация образа политика в медиадискурсе: стратегии когнитивного воздействия : дис. … канд. филол. наук. Майкоп, 2021.

2. *Каличкина Т. И.* Языковые средства выражения иронии в современном российском политическом дискурсе // Современное педагогическое образование. 2021. №. 9. С. 137–141.

3. *Походня С. И.* Языковые виды и средства реализации иронии. Киев : Наукова Думка, 1989.

4. *Anolli L., Ciceri R., Infantino M.* From «blame by praise» to «praise by blame»: Analysis of vocal patterns in ironic communication // In R. Gibbs, H. L. Colston (a cura di), Irony in language and thought. A cognitive science reader 2007. P. 361–380.

5. The Independent. Yes, Donald – you should be afraid of Kamala Harris… here's why. URL: https://www.independent.co.uk/voices/kamala-harris-joe-biden-donald-trump-b2583860.html (date of access: 20.12.24).

6. The Guardian. The pros and cons of Kamala Harris: a progressive reformer forced to run on Biden's record. URL: https://www.theguardian.com/us-news/article/2024/jul/22/kamala-harris-pros-cons-democrats (date of access: 20.12.24).

7. The Guardian. Trump scrambles to pivot campaign to attack Kamala Harris. URL: https://www.theguardian.com/us-news/article/2024/jul/22/trump-campaign-kamala-harris (date of access: 13.12.24).

8. Critics mock VP Kamala Harris for her 'child-like' explanation of Ukraine invasion. URL: https://thenationaldesk.com/news/americas-news-now/critics-mock-vp-kamala-harris-for-her-child-like-explanation-of-ukraine-invasion-vice-president-america-joe-biden-morning-hustle-russia (date of access: 21.01.25).

9. *Погребняк Н. В.* Роль деструктивных стратегий и тактик в формировании образа «проигравшего» политика в иностранных СМИ // Полит. лингвистика. 2024. № 5(107). С. 154–165.

КРИТИЧЕСКИЙ ДИСКУРС-АНАЛИЗ КАК МЕТОД МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

Э. Е. Прасова

Балтийский федеральный университет имени Иммануила Канта,
ул. Александра Невского, д. 14,
236022, г. Калининград, Россия, elinaprasova@mail.ru

В статье рассматриваются диалектико-реляционный, социо-когнитивный и дискурсивно-исторический подходы критического дискурс-анализа. В результате теоретического обзора было выявлено, что критический дискурс-анализ является трансдисциплинарным методом исследования, рассматривающим влияние социально-исторических факторов, а также когнитивных установок группы на создание текста.

Ключевые слова: критический дискурс-анализ; трансдисциплинарность; социо-дискурсивные стратегии; семиотика.

CRITICAL DISCOURSE ANALYSIS AS METHOD OF INTERDISCIPLINARY RESEARCH

E. E. Prasova

Immanuel Kant Baltic Federal University, Alexander Nevskiy, str. 14,
236022, Kaliningrad, Russia, elinaprasova@mail.ru

In this article dialectical-relational, socio-cognitive, and discourse-historical approaches of critical discourse analysis are outlined. During the theoretical review, it was revealed that critical discourse analysis is a transdisciplinary research method that examines the influence of social and historical factors, as well as cognitive attitudes of a group on textual formation.

Keywords*:* critical discourse analysis; transdisciplinarity; socio-discursive strategies; semiotics.

Междисциплинарность современной науки проявляется в ее методологии. Доказательством данного тезиса служит метод критического дискурс-анализа, целью которого является анализ имплицитной, а также эксплицитной языковой манифестации структурных отношений доминирования, дискриминации, власти и контроля [1, p. 10]. Критический дискурс анализ (КДА) опирается на данные лингвистики, социологии, политологии, когнитивных наук, психологии, критической теории. Как отмечает Й. Унгер, междисциплинарность КДА проявляется в трех аспектах: теоретическая и методологическая базы КДА, а также сфера изучения. Теория и методология КДА опираются на данные корпусной лингвистики, лингвистики текста, социальной психологии, а объектом изучения

КДА служат социальные, политические и культурные феномены, которые не обязательно имеют отношение к языку [2, p. 2]. В целом, КДА представляет собой проблемно-ориентированный подход при анализе сложных социальных явлений. Проблемно-ориентированность и междисциплинарность метода отличает КДА от дискурс-анализа. Ведь в сфере интересов КДА лежит изучение не лингвистических единиц самих по себе, а сложных социальных феноменов, которые нуждаются в междисциплинарном и мультиметодологическом анализе [1, p. 2].

Стоит отметить, что КДА не только междисциплинарен, но и трансдисцплинарен. Трансдисциплинарность предполагает, что теоретическое и методологическое развитие (развитие методов анализа) возникает в процессе диалога с другими школами КДА, логика и категории других школ могут быть задействованы во время разработки собственной теории и методологии [3]. Как отмечает Рут Водак, которая наряду с Норманом Фэрклоу является крупнейшим теоретиком и основателем КДА, по отношению к КДА следует использовать понятие школы или программы [1, p. 5]. Тезис о диалоге и взаимодействии теоретиков КДА иллюстрирует история его создания. В 1991 году на конференции в Амстердаме собралась международная команда исследователей Гюнтер Кресс, Теун Ван Дейк, Норман Фэрклоу и Рут Водак, что послужило «великолепной возможностью обсудить теорию и методологию дискурс анализа, в особенности КДА [1, p. 3].

В связи с теоретическим и методологическим разнообразием критического дискурс-анализа критики КДА должны уточнять какое исследование или исследователя они имеют в виду. Ни одна методология не является доминирующей в КДА. Исследования критического дискурс анализа разнообразны, исходят из разных теоретических предпосылок и методологии, ориентированы на разные объекты исследования [1, p. 3]. Данный тезис высказывает и Н. Фэрклоу в работе «Критический дискурс-анализ» («Critical Discourse Analysis») в разделе «методология». По его мнению, «только на основе теоретизации предмета исследования и определения объектов исследования можно выбрать подходящие методы выбора, сбора и анализа данных». Теоретизация предмета исследования, по мысли Фэрклоу, представляет собой междисциплинарный процесс, скорее трансдисциплинарный процесс, включающий сочетание разных дисциплин и теорий, входящих в КДА [4].

В КДА выделяют диалектико-реляционный подход (Н. Фэрклоу), социокогнитивный подход (Т. Ван Дейк), которые относятся к дедуктивным, предлагающим теории, иллюстрирующие утверждения примерами, обосновывающими эти утверждения. Диспозитивный анализ (С. Йегер и Ф. Майер), подход корпусной лингвистики (Г. Маутнер), дискурсивно-

исторический подход (Р. Водак и М. Рейзигль, которые относятся к индуктивным подходам, действующим на мезо-уровне и проводящим глубокие исследования и обширный сбор данных для анализа интересующих глобальных вопросов, таких как глобализация, ксенофобия, безработица [1, p. 21].

Диалектико-реляционный подход предполагает изучение диалектических отношений между семиотическими элементами, такими как язык, визуальные изображения, язык тела и несемиотическими социальными элементами, такими как социальные практики, институтами, властью, верованиями и культурными ценностями.

Ключевыми понятиями данной теории выступают семиозис, дискурс, жанр, стиль, текст и социальное событие, интердискурсивность, реконтекстуализация, операционализация (введение дискурсов в определенную практику) [4]. В рамках данного подхода используются такие термины, как социальные события, социальные практики, порядок дискурса («orders of discourses»).

По Фэрклоу, социальные события представляют собой тексты в общем смысле (письменные документы, электронные сайты, интервью). Тексты (социальные события) – это продукты взаимодействия социальных агентов, которые опираются на социальные структуры и практики (включая порядок дискурса). Анализ текстов предполагает интердискурсивный анализ различных жанров и дискурсов. Жанры и дискурсы связаны с элементами социальных практик. Часто тексты представляют собой смешение жанров, стилей и дискурсов (например, «маркетизация образования» представляет собой, по мысли Фэрклоу, смешение образовательного и экономического дискурсов) [3]. Интердискурсивный анализ, будучи одним из ведущих подходов в КДА, по мнению Фэрклоу, позволяет интегрировать контекстуальные элементы в анализ текста, показать отношения между конкретными социальными событиями и устойчивыми социальными практиками и объединяет анализ лингвистических и семиотических элементов текста.

Социальные практики, по мысли Фэрклоу, представляют собой стабильные формы социальной деятельности, которые представляют социальные сферы, институты и организации. Социальные практики и социальные события включают различные социальные элементы, такие как социальная деятельность, социальные отношения, объекты и инструменты, время и место, социальные субъекты или агенты с их знаниями, убеждениями, ценностями и семиозис.

Н. Фэрклоу считает, что в семиозис входят все семиотические элементы, включая язык. Именно на основании этих критериев, выступающих в диалектических отношениях по отношению друг к другу, осу-

ществляется анализ текста в КДА. Семиозис составляет жанры, дискурсы и стили. Жанрами могут выступать встречи в различных типах организаций, интервью, новостные газеты, обзоры книги. Дискурс – это различные репрезентации социальной жизни и практик [3]. Например, тема социального неравенства может обсуждаться в рамках различных дискурсов в социальных практиках политики, медицины и общественных наук. Стили выступают семиотическим средством построения идентичности. Например, существуют стили политических лидеров, менеджеров. Выделяют различные порядки дискурса, такие как порядки дискурса СМИ.

Порядок дискурса по Фэрклоу – социальная структура семиотического значения, определенный социальный порядок отношений среди разных способов порождения значения, то есть среди разных жанров, стилей и дискурсов. Одни способы специального порядка являются доминантными (основными), другие маргинальными. Например, в основном во время консультации врача в Великобритании подчеркивается социальная дистанция между доктором и пациентом, что относится к доминантному (основному) способу ведения врачебных консультаций.

Изменения в социальной структуре и изменения в порядке дискурса взаимозависимы – изменения в структуре социальных практик, которые составляют социальные сферы, институты и организации приводят к изменениям в жанрах, дискурсах и стилях. Как отмечает Фэрклоу, социальные изменения начинаются с изменений в дискурсе [3].

Социо-когнитивный подход Т. ван Дейка предполагает анализ контекстуальных моделей, которые представляют собой субъективные модели и контролируют использование языка и дискурса в соответствии с ситуацией. Контекстуальные модели – недостающее звено между дискурсами, коммуникационной ситуацией и социальными структурами. В контекстуальных моделях отражаются социальные и личные факторы языковой вариативности, а также стиль коммуниканта. Стоит отметить, что в контекстуальных моделях содержатся не только личный биографический опыт (эпизодическая память), а также убеждения, разделяемые обществом, такие как знания, отношения, идеологии. Идеологии или групповые знания могут влиять на контекстуальные модели, однако в то же время они применяют групповые суждения под собственные нужды, тем самым возникает индивидуальная вариативность. Таким образом, когнитивная теория связывает индивидуальный и социальный дискурс и разум, групп и их участников. Личный опыт содержится в эпизодической памяти контекстуальных моделей, которая включает такие категории, как время, место, участников с различными ролями и идентичностями, отношения среди участников и социальная деятельность, в которую они вовлечены. В состав контекстуальных моделей входят также когнитивные ка-

тегории знаний и идеологий, которые разделяются социальной группой и ее участниками, что представляет социальное измерение контекстуальных моделей. Ключевое значение имеет соотнесенность участников к одному эпистемическому сообществу, общее структурное знание («K-device»), которое составляет основу взаимодействия, понимания и дискурса и является инструментом, с помощью которого можно предположить то, что уже знает реципиент [5, p. 1, 219–220].

Дискурсивно-исторический подход занимается изучением того, как лингвистические и другие семиотические практики представляют идеологию в различных социальных институтах. Одной из целью подхода является демистификация гегемонии определенных дискурсов путем расшифровки идеалогий, которые устанавливают, укореняют или борются с доминированием. Язык согласно дискурсивно-историческому подходу («Discursive-historical analysis», DHA) является средством приобретения и сохранения власти, поэтому дискурсивно-исторический подход критически анализирует «язык людей, обладающих властью… у которых есть возможности и средства улучшить социальные условия» [6, p. 88]. Для теоретиков КДА язык –социальная практика, поэтому контекст использования является ключевым при анализе [7, p. 51]. В связи с тем, что язык является социальной практикой, он определен социальной структурой и вносит свой вклад в стабилизацию и изменение структуры. Совместно с представителями критической теории, которая ориентирована на критику и изменение общества и производство, и распространение критического знания, чтобы освободиться от форм доминирования посредством саморефлексии, представители дискурсивно-исторического подхода в КДА стремятся понять, как языковые функции способны конструировать и передавать знания, организовывать социальные институты или проявлять власть. По утверждению Р. Водак, язык «указывает на власть и выражает ее, участвует в борьбе за власть и сопротивлении ей», язык также используется для изменения в распределении власти. КДА, тем самым, анализирует имплицитные и эксплицитные структурные выражения доминантности, дискриминации, власти и контроля и их языковую манифестацию [7, p. 52]. Такой взгляд соотносится с утверждением Ю. Хабермаса «язык – средство доминирования и социальной власти. Он легитимизирует отношения организованной власти... язык является инструментом идеологии» [8, S. 307]. В центре внимания дискурсивно-исторического подхода находятся лингвистические формы, которые используются в разных выражениях манипулирования властью. Подход рассматривает итертекстуальные и интердискурсивные отношения между высказываниями, текстами, жанрами, а также экстралингвистическими социальными/социологическими переменными, историей организации или инсти-

туции, ситуационными рамками [6, p. 90]. К интертекстуальности относятся перенесение некоторых положений из одного текста в другой: если элементы перенесены в новый контекст – реконтекстуализация, если элементы были убраны из определенного контекста – деконтекстуализация.

Исследователи, работающие в рамках дискурсивно-исторического подхода, отвечают на следующие вопросы:

1) Как личности, объекты, явления или события, процессы и действия номинированы и соотнесены лингвистически?

2) Какими характеристиками, качествами и свойствами наделены социальные актёры, объекты, феномены и процессы?

3) Какая аргументация используется в конкретном дискурсе?

4) С какой точки зрения выражены номинации, атрибуции и аргументы?

5) Выражены ли анализируемые высказывания прямо или их эффект усилен или сглажен? [6, p. 93–94].

В соответствии с данными вопросами исследователи разрабатывают дискурсивные стратегии, направленные на достижении социальных, психологических или лингвистических целей. Р. Водак и М. Рейзигль выделяют:

1) стратегии номинации, целью которых является дискурсивная конструкция социальных актёров, объектов, явлений, событий, действий или процессов. Лингвистическими способами выражения являются глаголы, выражающие действия и процессы, дейктические средства, антропонимы.

2) стратегии предикации, целью которой является дискурсивная оценка (более или менее негативная) социальных актёров, объектов, явлений, событий, действий и процессов. К лингвистическим способам выражения относятся сравнения, атрибутивные конструкции, прилагательные, существительные, аллюзии, импликатуры, стереотипичные оценочные аттрибуции отрицательных или положительных качеств.

3) стратегии аргументации, которая заключается в оправдании или сомнении в заявлениях и правдах нормативной правды. К инструментам стратегии относятся мотивы, заблуждения.

4) стратегия перспективизации, фрейминга или дискурсивной репрезентации, в которой выражается отношение говорящего или слушающего и выражение собственной вовлеченности или дистанцированности. Инструментами являются дейксис, прямая/непрямая речь, кавычки, метафоры.

5) стратегии митигации (смягчения) или интенсификации, которая заключается в смягчении или усилении иллокутивной силы, тем самым эпистемического или деонтического статуса высказывания [6, p. 95]. Стратегия реализуется с помощью гипербол, непрямых речевых актов, диминутивов, аугментативов, глаголов со значением говорения, мышления, ощущения и т. д. [6, p. 95].

Дискурсивно-исторический подход также занимается исследованием исторической памяти. Внимание исследователей привлекают коммеморационные события, в которых отражается гегемонные способы анализа трагических событий в прошлом. В рамках данного подхода в большинстве исследований СМИ, школьные учебники, официальные речи анализируются для иллюстрации мифа, конструируемого вокруг новых «стерильных» нарративов, которые прикрывают военные преступления, конфликты, совершенные в прошлом [1, p. 19].

Таким образом, критический дискурс-анализ является эффективным методом социо-дискурсивного анализа, позволяющего рассмотреть экстралингвистические факторы текстопорождения и их семиотическую репрезентацию. Критический дискурс-анализ выявляет имплицитные и эксплицитные языковые манифестации власти, идеологии и социального контроля, анализируя интертекстуальные и интердискурсивные элементы текста.

Библиографические ссылки

1. Wodak R. Critical Discourse Analysis: History, Agenda, Theory, and Methodology // Methods of Critical Discourse Analysis. 2001. 1st Edition. P. 1–33.

2. Unger J. W. [Electronic resource]: //The interdisciplinarity of critical discourse studies research. URL: https://www.researchgate.net/publication/296625815 (date of access: 05.12.2024).

3. Fairclough N. [Electronic resource] // Critical Discourse Analysis. URL: https://www.researchgate.net/publication/281506450 (date of access: 21.12.2024).

4. Fairclough N. [Electronic resource] // A dialectical-relation approach to critical discourse analysis in social research. URL: https://www.researchgate.net/publication/281506450 (date of access: 21.12.2024).

5. Van Djik T. Discourse and Context. A sociocognitive approach. New York : Cambridge Univ. Press, 2008.

6. Wodak R. The Discourse-Historical Approach // Methods of Critical Discourse Analysis. 2001. 1st Edition. P. 63–94.

7. Wodak R. Critical Linguistics and Critical Discourse Analysis // Handbook of Pragmatics. / ed. J. O. Ostman, & J. Verschueren. Amsterdam. 2006. P. 50–70.

8. Habermas J. Zur Logik der Sozialwissenschaften. Berlin : Suhrkamp Verlag, 1985.

ГЕНЕТИЧЕСКАЯ ОБЩНОСТЬ В МЕЖЪЯЗЫКОВОЙ МОТИВИРОВАННОСТИ

Э. Т. Тагиева

Гянджинский государственный университет, проспект Г. Алиева, 429, AZ2003, г. Гянджа, Азербайджан, kniga.ru.02@inbox.ru

В статье говорится о генетической общности в межъязыковой мотивированности. Однако, хотя в этой области было проведено множество исследований, конкретных идей обнаружено не было. Идею о том, что общие элементы имеют одно и то же происхождение, следует понимать непосредственно в контексте отношений между языком и мышлением. Формирование общих элементов следует рассматривать как продукт начального информационного периода языков.

Ключевые слова: мотивация; генетическая совместимость; конвергенция; совместные элементы; конверсия.

GENETIC COMMONALITY IN CROSS-LINGUISTIC MOTIVATION

E. T. Taghiyeva

Ganja State University, H. Aliyev Avenue, 429, AZ2003, Ganja, Azerbaijan, kniga.ru.02@inbox.ru

The article talks about the genetic commonality in interlanguage motivation. However, although a lot of research has been done in this area, no specific ideas have been found. The idea that common elements have the same origin should be understood directly in the context of the relationship between language and thinking. The formation of common elements should be considered as a product of the initial information period of languages.

Keywords: motivation; genetic compatibility; convergence; joint elements; conversion.

Поскольку проблемы генетики межъязыковых общих мотивированных элементов стали отдельной областью исследований, конкретные идеи в этой области встречаются редко. Это больше обсуждалось в связи с проблемами протоязыка в контексте картины мировых языков. По мере реализации идеи создания языковой картины мира, являющейся одним из ведущих направлений когнитивной лингвистики, расширения сети исследований в этой области разрешаются противоречия. По поводу проблемы конверсии в когнитивной лингвистике написано: «В современную эпоху интерпретация языковых правил и их использование требуют отхода от традиционной языковой системы. Другими словами, когнитивная лингвистика не ограничивается анализом языка в рамках, поскольку она является междисциплинарной. Это делает язык более привлекательным

для пользователей» [1, с. 139].

В статье, посвященной термину «концепт», отмечается, что «важная антропологическая, функциональная и когнитивная парадигма существующего дискурсивного знания почти наверняка изменила направление теоретической лингвистики в настоящее время. В состав языка входят также языковые единицы, которые в конечном итоге являются конечным продуктом познавательного процесса» [2, с. 117]. Мотивированность играет очень важную роль в формировании межъязыкового генетического сосуществования. Формирование мотивации в языковых единицах зависит от внутренней структуры каждого языка и их семантической природы и в то же время отражает факты существования языковых универсалий. Поскольку язык непосредственно связан с мышлением, все элементы языка могут быть решены в рамках взаимоотношений языка и мышления. В этом отношении существует сходство идей Вильгельма фон Гумбольдта, считающего язык духовным миром, душой человека, и Ноама Хомского, основателя когнитивной лингвистики. Как сказано в статье Валиды Каримовой, по мнению Гумбольдта, «Язык принадлежит человеку, язык каждого народа индивидуален. Внутренняя структура языка определяет его внешнюю структуру. Внешняя структура есть воплощение мышления людей, говорящих на этом языке» [3, с. 170].

Цель изучения общих элементов в языках разных систем не состоит в том, чтобы подтвердить идею о родстве языков, основанных на этих элементах. В то же время изучение межъязыковой конвергенции входит в научные направления когнитивной лингвистики. В диссертации Расима Гейдарова, посвященной межъязыковым отношениям, отмечается, что тенденция к дивергенции является постоянным процессом в процессе развития языка. Кроме того, наблюдается и явление конвергенции между разными языками. Как здесь упоминается: «Факторы, ведущие к конвергенции языков, действуют так же, как и факторы, обусловливающие конвергенцию языков. Конвергентные процессы могут охватывать как родственные, так и неродственные языки, их диалекты» [4, с. 13]. Понятно, что межъязыковая конвергенция происходит на основе общих элементов. Общие элементы чаще наблюдаются в корнях генетического типа. То есть контакт, отношения и интеграция человеческих сообществ создают благодатные условия для перехода слов из одного языка в другой. Как пишет Исмаил Мамедов, изучение этнографической лексики, имеющей тенденцию переходить из одного языка в другой как экзотическая единица, можно считать важным в отрицании взаимодействия родственных и неродственных языков [5, с. 5]. Учет фонетических, лексических и семантических соответствий считается одним из важных факторов в изучении и анализе межъязыковых общих элементов. Однако следует отме-

тить, что, поскольку исследования, проводимые в этой области, не базируются на единой методологии, имеется и неравномерность в их систематизации. Опыт проведенных анализов не исключает существования межъязыковой общности генетических корней. Однако не существует критерия, который мог бы конкретно определить, из чего состоят эти корни. В этом смысле могут быть оправданы следующие соображения Айтен Гаджиевой, изучавшей вопросы внутренней флексии и слияния в агглютинативных языках: «Несмотря на то, что тысячи языков в мире изучаются на разных уровнях, в лингвистических исследованиях, охватывают большое количество языков, осуществляется применение моделей систематизации, способных внести определенную закономерность в работу по оценке языков. Эти модели интересны с точки зрения родственных отношений, структурных особенностей, функциональной сущности и территориальных характеристик языков» [6, с. 4]. Интересны мнения Булудхана Халилова о важной роли генетических корней в межъязыковом общении. Булудхан Халилов показывает, что элементы межъязыковой общности не случайны, они основаны на каком-либо источнике. По мнению Булудхана Халилова, первоначальные корни подтверждают, что «многие слова в разных языковых семьях образовались из одного и того же источника. Единство формы и значения первоначальных корней обосновывается на основе фактов в разных языковых семьях. И факты не случайны, а, наоборот, совершенны и убедительны» [7, с. 62]. Идею о том, что общие элементы имеют одно и то же происхождение, следует понимать непосредственно в контексте отношений между языком и мышлением. Формирование общих элементов следует рассматривать как продукт начального информационного периода языков. В то время, когда языки находились еще в стадии корневой лексики, их суффиксальный состав еще не сформировался и существующие информационные элементы состояли из синкретической омонимии. Именно на этапе синкретической омонимии можно выделить элементы, подтверждающие наличие межъязыковых общих элементов. Как отмечал С.А. Старостин, в доказательство родства не допускается приводить случайные факты. Потому что со случайными фактами трудно найти родственные связи [8, с. 57–69].

Семантическая среда слова ‘*oxumaq*’ в азербайджанском языке состоит из номинативного, стилистического и переносного значений. Например, сравнивая азербайджанское слово ‘*oxumaq*’ (учиться, познавать науку) с русским словом ‘*учить*’, можно наблюдать мотивационную совместимость внутри семантической среды.

В «Толковом словаре азербайджанского языка» зафиксированы следующие номинативные значения слова ‘*oxumaq*’: ‘*oxu*’ – чтение какого-

либо произведения вслух или про себя, декламация; ‘*oxuсu*’ – читатель, чтец; лицо, зачисленное в библиотеку; корректор; ‘*oxumaq*’ – учиться, получить образование; изучать; петь песню; чирикать (о птицах); чувствовать, ощущать, слышать; ‘*oxumuş*’ - образованный; ‘*oxunaqlı*’ – читабельный; ‘*oxunmaq*’ – читаться; петься (о песни); ‘*oxunmuş*’ - прочитанный, стиль чтения; ‘*oxutmaq*’– просить, заставить читать; ‘*oxuyan*’ – поющий, певец и т. д.

Понятие ‘*oxumaq*’ в русском языке совпадают не во всех смыслах. В русском языке слово ‘*oxumaq*’ выражается словами ‘*петь*’ и ‘*читать*’. Поэтому мотивированность слова *oxumaq*’ в азербайджанском языке по сравнению с русским выражается отдельными словами. В русском языке слово ‘*oxumaq*’ имеет следующие значения: петь (песню); петь, играть; заливаться (заливаются соловьи); кукарекать (петух); выть (ветер); гудеть (самовар) и т. д.

Несмотря на то, что в исследованиях и анализе вопросов генетической общности в межъязыковой мотивированности встречаются противоречивые мнения, в исследованиях в этой области преобладают тенденции убеждения. В исследованиях, проводимых в этой области, формируется такое представление, что, поскольку эта новая область лингвистики включает в себя все лингвистические парадигмы, увеличивается и точность, ясность и конкретность аргументации.

Библиографические ссылки

1. *Гадимова Л.* Когнитивный подход к явлению конверсии в английском языке // Bakı : Filologiya məsələləri. Elm və təhsil. 2018. № 1, S. 139–147.
2. *Əhmədova Z.* “Konsept” termininin koqnitiv dilçilik müstəvisində şərhi // Bakı : Filologiya məsələləri. Elm və təhsil. 2018. № 3. S. 382.
3. *Kərimova V. N.* Xomskinin Kartezian dilçiliyə münasibəti. Dilin anadangəlmə olması prinsipi // Bakı : Filologiya məsələləri. Elm və təhsil. 2017. № 14. S. 186–190.
4. *Heydərov R.* Dillərarası əlaqələr və dillərin inkişafı məsələləri: / filologiya üzrə fəlsəfə doktoru dis. avtoreferatı // Bakı : Nəsimi adına Dilçilik İnstitutu, 2008.
5. *Məmmədov İ. O.* Azərbaycan dilinin etnoqrafik leksikası. Bakı : Elm, 2008.
6. *Hacıyeva A.* Aqlütinativ dillərdə daxili fleksiya və fuziya. Bakı : Nurlan, 2007.
7. *Xəlilov B.* Feillərin ilkin kökləri. Bakı : ADPU, 1998.
8. *Старостин С. А*. О доказательстве языкового родства // Типология и теория языков (к 60-летию А.Е.Кибрика.). М. : Языки русской литературы, 1999, С. 57–69.

РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ ОЦЕНКИ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА ОСНОВЕ КОНЦЕПТА SUCCESSFUL

Е. А. Финаева

Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина,
ул. Интернациональная, 33,
39200, г. Тамбов, Россия, liza.finaeva@yandex.ru

Исследование оценки воспитательной деятельности на основе концепта SUCCESSFUL представляет собой актуальную задачу, связанную с выявлением оценочных характеристик, определяющих успешность воспитательного процесса. Автор проводит концептуально-дефиниционный анализ концепта SUCCESSFUL, выделяя положительные аспекты, а также негативные. В статье рассмотрены примеры, репрезентирующие оценочное знание о воспитательной деятельности на основе представленного концепта.

Ключевые слова: воспитательная деятельность; концепт; фрейм; метафора; концептуально-дефиниционный анализ; воспитатель; воспитанник; оценка.

REPRESENTATION OF EVALUATION OF EDUCATIONAL ACTIVITIES BASED ON THE CONCEPT SUCCESSFUL

E. A. Finaeva

Derzhavin Tambov State University, St. Internatsionalnaya, 33,
39200, Tambov, Russia, liza.finaeva@yandex.ru

The study of educational activities evaluation is based on the concept of SUCCESSFUL. It is an important task aimed at identifying evaluative characteristics that determine the success of the educational process. The author conducts a conceptual-definition analysis of the concept SUCCESSFUL, highlighting both positive and negative aspects. The article includes examples that illustrate the evaluative knowledge of educational activities based on the presented concept.

Keywords: educational activities; concept; frame; metaphor; conceptual-definition analysis; educator; student; evaluation

Когнитивный подход к изучению языковых явлений предполагает установление взаимодействия между когнитивными и языковыми структурами в процессах познания окружающей действительности. В конструировании оценочного знания ведущую роль занимают оценочные концепты. Под оценочной концептуализацией Н. Н. Болдырев понимает «оценочное осмысление объектов окружающего мира и образование в результате этого оценочных концептов в нашем сознании» [1, с. 104]. Концепт как «квант» знания [2] структурирует осмысление определенно-

го явления. Существенным является и тот факт, что оценочные концепты и категории существуют для прогнозирования идеальных явлений в той или иной области [3].

Целью данного исследования является определение структуры оценочного концепта SUCCESSFUL, на основе которого осуществляется оценка воспитательной деятельности, а также выявление средств его репрезентации в современном английском языке.

На основе концептуально-дефиниционного анализа были выявлены оценочные характеристики, раскрывающие характер оценочного знания, репрезентируемого концептом SUCCESSFUL (*successfl* – achieving the results that are hoped for [4]).

На основе проведенного анализа были выявлены следующие характеристики:

1) результативный/нерезультативный (achieving the results wanted or hoped for [4]);

2) успешный/неуспешный (achieving or having achieved success [4]).

Обратимся к анализу конкретных примеров, чтобы установить, какие аспекты воспитательной деятельности являются объектами оценки:

результативный/нерезультативный

1. *Her tutoring has been quite* ***effective*** *- John's marks have improved* (dictionary.cambridge.org).

2. *Teaching can be a* ***rewarding*** *profession, knowing that you are making a difference in students* (thecontentauthority.com)

3. *A global community of students is celebrating a* ***golden performance*** *after cementing their reputation as being among the best mathematicians in the world* (www.shropshirestar.com).

В приведенных примерах оценочной доминантой выступает характеристика «результативный». В фокусе внимания находится деятельность воспитателя (пример 1,2), которая оценивается с точки зрения ее результативности, что подтверждается прилагательными *effective* (successful or achieving the results that you want [4]) и *rewarding* (giving a reward, especially by making you feel satisfied that you have done something important or useful, or done something well [4]). Также объектом оценки выступает деятельность воспитанников (пример 3), результатом деятельности которых является победа в соревнованиях. Деятельность получает положительную оценку и репрезентируется прилагательным *golden* (special, successful, or giving someone an advantage [4].

4. *She made an* ***abortive attempt*** *to learn a new language but quickly gave up* (thecontentauthority.com).

5. The students protested ***pointlessly****, as their demands went unheard* (thecontentauthority.com).

Здесь объектом оценки выступает деятельность воспитанников, которая оценивается с точки зрения не результативности. В примере 4 в фокусе внимания находится неудачная попытка объекта воспитания улучшить свои навыки, что подтверждается прилагательным *abortive* (an abortive attempt or plan has to be stopped because it has failed) [4]. В примере 5 деятельность объекта воспитания считается не результативной, так как приводит в провалу *pointlessly* (in a way that has no purpose and is a waste of time) [4].

6. The teacher's attempts to discipline the unruly students proved to be ***in vain*** *as they continued to disrupt the class* [6].

В представленном примере воспитательная деятельность оценивается как не результативная, так как объект воспитания не выполняет ожидаемых результатов, что выражается посредством лексической единицы *in vain* (in a way that does not succeed or achieve the hoped for result) [4].

7. Instead of studying for the exam, he spent hours ***beating the air*** *by reorganizing his desk* (redkiwiapp.com).

8. The professor's profound insights were lost on the disinterested students, as she felt like she was ***casting pearls before swine*** (thecontentauthority.com).

В приведенных примерах представлена характеристика «нерезультативный». В примере 7 метафорическая модель выступает как способ формирования оценки, *beating the air* (to keep doing something despite its apparent pointlessness or futility [6]). Метафорические отношения сформированы по аналогии с тем как человек сражается с воздухом, выполняя бесполезную работу, так и деятельность воспитанника не приводит к желаемому результату, указывая на ее бессмысленность. Пример 8 репрезентирует характеристику «нерезультативный» посредством такого средства как сравнение, *casting pearls before swine* (*g*ive something of value of someone who won't appreciate it) [6].

Успешный/неуспешный

9. *Samanthawas rather nervous taking her final exam, but she passed* ***with flying colors****!*

10. *Your brother passed his apprenticeship* ***with flying colors.*** *He'll be a master builder in no time!*

В приведенных примерах в фокусе оценки находится характеристика «успешный», репрезентируемая фразеологизмом *with flying colors* (exceptionaly well or very successfully. Said especially of one's performance in a test, examination, competition, or training of some kind) [6]. В примере 9 успех воспитанника сопровождается некоторыми волнениями (nervous), но это не оказывает влияния на результат деятельности.

11. *The examiners* ***failed*** him because he hadn't answered enough questions (dictionary.cambridge.org).

*12. Since his **failed** attempt in college, John has always wanted to write a novel* (dictionary.cambridge.org).

В примерах 11, 12 представлена характеристика «неуспешный». Глагол *fail* (to be unsuccessful, or to judge that someone has been unsuccessful, in a test or exam) [4] выступает репрезентантом отсутствия успешности у воспитанников.

*13. Despite numerous attempts to convince her parents, Emily felt like she was **knocking her head against a brick wall** when it came to changing their minds* (thecontentauthority.com).

Внимание наблюдателя в этом примере сфокусировано на отсутствии результата при попытке воспитанника убедить воспитателей (*parents*) в правильности своих действий.

Характеристика «неуспешный» репрезентируется посредством сравнения *like she was knocking her head against a brick wall* (to attempt continuously and fruitlessly to accomplish some task or achieve some goal that is or seems ultimately hopeless) [6]. По аналогии с тем, как сложно и безрезультатно можно пробиваться через кирпичную стену, так же сложно воспитаннику прийти к желаемому и успешному результату.

Таким образом, на основе характеристик оценочного концепта SUCCESSFUL, таких как «результативный/нерезультативный», «успешный/неуспешный», воспитатель, объект воспитательной деятельности, способ, результат, установлено, что репрезентация той или иной оценочной характеристики позволяет прогнозировать, что одобряется или не одобряется в области воспитательной деятельности, что подтверждает регулирующую роль оценочных концептов.

Библиографические ссылки

1. *Болдырев Н. Н.* Структура и принципы формирования оценочных категорий // С любовью к языку : сборник научных трудов / М.; Воронеж : ИЯ РАН; Воронежский гос. ун-т, 2002. С. 103–114.

2. Кубрякова Е. С. Язык и знание: На пути получения знаний о языке. Части речи с когнитивной точки зрения. Роль языка в познании мира. М. : Языки славянской культуры, 2004.

3. Фурс Л. А. Регулирующая функция оценочных категорий // Когнитивные исследования языка. 2016. Вып. XXIV. С. 657 – 665.

4. CD – Cambridge Dictionary [Electronic resource]. URL: www.dictionary.cambridge.org (date of access: 05.12.2024).

5. COCA [Electronic resource]. URL: https://www.english-corpora.org/coca (date of access: 06.12.2024).

6. TFDO – The Free Dictionary Online [Electronic resource]. URL: https://www.thefreedictionary.com (date of access: 07.12.2024).

НЕЛИНЕЙНОЕ МЫШЛЕНИЕ И БЕСКОНФЛИКТНАЯ КОММУНИКАЦИЯ

Л. А. Фурс

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

В статье рассматривается роль нелинейного стиля мышления в реализации бесконфликтной коммуникации. Ведущей признается стратегия когнитивного вуалирования, реализуемая за счет механизмов концептуальной метафоры, концептуальной метафтонимии и механизма рекуррентности. Данные механизмы обеспечивают нейтрализацию возникающих в коммуникации разногласий и позволяют создать основу для устранения конфликтности в общении.

Ключевые слова: нелинейное мышление; бесконфликтная коммуникация; когнитивное вуалирование; когнитивный механизм.

NONLINEAR THINKING AND CONFLICT-FREE COMMUNICATION

L. A. Furs

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

The article examines the role of a nonlinear thinking style in the implementation of conflict-free communication. The leading strategy is considered to be cognitive veiling, implemented through the mechanisms of conceptual metaphor, conceptual metaphtonymy and the mechanism of recurrence. These mechanisms ensure the neutralization of disagreements that arise in communication and create the basis for eliminating conflict in communication.

Keywords*:* nonlinear thinking; conflict-free communication; cognitive veiling; cognitive mechanism.

В процессах бесконфликтной коммуникации важным является как конструирование знания говорящим с учетом ожиданий и интенций собеседника, так и прогнозирование им нежелательных импликаций с их последующей нейтрализацией. В этой связи существенным является характер обработки информации и способ ее репрезентации. Характерно, что в процессах обработки знания и его конструирования активизируются две составляющие мышления человека: линейное мышление и нелинейное мышление. Линейное мышление – это рациональное мышление. Процессы нелинейного мышления включают «творческое мышление,

интуитивное мышление, интегративное системное мышление и эмоциональное мышление» [1, с. 168]. Иными словами, нелинейное мышление лежит в основе репрезентации явлений креативности, различного рода инференций и ассоциаций. Как отмечают К. Гроувс и Ч. Вэнс, нелинейный стиль мышления состоит из семи отдельных, но взаимосвязанных измерений: интуиция, креативность, ценности, воображение, гибкость, понимание и эмоции [2]. Данные положения подчеркивают значимость нелинейного стиля мышления в конструировании оценочного знания, целью которого является нейтрализация намечающегося коммуникативного конфликта. Существенное значение при этом имеет стратегия когнитивного вуалирования, которая активизируется говорящим с целью переключения внимания собеседника с вопросов, провоцирующих конфликт, на его устранение. Когнитивное вуалирование характеризуется такими показателями, как интенциональность, субъективность и ассоциативность [3, с. 147-148]. При этом интенциональность коррелирует с выбором говорящего определенной конфигурации смысла с целью достижения максимального коммуникативного эффекта. Субъективность соотносится с ценностями говорящего, на которые он опирается в формировании оценки. Ассоциативность позволяет спрогнозировать дополнительный смысл за счет интерпретации связей между различными объектами или явлениями. Активизация данных характеристик способствует реализации стратегии вуалирования нежелательных смыслов и выдвижению в фокус внимания структур знания с позитивным модусом интерпретации. Обработка знания в таком ключе приводит к смысловой объемности средств его репрезентации, что, в свою очередь, свидетельствует о роли нелинейного мышления в таких процессах.

Характерно, что нелинейность мышления обеспечивается за счет активизации ряда когнитивных механизмов, которые по своей природе относятся к процедурному знанию, так как связаны с обработкой структур декларативного знания, полученного опытным путем и хранящегося в памяти человека (о характеристиках декларативного и процедурного знания см.: [4]).

Обратимся к анализу конкретных примеров, демонстрирующих стратегию когнитивного вуалирования с целью достижения бесконфликтной коммуникации:

*You **orchestrated the team seamlessly** through the project* [5].

В этом примере активизируется механизм концептуальной метафоры. В качестве области-источника выступает знание о том, как дирижируют оркестром для достижения гармонии при исполнении музыкального произведения разными инструментами. Проецирование этого знания на делового партнера позволяет подчеркнуть его лидерские качества и

искусство управления командой исполнителей. Более того, наречие *seamlessly* подчеркивает безупречность всех действий собеседника. В этом случае также за счет метафорического переноса создается ассоциация «без швов – без погрешностей». Возникающие ассоциации звучат комплиментарно, что позволяет устранить возможные разногласия.

You are ***a fountain of wisdom*** [6].

Аналогия по сходству представлена и в этом примере. Знание о том, как фонтанирует вода, проецируется на интеллектуальные способности собеседника. В результате удается подчеркнуть у собеседника степень проявления мудрости в решении общих вопросов и разрешить возникший диссонанс в отношениях.

Your plan is ***guiding light*** [6].

В этом случае передается большой объем информации за счет активизации когнитивного механизма метафтонимии. Аналогия по смежности представлена отношениями «человек – интеллектуальный продукт». Областью-источником метафорического переноса является знание о том, как источник света служит своеобразным маяком или ориентиром, направляющим курс движения водного транспорта. В результате формируется ассоциация о направляющей и регулирующей роли разработанного собеседником плана действий. Такое оценочное суждение позволяет нейтрализовать возникшие в ходе обсуждения критические замечания, что, в целом, способствует эффективной коммуникации.

You are ***a pillar of support*** [7].

Оценка личных качеств собеседника в этом случае репрезентируется метафорически. В семантике лексемы *pillar* (a strong column made of stone, metal, or wood that supports part of a building [8]) имеется указание на материал, характеризующийся особой прочностью, что позволяет подчеркнуть надежность собеседника как делового партнера. Такая оценка его деловых качеств способствует созданию благоприятной атмосферы при обсуждении самых сложных вопросов.

Нелинейность мышления проявляется и при употреблении тавтологических конструкций. Например, высказывание *Negotiations are negotiations* репрезентирует объемный смысл и может быть интерпретировано в зависимости от ситуативного контекста следующим образом: 1) переговоры есть переговоры, и здесь каждый преследует свои интересы; 2) переговоры есть переговоры, и благодаря им можно достичь компромисса; 3) переговоры есть переговоры, и здесь важен обмен мнениями. За счет механизма рекуррентности тавтологическое высказывание позволяет емко передать большой объем информации. Способы интерпретации такого высказывания свидетельствуют о вуалировании субъективных смыслов.

Таким образом, нелинейный стиль мышления проявляется в процессах реализации стратегии когнитивного вуалирования за счет активизации таких механизмов, как механизм концептуальной метафоры, механизм концептуальной метафтонимии и механизм рекуррентности. Данные механизмы обеспечивают нейтрализацию возникающих в коммуникации разногласий и позволяют создать основу для устранения конфликтности в общении. Такие способы обработки информации свидетельствуют о намерениях говорящего достичь взаимопонимания с собеседником и подчеркивают оценочную модальность его высказываний за счет позитивных ассоциаций, что позволяет достичь благоприятных результатов в обсуждении рассматриваемых вопросов.

Библиографические ссылки

1. *Vance C. M., Groves K. S., Paik Y., Kindler H*. Understanding and measuring linear-nonlinear thinking style for enhanced management education and professional practice // Academy of Management Learning & Education. 2007. P. 167–185.

2. *Groves K. S., Vance C. M.* Linear and Nonlinear Thinking: A Multidimensional Model and Measure // Journal of Creative Behavior. 2015. 49(2). P. 111–136.

3. *Фурс Л. А.* Прагматическая двусмысленность как способ когнитивного вуалирования // Когнитивные исследования языка. 2023. Вып. 5 (56). С. 146–150.

4. *Фурс Л. А.* Доминантный принцип формирования смысла предложения и его связь с метакогницией // Когнитивные исследования языка. 2020. № 4 (43). С. 167–187.

5. Word Up. [Electronic resource]. URL: https://www.wordupapp.co/dictionary (date of access: 10.01.2025).

6. Idiom Insider. [Electronic resource]. URL: https://idiominsider.com/metaphors-for-leadership (date of access: 10.01.2025).

7. Examples.com. [Electronic resource]. URL: https://www.examples.com/english/metaphor-about-a-person.html (date of access: 10.01.2025).

8. Cambridge Dictionary. [Electronic resource]. URL: https://dictionary.cambridge.org (date of access: 10.01.2025).

ОСОБЕННОСТИ И ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ НЕМЕЦКОЯЗЫЧНОГО МОЛОДЕЖНОГО СЛЕНГА

В. С. Шарова

Московский государственный институт международных отношений (университет) Министерства иностранных дел Российской Федерации, проспект Вернадского, 76, 119454, Москва, Россия, valeria_p@inbox.ru

Особую роль в языке в общем и устной коммуникации в частности занимает язык молодежи. В своем исследовании мы рассматриваем особенности немецкоязычного молодежного сленга. С опорой на уже проведенный учеными анализ мы рассматриваем тенденции его развития и поднимаем вопрос о его влиянии и функционировании в общей системе немецкоязычной устной и компьютерно-опосредованной речи.

Ключевые слова: молодежный жаргон; социальный диалект; молодежный язык; устная речь; электронная коммуникация.

FEATURES AND TRENDS IN THE DEVELOPMENT OF GERMAN LANGUAGE YOUTH SLANG

V. S. Sharova

Moscow State Institute of International Relations (University) of the Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation, 76, Prospect Vernadskogo, 119454, Moscow, Russia, valeria_p@inbox.ru

The language of youth plays a special role in language in general and oral communication in particular. In our study, we examine the features of German-language youth slang. Based on the analysis already conducted by scientists, we examine the trends of its development and raise the question of its influence and functioning in the general system of German-language oral and computer-mediated speech.

Keywords: youth jargon; social dialect; youth language; oral speech; electronic communication.

Устная коммуникация с присущей ей спонтанностью, живостью и динамичностью вызывает постоянный интерес лингвистов. При этом особую роль в ней занимает язык молодежи. Молодежный язык отличается своей краткостью, лаконичностью, мобильностью, гибкостью, гибридностью и наличием эмоционально-экспрессивной составляющей. Именно поэтому он легко подстраивается под текущую реальность и коммуникативную ситуацию. К проблеме функционирования и развития молодежного сленга исследователи обращаются уже многие десятилетия. Это напрямую связано с его интенсивным влиянием на культуру и язык в целом, а также с его противоречивым характером реализации и занимае-

мого им места в языковой системе.

Одни учёные (Л. П. Крысин [1], С. В. Левикова [2], И. О. Федорова [3] и др.) дают данному явлению негативную оценку. Они полагают, что такие социальные диалекты упрощают, выхолащивают общий язык. Другие же (М. А. Грачев [4], В. И. Шляхов [5], В. Д. Девкин [6], Т. Ю. Виноградова [7] и др.), напротив, видят в молодежных сленгизмах пути становления и изменения языка, которые следует изучать и принимать как данность. Так, Т. Ю. Виноградова считает, что «молодёжный сленг обладает рядом свойств, выводящих его за рамки собственно жаргона, и может рассматриваться как конкурент общелитературного языка» [7, с. 64]. По определению В. Д. Девкина сленг – это особая речь подгрупп или субкультур общества; лексика широкого употребления, служащая для неформального общения [8].

Молодёжный язык представляет собой субкультуру, которая живёт по своим определенным правилам и нормам. Ее рамки ограничены определенными условиями функционирования и узким кругом пользователей данного социального диалекта. Однако современная коммуникация с ее высокими темпами обмена и обработки информации, а также разнообразие форм реализации общения привели к размыванию этих границ. Это повлекло за собой, в свою очередь, взаимопроникновение молодежного сленга в жанры медиа: в печатные издания, радио, телевидение, глобальную сеть Интернет. Это приводит, в свою очередь, к тому, что молодежный сленг становится более доступен и употребим в других дискурсивных пространствах и жанрах.

Молодежный язык реализуется прежде всего в устной речи, поскольку устная речь спонтанна и легко подвергается трансформациям. Тогда как речь письменная всегда нормирована и характеризуется высокой степенью когнитивной обработки информации. Однако появление новых форм общения в электронной среде привели к переносу устной речи с ее спонтанностью также в письменную. Под этим мы понимаем общение на различных развлекательных платформах, форумах, чатах, мессенджерах, чатах компьютерных игр, в комментариях к видео и аудио и т.д. Таким образом, можно смело утверждать, что современные молодые люди довольно много времени проводят, общаясь посредством компьютерно-опосредованных инструментов коммуникации. Поэтому молодежный сленг отвоевал себе новое коммуникативное пространство.

Немецкоязычный молодежный сленг не является исключением. Так, с 2008 года немецкое издательство Langenscheidt проводит ежегодный конкурс на самое модное и употребляемое слово из молодежного сленга. Фокус-группа варьирует при этом от 11 до 20 лет. Сначала молодые люди голосуют исходя из уже отобранных 10 сленгизмов, среди которых

впоследствии одно становится словом-победителем. Анализ выбранных слов и их подборок свидетельствует о все нарастающей роли социальных сетей, в особенности TikTok, Instagram и Reddit в молодежной культуре Германии.

При этом топ-10 слов 2024 года включают в себя довольно разные лексические единицы с точки зрения сферы их происхождения и способов словообразования. Так, в данной подборке можно встретить как заимствования из английского *'Hölle nein'* (ср. англ.: *hell no*), *'Yurr'* (ср. англ.: да / как дела?), *'Yolo'* (ср. англ.: *you only live once*), так и из арабского языка – *'Akh'* (ср. араб.: брат как обращение к хорошему знакомому, другу), *'Talahon'* (ср. араб.: иди сюда, немцами употребляется для обозначения среднестатистического, ничем не выдающегося человека). Это говорит не только об уже повсеместно распространившейся американской культуре, но и о прогрессирующих интеграционных процессах.

Учёные зачастую отдельно выделяют молодежный и компьютерный сленги. Однако современная реальность диктует новые правила, и на сегодняшний день эти два социальных диалекта претерпели смешение и существуют в симбиозе в молодежной лексике. По словам П. А. Горшкова «сленг геймеров постоянно претерпевает изменения и частично обновляется каждые 7-10 лет» [9, с.4]. Следовательно, происходит и обновление системы молодежного сленга. Так, в выборке 2024 года появился сленгизм *'Schere'*, взятый из онлайн-игр. Этим понятием геймеры обозначают признание своей вины или же констатации факта содеянного. Часто вместо самого слова используется соответствующее эмоджи.

Также интересно целое выражение, перенесенное из одной популярной телепередачи в молодежную речь *'Nein, Pascal, ich denke nicht'*. Оно призвано выражать несогласие с каким-либо утверждением. Не только медиа, но и сами события, происходящие в медиапространстве, могут быть катализатором образования новых слов-трендов у молодежи. Последним из таких примеров является термин *'Pyrotechnik'*, возникший в результате запрета запуска пиротехнических средств во время чемпионата Европы по футболу на стадионах без специального разрешения.

При этом не теряет своих позиций уже не первый год популярное слово *'Digga(h)'*, образованное от диалектального слова, употребляемое в окрестностях Гамбурга (*'Dicker'*), обозначающее обращение к человеку как к приятелю, товарищу. Подобная закономерность говорит о том, что некоторые сленгизмы остаются надолго в языке, формируя своего рода основу молодежного языка.

Несмотря на довольно специфический вышеуказанный набор понятий молодежным словом 2024 года стало слово *'Aura'*, обозначающее

харизму, сильную энергетику или высокий статус человека. Данное понятие относится скорее к литературному языку, нежели к разговорному. На наш взгляд, это является доказательством того, что язык молодежи очень многогранен и включает в себя целый комплекс процессов изменения и тенденций развития языка, требующих тщательного и постоянного анализа. При этом следует упомянуть, что можно наблюдать некую цикличность. Хорошо забытое старое переосмысляется. Так, например, молодежным словом 2023 года стало *'Goofy'* как обозначение для простого, недалекого, немного глуповатого человека. Данное понятие имеет отсылку к одноименному персонажу небезызвестного мультфильма 90-ых годов.

Отсюда следует, что мы имеем дело не с регрессивным характером движения, а определенным путем становления живого разговорного языка. Кроме того, при формировании сленгизмов молодые люди неизменно обращаются к различным подсистемам своего родного языка. Мы полагаем, что такой процесс можно охарактеризовать как положительный, поскольку происходит анализ и переосмысление понятий, языковых форм и выстраивание новых когнитивных систем. Так, мы разделяем точку зрения В. Д. Девкина, что при изучении иностранного языка невозможно обойтись без знания разговорно-окрашенной лексики. Данная лексика составляет достаточно весомую, абсолютно неотъемлемую часть лексикона [6].

Как и сами люди в молодом возрасте, язык растет, развивается вместе с ними, претерпевая различные стадии и модификации. Язык не может жить без движения, каким бы оно ни было. В случае формирования молодежного жаргона мы имеем дело с вольным словообразованием. Такая семантическая деривация в отличие от полисемии относится к диахронической семантике. В связи с этим главной задачей исследователей остается дальнейшее наблюдение и детальное изучение особенностей и развития данного социолекта в диахронии.

Библиографические ссылки

1. *Крысин Л. П.* О некоторых изменениях в русском языке конца XX века // Исследования по славянским языкам. 2000. №5. С. 63–91.

2. *Левикова С. И.* Неформальная молодежная субкультура: социальные феномен и отношение к нему в обыденной жизни, в публицистике и научных исследованиях // В мире научных открытий. Социально-гуманитарные науки. 2015. Т. 3. № 63. С. 2891–2906.

3. *Федорова Л. Л.* Современная молодежная речь: норма или антинорма? // Рус. язык. 2000. № 4 (янв.). С. 3–8.

4. *Грачев М. А.* Арготизмы в молодежном жаргоне // Рус. язык в школе. 1996. № 1. С. 78–85.

5. *Шляхов В. И.* Надо ли обучать жаргону и как? // Живая методика: для преподавателя русского языка как иностранного. М.: 2005. С. 245–260.

6. *Девкин В. Д.* Встреча с немецким сленгом // Язык и общество. Чтения Ушинского. Вып. 3. Ярославль : ЯЛТУ, 2004. С. 45–59.

7. *Виноградова Т. Ю.* Русская и сопоставительная филология: Лингвокультурологический аспект. Казань : Казан. гос. ун-т, 2004.

8. *Девкин В. Д.* Сленг пробивает себе дорогу в русской лексикографии // Вопросы лингвострановедения и лексикологии : межвуз. сб. ст., аннотаций, рецензий, библиографий ; под ред. В. Д. Девкин. М. : Прометей, 2003. С. 250–253.

9. *Горшков П. А.* Сленг хакеров и геймеров в интернете: автореф. дис. … канд. филол. наук / Моск. гос. обл. ун-т. М., 2006.

СЕМАНТИКО-ЭТИМОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЗАИМСТВОВАНИЙ ТЕМАТИЧЕСКОЙ ГРУППЫ «WINTERSPORT» (НА МАТЕРИАЛЕ НЕМЕЦКИХ МЕДИАТЕКСТОВ)

Т. И. Щелок

Алтайский государственный педагогический университет,
ул. Молодежная, д. 55
656031, г. Барнаул, Россия, tstschelok@rambler.ru

В статье изучаются заимствования тематической группы «Wintersport», функционирующие в немецкоязычном интернет-издании Focus online. Рассматриваются примеры употребления заимствованной лексики в рамках обозначенной рубрики. Выявляются и описываются семантические и этимологические характеристики заимствований. Комментируются обнаруженные закономерности.

Ключевые слова: немецкий язык; медиатекст; тематическая группа; заимствования; этимология; семантика.

SEMANTIC-ETYMOLOGICAL FEATURES OF BORROWINGS OF THE THEMATIC GROUP «WINTERSPORT» (BASED ON GERMAN MEDIA TEXTS)

T. I. Shchelok

Altai State Pedagogical University, st. Molodezhnaya, 55
656031, Barnaul, Russia, tstschelok@rambler.ru

The article examines borrowings from the thematic group «Wintersport», operating in the German-language Internet publication Focus online. Examples of the use of borrowed vocabulary within the designated rubric are considered. The semantic and etymological characteristics of borrowings are identified and described. The discovered patterns are commented on.

Keywords: German; media text; thematic group; borrowing; etymology; semantics.

В связи с развитием науки и техники современный человек имеет возможность быстро получать последние новости из различных сфер жизни и деятельности вне зависимости от своего местонахождения. Важную роль играют при этом медиатексты: сообщения, содержащие информацию и изложенные «в любом виде и жанре медиа (газетные статьи, телепередачи, видеоклипы, фильмы и др.)» [1, с. 38], т.е. произведения информационного характера, созданные для трансляции средствами массовой информации. При этом медиатексты обладают рядом особенностей: прагматической направленностью и доставкой социально значимой

неспециальной информации «массовой разнородной рассредоточенной аудитории» [2, с. 144]. Именно благодаря данным характеристикам медийные тексты имеют широкую популярность у читателей и являются объектом исследования лингвистов, изучающих различные языковые явления и конструктивно-содержательные признаки текстов указанного типа. Так, В. Е. Третьякова выявляет стилистическое своеобразие англоязычного медиадискурса [3]. Н. М. Стеценко анализирует приемы комментирования информации в новостных медийных текстах русскоязычных версий украинских интернет-сайтов и сетевых вариантов газет [4]. Л. П. Рыжова рассматривает возможные способы проявления авторского присутствия и авторской позиции в новостном медиатексте на французском языке [5]. А. А. Негрышева описывает особенности новостной заметки с позиции ее композиционно-синтагматической структуры [6]. Е. С. Бочарова и М. М. Кокова исследуют специфику функционирования англоязычных заимствований в русскоязычных медийных текстах [7]. Н. В. Осипчук изучает стилистическую репрезентацию фразеологических единиц как важного инструмента коммуникативной стратегии убеждения в медиатексте на английском языке [8].

Данная статья посвящена описанию семантико-этимологических характеристик заимствованной лексики, представленной в медиатекстах рубрики «Wintersport» немецкоязычного онлайн-издания Focus online. Так, текст «Auf einmal schießen Ski-Experte Neureuther in ARD-Analyse die Tränen ins Gesicht» [9] включает следующие предложения, в которых имеются заимствования.

(1) ARD-Experte Felix Neureuther weinte in der Live-Übertragung gemeinsam mit Slalom-Sieger Atle Lie McGrath / Эксперт немецкой телерадиокомпании АРД Феликс Нойройтер плакал в прямом эфире вместе с победителем в слаломе Атле Ли Макгратом (*здесь и далее перевод наш. — Т. Щ.*).

В данном предложении заимствованная из английского лексема *Live* выступает как первый элемент композита *Live-Übertragung*, уточняя тем самым, что трансляция идет именно в прямом эфире и зрители получают уникальную возможность узнать о происходящих событиях в реальном времени. По такой же модели образовано и другое сложное слово - *Slalom-Sieger,* - начальный компонент которого имеет норвежское происхождение, обозначает специфический вид состязания на лыжах и указывает на победителя именно в этом спорте.

(2) Das Jahres-Highlight der Ski-Stars steht erst in der kommenden Woche an, doch beim Weltcup in Wengen gab es auch schon am Sonntag die ganz großen Emotionen! / Самое яркое событие года для звезд лыжного спорта только предстоит на ближайшей неделе, однако на Кубке мира в

Венгене в воскресенье уже были сильные эмоции!

В этом примере заимствование *Highlight* является вторым компонентом немецко-английского слова *Jahres-Highlight* и подчеркивает выдвижение на первый план и привлечение внимания к самому яркому событию в определенный временной отрезок. Подобным образом создана лексическая единица *Weltcup*, указывающая на престижную серию соревнований, проводимую под эгидой Международной федерации лыжного спорта. Лексема *Ski-Stars* интересна своим происхождением: ее первая часть пришла из норвежского языка, вторая – из английского. При этом композит называет людей, обладающих выдающимися способностями в лыжных видах спорта.

(3) «Was der Bursche heute mental vom Kopf her geleistet hat, das war so schlau, so clever. Vom Feinsten», jubelte der Team-Weltmeister von 2005 / «Стратегия, которую этот парень сегодня осуществил, была так хитро, так разумно продумана. В лучшем виде», - ликовал чемпион мира 2005-го года в командных видах спорта.

Прилагательное *clever* характеризирует стратегию спортсмена во время соревнований, подчеркивая ее интеллектуальные составляющие: тактическую хитрость и продуманность.

(4) Perfektes Timing: Just in diesem Moment stapfte McGrath vorbei / Идеальное распределение времени: именно в этот момент Макграт проехал на лыжах, оставляя глубокий след на мягком снегу.

Английское существительное *Timing* указывает на умение выбирать наиболее подходящий момент или время для чего-либо.

(5) Während Othmer das starke Comeback von McGrath noch einmal nachzeichnete, umarmten die beiden Ski-Asse sich im Hintergrund erneut, vergossen gemeinsame Freudentränen / В то время как Оттмер еще раз эмоционально говорил о сильном возвращении Макграта, оба лыжных ***аса*** *снова обнимались на заднем плане, роняя слезы радости.*

Англо-американская лексема *Comeback* обозначает возвращение знаменитости в свою сферу деятельности после продолжительного отсутствия, т.е. определенного рода возрождение. Композит *Ski-Asse* имеет гибридную этимологию, сочетая элементы норвежского и французского языков, и называет людей, обладающих большим мастерством в катании на лыжах.

В тексте «Abschied unter Tränen: Biathlon-Superstar Johannes Thingnes Bö hört auf» [10], в том числе и в самом названии, также обнаружены несколько контекстов, содержащих заимствованную лексику.

(6) Abschied unter Tränen: Biathlon-Superstar Johannes Thingnes Bö hört auf / Прощание сквозь слезы: суперзвезда биатлона Йоханнес Тиннес Бё уходит из спорта.

Сложное существительное *Biathlon-Superstar* создано из элементов латинского, греческого и английского языков. Оно обозначает людей, умеющих непревзойденно кататься на лыжах и стрелять из винтовки.

(7) Er würdigte Bö als GOAT: Greatest Of All Time – der Größte aller Zeiten / Он назвал Бё «величайшим из всех времен».

Аббревиатура *GOAT* представляет собой сокращение-акроним, образованное из начальных букв англоязычного словосочетания *Greatest Of All Time*. Очевидно, что она используется для выражения признания достижений и восхищения человеком, которому адресована.

Статья «ZDF-Experte wettert nach Vonn-Comeback: "Mann jubelt man hoch, auf Frau haut man ein"» [11] имеет в своем составе следующие примеры употребления заимствованной лексики.

(8) Ein Aufreger-Thema der aktuellen Wintersport-Saison: die Comebacks von Marcel Hirscher (35) und Lindsey Vonn (40) / Самая актуальная тема текущего зимнего спортивного сезона: возвращение Марселя Хиршера (35 лет) и Линдси Вонн (40 лет)

Вторая часть сложного слова *Wintersport-Saison* имеет латинско-французское происхождение и, как известно, указывает на время года, предназначенное для занятий определенными видами спорта. Как и в примере (5), в данном контексте функционирует англоамериканизм *Comeback* с тем же значением.

(9) Dank einer neuen Wildcard-Regelung für hochdekorierte Athletinnen wurde die Rückkehr der beiden Superstars erleichtert / Благодаря новым правилам выдачи уайлд-кард атлетам с высокими наградами возвращение обеих суперзвезд стало более легким.

Первая часть композита *Wildcard-Regelung* пришла из английского языка и обозначает особое приглашение на соревнование спортсменов без учета стандартных требований.

(10) ZDF-Experte Marco Büchel äußerte sich nun im ***Podcast*** *„Apres-Ski“ des Schweizer „Blick“ kritisch zu medialen Behandlung von Vonns Rückkehr / Эксперт ЦДФ Марко Бюхель в подкасте „Апре-ски“ швейцарской ежедневной газеты „Блик“ критически высказался об отношении СМИ к возвращению Вонн.*

В данном примере используется англицизм *Podcast*, предполагающий наличие цифрового аудиоконтента на определенную тематику, обозначенную здесь французско-норвежским словом *Apres-Ski*: обсуждаются результаты соревнований и выступлений спортсменов на лыжах.

(11) Lindsey Vonn kehrte nach fünf Jahren in den Ski-Weltcup zurück. Im ZDF lobt Experte Büchel ihr Comeback und kritisiert die öffentliche Reaktion auf die Rückkehr des US-Stars / Линдси Вонн спустя пять лет вернулась на Кубок мира по лыжным гонкам. В эфире ЦДФ эксперт Бюхель хвалит

возвращение американской звезды и критикует реакцию общественности на это событие.

Сложное слово *Ski-Weltcup* имеет в своем составе компоненты из норвежского, немецкого и английского языков. Его семантические особенности описаны в примере (2). Кроме того, предложение включает лексему *US-Stars,* образованную посредством акронимизации двух первых основ и сохранением полной формы третьей в составе многоосновного композита. Слово называет принадлежность знаменитых спортсменов к стране.

Таким образом, в процессе анализа заимствованной лексики, использующейся в тематической группе «Wintersport» на материале медиатекстов немецкоязычного интернет-издания Focus online, обнаружены некоторые закономерности.

Создатели новостных заметок в области зимнего спорта используют лексемы из английского, американского английского, французского, норвежского, латинского и греческого языков. При этом заимствования из английского языка и его американского варианта очевидно носят более поздний характер и в большинстве случаев способствуют реализации принципа языковой экономии, выступая в качестве формально более кратких, но семантически более емких аналогов немецким словам или словосочетаниям из разных сфер. Кроме того, это результат глобализации и влияния мирового языка на другие. Заимствования французского, норвежского, латинского или греческого происхождения обозначают в первую очередь виды спорта и спортивную экипировку.

Заимствования могут использоваться как самостоятельные слова, ассимилированные в морфологической системе немецкого языка, так и как части композитов. Следует отметить, что, входя в состав сложной лексемы, заимствованный элемент может занимать любое место относительно немецкой основы: располагаться до или после нее. Наиболее часто встречается сочетание английских и немецких основ для создания нового слова. Есть также случаи, когда заимствованный композит состоит из элементов разных языков без немецкоязычных компонентов.

Большая часть заимствованной лексики относится к классу существительных.

Пришедшие в немецкий язык сокращения принадлежат к группе акронимов. Как представляется, это самый легкий способ создания формально компрессированных лексем.

Библиографические ссылки

1. *Федоров А. В.* Медиаобразование: история, теория и методика. Ростов н/Д : ЦВВР, 2001.

2. *Кузнецова А. В.* К определению понятия медиаткста // Известия вузов. Сев.-

Кавказ. регион. Сер. Обществ. науки. 2010. № 5. С. 141–145.

3. *Третьякова В. Е.* Смысловое пространство англоязычного медиадискурса // Филологическая наука и образование: тенденции и инновации. Пермь, 2024. С. 126–131.

4. *Стеценко Н. М.* Комментарий в макроструктуре новостного медиадискурса // Лмнгвистические исследования и их использование в практике преподавания русского и иностранного языков. Донецк, 2021. С. 147–153.

5. *Рыжова Л. П.* Авторская позиция в новостном дискурсе французских печатных СМИ // Романистика в эпоху полилингвизма. М., 2017. С. 443–452.

6. *Негрышева А. А.* Интерпретация в новостях СМИ: потенциал синтагматической структуры текста // Меди@льманах, 2014. № 1 (60). С. 78–84.

7. *Бочарова Е. С., Кокова М. М.* Англицизмы в русскоязычных медиатекстах // Университетские чтения – 2024. Пятигорск, 2024. С. 10–15.

8. *Осипчук Н. В.* Фразеологизмы в современных англоязычных СМИ // Перевод. Язык. Культура. СПб., 2024. С. 102–105.

9. Focus-Online [Electronic resource] // Auf einmal schießen Ski-Experte Neureuther in ARD-Analyse die Tränen ins Gesicht. URL: https://www.focus.de/kultur/kino_tv/auf-einmal-schiessen-ski-experte-neureuther-in-ard-analyse-die-traenen-ins-gesicht_e633c0f6-7d7c-4f06-aee4-a1d3785c79eb.html (date of access: 23.01.2025).

10. Focus-Online [Electronic resource] // Abschied unter Tränen: Biathlon-Superstar Johannes Thingnes Bö hört auf. URL: https://www.focus.de/sport/wintersport/abschied-unter-traenen-biathlon-superstar-verkuendet-ploetzliches-karriere-aus_4a077a9a-5960-4e7a-b36b-8a5ead6a4468.html (date of access: 23.01.2025).

11. Focus-Online [Electronic resource] // ZDF-Experte wettert nach Vonn-Comeback: „Mann jubelt man hoch, auf Frau haut man ein“. URL: https://www.focus.de/sport/wintersport/zdf-experte-wettert-nach-vonn-comeback-mann-jubelt-man-hoch-auf-frau-haut-man-ein_253e0608-4e51-40cc-b478-80bacd5cf98d.html (date of access: 23.01.2025).

РАЗДЕЛ 2

ИНОСТРАННЫЕ ЯЗЫКИ СКВОЗЬ ПРИЗМУ ЛИНГВОДИДАКТИКИ

ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ: СПОСОБЫ АДАПТАЦИИ УЧЕБНЫХ ЗАДАНИЙ

Н. П. Авдеева

Саратовский государственный медицинский университет имени В. И. Разумовского Минздрава России, ул. Большая Казачья, д. 112, 410012, г. Саратов, Россия, avdeevanp@gmail.com

Дифференциация обучающихся в соответствии с уровнем владения иностранным языком требует от преподавателя трудоемкой работой по разработке дополнительных учебных материалов. В целях организации коллективной аудиторной работы инофонов разного уровня владения русским языком и экономии времени преподавателя на подготовку к занятию мы предлагаем адаптировать задания учебника следующими способами: 1) изменение инструкции выполнения задания с сохранением неизменным текста упражнения; 2) изменения в тексте упражнения с сохранением инструкции его выполнения.

Ключевые слова: дифференцированное обучение; дифференцированный подход; русский язык как иностранный; РКИ; адаптация учебных заданий.

DIFFERENTIATED TEACHING OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE WAYS OF ADAPTING LEARNING TASKS

N. P. Avdeeva

Saratov State Medical University named after V. I. Razumovsky, 112, Bolshaya Kazachia st., 410012, Saratov, Russia, avdeevanp@gmail.com

Differentiation of learners according to their level of foreign language proficiency requires a lot of work on the part of the teacher in developing additional teaching materials. In order to organise collective work in class of inophones of different levels of Russian and to save the teacher's time in preparation of the lesson, we propose to adapt the textbook exercises in the following ways 1) changing the instructions for carrying out the task without changing the text of the exercise; 2) changing the text of the exercise without changing the instructions for carrying it out.

Keywords: differentiated learning; differentiated approach; Russian as a foreign language; adapting learning tasks.

Дифференцированное обучение представляет собой форму организации образовательного процесса или технологию обучения, в основе которых – разделение обучающихся на группы с учетом их индивидуальных особенностей: возраста, мотивации, интересов, фоновых знаний, уровня владения языком и т.д. Дифференциация определяет «использование различных методов и приемов в зависимости от целей обучения, вида формируемой речевой деятельности, этапа обучения, осваиваемого языкового материала и др.» [1, с. 65].

Практика преподавания русского языка как иностранного (РКИ) в медицинском вузе показывает, что группы обучающихся всегда гетерогенны. В одной группе учатся студенты из разных стран, с разным уровнем владения русским языком, разные по темпам освоения материала, фоновым знаниям, возрасту, темпераменту, мотивам, интересам, способностям и отношению к обучению и т. д.

Едиными для обучающихся в дифференцированном классе являются цели обучения – формирование и развитие вторичной языковой личности, владеющей всеми видами речевой деятельности на русском языке (говорением, аудированием, чтением и письмом). Образовательные компетенции, обозначенные в рабочей программе по РКИ, должны быть освоены гетерогенной аудиторией инофонов не ниже обязательного уровня.

В соответствии с уровнем языковой подготовки обучающиеся выполняют разный объем заданий, соответствующего уровня сложности, с различной скоростью, требуют надлежащего внимания преподавателя и целесообразных форм контроля.

В методической литературе предлагаются решения по формированию и развитию взаимосвязанного обучения видам речевой деятельности: разрабатываются задания [2, с. 332–336], пособия [3, с. 100–103] и учебно-методические комплексы [4, с. 10–18].

Проблема дифференциации обучения решается различными способами: 1) разрабатываются задания различного уровня сложности; 2) используются информационные технологии, обеспечивающие индивидуальные образовательные траектории обучающихся; 3) организуется самостоятельная работа студентов; 4) предлагаются групповые и проектные методы работы; 5) привлекаются геймификация и эдьютейнмент и т. д.

На данный момент разработано огромное количество учебных пособий, которое, однако, не решает проблему дифференциации: «остаются недостаточно разработанными учебные пособия, которые предлагали бы информационный контент, дифференцированный по уровню содержания, а также систему разноуровневых заданий» [5, с. 102]. Решением данной проблемы становится трудоемкая работа по подготовке индиви-

дуальных заданий для студентов в соответствии с их уровнем владения русским языком.

Предлагаем варианты адаптации заданий, представленных в учебнике, обеспечивающие совместную аудиторную работу инофонов с разным уровнем владения русским языком и с минимальными для преподавателя временными затратами.

Мы выделили два направления по адаптации заданий учебника: 1) изменение инструкции с сохранением неизменным текста упражнения; 2) минимальные изменения текста упражнения с сохранением инструкции его выполнения;

1. Изменения инструкции задания с сохранением текста упражнения. Задания в учебнике, как правило, представлены в закрытой форме с заранее определенным правильным ответом. Задания открытого типа предполагают множество правильных ответов, что вовлекает разноуровневых студентов в совместный учебный процесс.

1.1. Обязательная к выполнению часть задания для всех студентов и дополнительная часть задания для студентов со средним и высоким уровнем владения языком. Дифференциация объема и времени выполнения задания, предлагая разноуровневым студентам, которые работают с разной скоростью и выполняют разный объем заданий.

Обязательная и дополнительная части задания (табл. 1). Обучающимся с низким уровнем владения РКИ нужно дополнить первые 3 предложения, обучающимся с высоким уровнем – дополнить все предложения.

Таблица 1

Обязательное и дополнительное задание

Задание. Дополните предложения.	*Задание. Выберите и дополните **первые** 3 предложения. Напишите больше, если можете.*
«1. Утром я пью _____ (зелёный чай) и читаю _____ (свежая газета). 2. В университете мы изучаем _____ (русская литература). 3. Мы смотрим _____ (интересный фильм). 4. Дети не любят _____ (горячее молоко). 5. Мы едим _____ (большая пицца).» [6, с. 83].	

1.2. Выбор обучающимся предложений к выполнению. Обучающимся предоставляется выбор – написать любые 3 предложения правильно (табл. 2). Следовательно, им нужно прочитать все предложения, чтобы выбрать наиболее понятные, понравившиеся и т.п.

Таблица 2

Выбор предложений обучающимся

Задание. Дополните предложения.	*Задание. Выберите и дополните **любые** 3 предложения. Напишите больше, если можете.*
«1. Утром я пью _____ (зелёный чай) и читаю _____ (свежая газета). 2. В университете мы изучаем _____ (русская литература). 3. Мы смотрим _____ (интересный фильм). 4. Дети не любят _____ (горячее молоко). 5. Мы едим _____ (большая пицца).» [6, с. 83].	

1.3. Установление временных рамок на выполнение задания. Определение преподавателем времени на выполнение задания (табл. 3). Актуализируется эффект соревновательности среди обучающихся.

Таблица 3

Установление временных рамок выполнения задания

Задание. Дополните предложения наречиями в сравнительной степени.	*Задание. Дополните предложения наречиями в сравнительной степени. Сделайте как можно больше за **3 минуты.***
«1. Утром я пью _____ (зелёный чай) и читаю _____ (свежая газета). 2. В университете мы изучаем _____ (русская литература). 3. Мы смотрим _____ (интересный фильм). 4. Дети не любят _____ (горячее молоко). 5. Мы едим _____ (большая пицца).» [6, с. 83].	

2. Минимальные изменения текста упражнения с сохранением инструкции его выполнения.

2.1. Удаление из упражнения слов, грамматическую форму которых следует написать правильно. Как правило, это слова «в скобках» (табл. 4), удаление которых не является трудоемким для преподавателя. Вместо готовых слов «в скобках» преподаватель предлагает написать свои примеры, т.е. любые слова в правильной грамматической форме.

Таблица 4

Удаление из упражнения слов «в скобках»

Задание. Дополните предложения.	
«1. Утром я пью _____ (зелёный чай) и читаю _____ (свежая газета). 2. В университете мы изучаем _____ (русская литература). 3. Мы смотрим _____ (интересный фильм). 4. Дети не любят _____ (горячее молоко). 5. Мы едим _____ (большая пицца).» [6, с. 83]	«1. Утром я пью _____ ~~(зелёный чай)~~ и читаю _____ ~~(свежая газета)~~. 2. В университете мы изучаем _____ ~~(русская литература)~~. 3. Мы смотрим _____ ~~(интересный фильм)~~. 4. Дети не любят _____ ~~(горячее молоко)~~. 5. Мы едим _____ ~~(большая пицца)~~.» [6, с. 83]

2.2. Трансформация заданий закрытого типа в открытые задания с бесконечным множеством (табл. 5; табл. 6).

Таблица 5

Трансформация заданий закрытого типа в задания открытого типа

Задания закрытого типа	Задания открытого типа
Задание. Напишите фразы.	
«Я делаю (пицца, борщ).» [6, с. 43].	– Я делаю пиццу и борщ? А что ты делаешь? – Я делаю _____, _____, _____ и т.д.

Предложенный вариант трансформации не меняет суть задания: студенты должны использовать словоформы в винительном падеже. Однако задание открытого типа предполагает бесконечный ряд из известных студентам слов с погружением в ситуацию. Задания на согласование полных прилагательных с существительными в роде и числе в именительном падеже (табл. 6). В задании закрытого типа нужно работать с предложенными прилагательными, в задании открытого типа нужно придумать несколько прилагательных к словам.

Таблица 6

Трансформация заданий закрытого типа в задания открытого типа

Задания закрытого типа	Задания открытого типа
Задание. Напишите прилагательные.	
«(дорог__) телефон (дорог __) часы (дорог __) вино (дорог __) сумка» [6, с. 68]	_____, _____, _____ телефон _____, _____, _____ часы _____, _____, _____ вино _____, _____, _____ сумка

Задания с трансформацией текста упражнения способствуют активизации пассивного лексического запаса, самостоятельное пополнение лексического запаса – поиск обучающимися нужных для выполнения задания слов в словаре.

2.3. Минимальные изменения текста упражнения, приводящие к уточнению инструкции его выполнения. Как правило, это трансформация таблицы при выполнении задания по составлению словосочетаний. Первоначальный вариант задания (табл. 7) предполагает соединение транспортных средств в левой колонке с их характеристиками в правой колонке.

Таблица 7

Соединение правой и левой колонок таблицы

«Задание. Соедините виды транспорта и их характеристику	
Транспорт	Характеристика
метро трамвай такси автобус автомобиль	красиво удобно дорого недорого дёшево медленно шумно комфортно быстро» [6, с. 117]

Удаление правой колонки таблицы (табл. 8) стимулирует обучающихся придумать и написать в правую часть таблицы характеристики видов транспорта, представленных в левой колонке.

Таблица 8

Заполнение правой колонки на основании информации из левой колонки

Задание. Напишите свои характеристики видов транспорта	
Транспорт	*Характеристика*
метро трамвай такси автобус автомобиль	

Удаление левой части таблицы (табл. 9) побуждает инофонов познакомиться с характеристиками видов транспорта и написать свои варианты транспортных средств, которые они описывают.

Таблица 9

Заполнение левой колонки на основании информации из правой колонки

Задание. Прочитайте характеристики транспорта. Напишите виды транспорта, к которым они относятся. [6, с. 117].	
Транспорт	*Характеристика*
	красиво удобно дорого недорого дёшево медленно шумно комфортно быстро [6, с. 117].

Таким образом, предлагаем адаптировать задания учебника следующим образом: 1) изменять инструкции с сохранением неизменным

текста упражнения; 2) вносить минимальные изменения в текст упражнения с сохранением инструкции его выполнения. Такая адаптация готовых заданий позволит снять часть трудностей, с которыми сталкиваются преподаватели в гетерогенной группе: позволит организовать коллективную аудиторную работу обучающихся разного уровня владения русским языком и значительно сократит временные затраты преподавателя на подготовку к занятию. Работа с заданиями, адаптированными данными способами, была апробирована на занятиях по РКИ в аудитории студентов билингвального отделения специальности «Стоматология» Саратовского медицинского университета. Предложенные способы адаптации могут быть использованы при подготовке заданий по РКИ и другим иностранным языкам в условиях дифференцированного обучения.

Библиографические ссылки

1. *Азимов Э. Г.* Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам. М. : Изд-во ИКАР, 2009.

2. *Авдеева Н. П.* Работа с художественным текстом в системе взаимосвязанного обучения видам речевой деятельности // Иностранные языки: инновации, перспективы исследования и преподавания. Минск : Белорусский гос. ун-т, 2021. С. 332–336.

3. *Балакирева Л. В.* Применение дифференцированного подхода при обучении иностранных студентов русскому языку в неязыковом вузе // Культурология, искусствоведение и филология: актуальные вопросы. Чебоксары: Общество с ограниченной ответственностью «Издательский дом «Среда», 2021. С. 100–103.

4. *Гостева Ю. Н.* Учебник как основное средство организации дифференцированного обучения русскому языку // Русский язык в школе. 2012. № 4. С. 10–18.

5. *Митрюхина И. Н.* Дифференцированный подход при обучении иноязычному говорению студентов неязыковых специальностей на основе моделирования проблемных ситуаций // Вестник Пермского национального исследовательского политех. ун-та. Проблемы языкознания и педагогики. 2023. № 2. С. 100–114.

6. *Dolmatova O., Novacac E.* Точка Ру. Tochka Ru (5 изд., испр. и дополн.). М. : Бюлер О. А., 2021.

ЭФФЕКТИВНОСТЬ КАМПУСНЫХ КУРСОВ В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ: АНАЛИЗ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Н. В. Аксёнова[1),2)], Д. В. Шепетовский[2)]

[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, dsh23@yandex.ru

Данная статья посвящена эффективности кампусных курсов как важного инструмента в обучении английскому языку. Вышеупомянутые курсы – это новая образовательная стратегия, позволяющая среднестатистическому студенту выстраивать собственный учебный план, позволяющий ему реализовывать развитие своих профессиональных навыков с учетом его потребностей и интересов. Кампусные курсы – это погружение в языковую среду в благоприятной атмосфере, включающую в себя интерактивные задания и проектную деятельность.

Ключевые слова: кампусные курсы; английский язык; языковая компетенция; высшее образование, Томский государственный университет; подход Эдьютейнмент; эффективность обучения.

EFFICENCY OF NON-DEGREE COURSES FOR ENGLISH LANGUAGE ACQUISITION: ANALYSIS AND PROSPECTS

N. V. Aksenova[1),2)], D. V. Shepetovsky[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, dsh23@yandex.ru

This paper considers efficiency of non-degree courses as an important tool in increasing English language proficiency. The courses represent a new educational strategy that allows an average student to construct their own educational trajectory and promote development of necessary professional skills with the account for student's needs and personal interests. Non-degree courses provide friendly environment for immersive linguistic experience that includes interactive and project-oriented tasks.

Keywords: non-degree courses; English language; language competence; higher education; Tomsk State University; Edutainment approach; learning efficiency.

В условиях глобализации и стремительного развития международного сотрудничества владение английским языком становится необходимым навыком для успешной карьеры и личностного роста. В связи с этим, возрастает потребность в эффективных методиках и форматах обучения. Кампусные курсы, предлагаемые высшими учебными заведения-

ми, играют значительную роль в формировании языковой компетенции студентов и представляют собой уникальный образовательный ресурс. Данная статья посвящена исследованию эффективности кампусных курсов в обучении английскому языку, анализу их преимуществ и недостатков, а также определению перспектив их дальнейшего развития.

Политика организации и проведения кампусных курсов существует на базе Томского государственного университета (ТГУ) с 2015 г. Кампусные курсы – это «учебные курсы по различным направлениям подготовки, которые могут изучать студенты любых факультетов/курсов/образовательных программ» [1]. В практике российского высшего образования широко используются два других вида образовательных курсов: факультативы и элективы. В отличие от них, кампусные курсы не ограничены рамками какой-то образовательной программы, их могут выбрать студенты любых специальностей, а с 2019 г. запись на кампусные курсы ТГУ открыта и для сторонних слушателей (на договорной основе). Кроме языковых курсов по английскому, немецкому, французскому и русскому как иностранному, ТГУ предлагает кампусные курсы по истории религий и культур, несколько курсов по психологии, и, например, курс подводного плавания. Для студентов, сомневающихся в своих способностях закончить обучение на курсе, факт независимости от образовательной программы означает, что выбор кампусного курса в случае неудачи с завершением курса не создаёт академической задолженности. В связи с этим у студентов ниже уровень стресса, но на курсах наблюдается низкая «доходимость» (31–35%, в начале осеннего семестра 2024 г, например, на кампусный курс «Разговорный английский язык» записались 48 человек, итоговую аттестацию прошли 17 человек). Кампусные курсы дают возможность построить свою собственную образовательную траекторию с учетом индивидуальных потребностей. Проект кампусных курсов пилотировался в ТГУ и изначально был рассчитан на три года, а позднее этот опыт продолжили коллеги из в НГУЭУ (Новосибирск) [1].

Проект кампусных курсов был инициирован ректором ТГУ и реализован проектной группой Центра развития качества образования. С 2018 г. проект курируется Учебным управлением. Основной идеей кампусных курсов является приобретение необходимых компетенций студентами, развитие и совершенствование уже имеющихся умений и навыков, а также повышение конкурентоспособности выпускников учебного заведения.

Целью нашей статьи является демонстрация эффективности кампусных курсов и их перспективность в дорожной карте университета. Также мы постараемся выдвинуть предположение о необходимости из-

менения образовательной траектории с учетом имеющихся в наличии кампусных курсов.

В данной статье мы опирались на труды Е. Д. Безносовой, О. Ю Тевлюковой, Н. П. Сухановой, которые ранее в своих работах уже рассматривали концепцию кампусных курсов с разных позиций. Позволим согласиться с мнением Е. Д. Безносовой [2, с. 186–187] в том, что проект Кампусные курсы продолжает доказывать свою уникальность, он является хорошо организованным и востребованным у студентов. Мы поддерживаем идею о том, что кампусный курс становится так называемым трендом развития системы высшего образования, как считает О. Ю.Тевлюкова в своей работе [3]. Безусловно, мы разделяем точку зрения Н. П. Сухановой [4, с. 16] в том, что сейчас продолжается спрос на активное внедрение технологий в образовательный процесс и по этой причине возникают различные инновационные образовательные проекты, которые направлены на формирование универсальных компетенций студентов.

Проведенный анализ анкет показал, что кампусные курсы имеют ряд преимуществ, способствующих эффективному обучению английскому языку. Во-первых, решается один из главных вопросов, определяющих успех освоения иностранного языка, а именно, вопрос мотивации освоить необходимую компетенцию, которая скажется на положительной динамике в карьерном росте молодого специалиста [6]. При обучении английскому языку студентов неязыковых направлений в рамках обязательного курса в составе образовательной программы в подгруппе всегда будет значительная доля обучающихся, для которых основной целью является получение зачёта, а не приобретение знаний, что влияет как на построение работы в подгруппе, так и на атмосферу. Добровольное вовлечение в работу в кампусных курсах снижает эту проблему, т.к. все участники выразили своё желание получать знания и значит имеют ту или иную мотивацию к изучению иностранного языка. Во-вторых, кампусные курсы обеспечивают благоприятную учебную среду, за счёт наличия специально оборудованных аудиторий, доступа к ресурсам библиотеки и возможности включения в программу общения с носителями языка. Всё вместе это создаёт условия для погружения в языковую атмосферу и способствует интенсивной языковой практике. В-третьих, кампусные курсы непременно используют современные методики обучения, такие как коммуникативный подход, интерактивные задания и проектная работа, что позволяет студентам не только усваивать теоретические знания, но и применять их на практике (проведение экскурсий для иностранных студентов, заполнение заявлений для стажировки). На занятиях по Кампусному курсу «Разговорный английский язык» занятия были организованы с учетом подхода Эдьютейнмент совместно с концепцией

CDIO, которая ранее уже была апробирована на других курсах, например, в курсе «Английский язык для программ академической мобильности», для достижения основной стратегической цели – формирования у выпускника необходимых компетенций, способствующих его конкурентоспособности. На занятиях английским языком в рамках стандартных образовательных программ такие приёмы возможны лишь эпизодически, поскольку, с одной стороны, наполнение программы обучения иностранному языку достаточно жёстко определяется нормативными документами, а с другой стороны, количество часов, выделяемых на английский язык для неязыковых специальностей, снижается. Вместе эти два фактора существенно ограничивают вариативность возможных подходов и приёмов. В работе же кампусных курсов широко используется учёт пожеланий и нужд обучающихся с одной стороны и опыт преподавателей в компоновке тематического и грамматического материала с целью более оптимального его представления с учётом поставленных задач. Это связано с четвёртым преимуществом: кампусные курсы, как правило, ведут высококвалифицированные преподаватели, имеющие опыт работы с обучающимися, находящимися на различных уровнях владения языком с использованием подходящих методик.

Численность обучающихся в группе обычно составляет от 8 до 12 человек, хотя иногда возникают ситуации, когда группа может включать до 15–17 человек, что может несколько затруднить индивидуализацию обучения и учет потребностей каждого студента.

Стоимость кампусных курсов для сторонних слушателей, не являющихся студентами ТГУ зависит от количества часов, которые отводятся для изучения. Для курсов иностранного языка она на 2024/25 год составляет 5400 рублей за 36 контактных часов с человека [5]. Языковые курсы предлагаются по тематически-определённым программам (деловой язык, разговорный, грамматика), а также организованы по уровням.

Однако, наряду с преимуществами, кампусные курсы имеют и ряд недостатков. Одним из них является ограниченное количество часов, выделяемых на изучение языка (2 контактных часа в неделю, также программой предусматривается 2 часа самостоятельной работы обучающегося в неделю), что может быть недостаточно для достижения желаемого уровня владения. Особенно это актуально для начинающих студентов, которые за время обучения на курсе для начинающих могут не набрать достаточно знаний для уверенного перехода на уровень, ожидаемый от студентов продолжающей группы кампусных курсов. Для студентов ТГУ существует ещё одна особенность: расписание курсов жёстко фиксируется в начале обучения, в то время как основное расписание в ТГУ подвержено частым изменениям, поэтому регулярно возникают сложности в связи с невозможностью стабильной посещаемости курсов из-за изменений расписания у студента по его основной образовательной программе.

Результаты проведенного исследования позволяют сделать вывод о том, что кампусные курсы являются эффективным инструментом в обучении английскому языку, однако их эффективность может быть повышена путем устранения выявленных недостатков. Важным направлением развития является внедрение индивидуализированных программ обучения, учитывающих уровень языковой подготовки и цели каждого студента. Также необходимо расширение спектра доступных ресурсов, таких как онлайн-платформы и мобильные приложения, которые могут использоваться для самостоятельного обучения и повторения пройденного материала.

Кампусные курсы играют важную роль в формировании языковой компетенции студентов и являются ценным ресурсом для изучения английского языка. Их эффективность обусловлена благоприятной учебной средой, применением современных методик обучения и высокой квалификацией преподавателей. Однако для повышения эффективности необходимо дальнейшее развитие, включающее индивидуализацию обучения, расширение доступа к ресурсам, разработку модулей веб-поддержки и гибкость в выборе программ. Дальнейшие исследования должны быть направлены на оценку долгосрочных результатов обучения и на изучение влияния различных факторов на эффективность кампусных курсов.

Библиографические ссылки

1. Кампусные курсы [Электронный ресурс]. URL: https://tsu.ru/education/campus_courses.php (дата обращения: 15.01.2025).

2. *Безносова Е. Д.* Анализ организации образовательной деятельности студентов – участников кампусных курсов Томского государственного университета // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2018. № 5(194). С. 183–188.

3. *Тевлюкова О. Ю.* Кампусные курсы как тренд развития высшего образования // Новая реальность: экономика, менеджмент, социальные коммуникации : материалы всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Новосибирск, 20–21 апреля 2022 г. : в 2-х частях / Новосибирский государственный педагогический университет. Новосибирск, 2022. Часть I. С. 193–197.

4. *Суханова Н. П.* «Логика и критическое мышление»: установки кампусного курса // Проблемы современного образования. 2019. № 6. С. 15–20.

5. Стоимость образовательных курсов в ТГУ на 2024/2025 учебный год [Электронный ресурс]. URL: https://tsu.ru/upload/medialibrary/5e3/baz14oh3u007bggf9ik8pld37az4 ghsa/943-OD-Stoimost.pdf (дата обращения: 15.01.2025).

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

К ВОПРОСУ О РАЗВИТИИ ГИБКИХ НАВЫКОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ

Т. Н. Ануфриева

Национальный исследовательский Томский политехнический университет, пр. Ленина, д. 30, 634050, г. Томск, Россия, gtn@tpu.ru

Статья посвящена надпрофессиональной составляющей портрета современного специалиста – гибким навыкам. Обосновывается необходимость развития гибких навыков 4К концепции в среде вуза и, в частности, на занятиях по иностранному языку. Представлен личный опыт автора, направленный на интеграцию процедур развития гибких навыков в контекст дисциплины «Иностранный язык» в вузе. Предлагается практический пример интенсификации развития гибких навыков при обучении иностранному языку.

Ключевые слова: гибкие навыки; 4К-концепция; иностранный язык; вуз; задания-шаблоны.

TO THE ISSUE OF DEVELOPING SOFT SKILLS IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING AT UNIVERSITY

T. N. Anufrieva

National Research Tomsk Polytechnic University, Lenin Av., 30 634050, Tomsk, Russia, gtn@tpu.ru

The paper discusses a supra-professional component of a modern specialist's – soft skills. The need to develop the 4K soft skills in the university environment and, in particular, in foreign language classes is justified. The author's personal experience aimed at integrating the procedures of soft skills development into the context of the «Foreign Language» discipline at the university is presented. A practical example of the intensification of soft skills development in foreign language teaching is discussed.

Keywords: soft skills; 4K-concept; foreign language; University; template-tasks.

Изменения, происходящие в современном обществе, приводят к существенным трансформациям, вследствие чего мир становится все более нестабильным, неопределенным и изменчивым, что вызывает сложность в выборе правильных ориентиров, в том числе в профессиональной среде. Одним из трендов, который определяет на сегодняшний день кадровую политику многих стран являются гибкие навыки. Этот термин используется для обозначения надпредметных компетенций, которые считаются дополнением к профессиональным навыкам и являются стратегически важными характеристиками компетентности современного специалиста. С каждым годом роль гибких навыков возрастает, в связи с этим, одним из главных критериев профессиональной подготовки, определя-

ющим успешность высшего образования, является развитие способности к саморазвитию и самореализации в современном мире. Высшая школа дает старт в мир профессиональной деятельности, а, следовательно, работа над совершенствованием гибких навыков является одной из ее (системы высшего образования) приоритетных задач, которая требует пристального внимания всех участников образовательного процесса [1].

Исследования показывают наличие множества классификаций и перечней гибких навыков на ландшафте современных профессий, однако проведенный анализ позволил акцентировать внимание на самых популярных из них – это гибкие навыки, составляющие концепцию 4К – коммуникация, кооперация (командная работа), креативность, критическое мышление. Данный пул навыков является базой к развитию независимо от профессиональной ориентации будущего специалиста, так как необходим для эффективного функционирования в академической, профессиональной и социальной среде современного мира [2].

Идея развития надпрофессионального компонента будущего специалиста находит свою отражение и в, так называемой, «компетентностной модели выпускника вуза», в основу разработки которой положены ФГОС ВО 3++. В фокус внимания попадают универсальные компетенции, которые установлены единым перечнем для всех направлений подготовки [3].

Рассмотрев категории универсальных компетенций и их дескрипторы, можно утверждать, что некоторые их них коррелируются с 4К-концепцией, а, следовательно, требования к их формированию и развитию представлены в образовательных программах вузов (табл. 1):

Таблица 1

Корреляция 4К-концепции с некоторыми «представителями» универсальных компетенций

4К-концепция	Универсальные компетенции ФГОС ВО 3++	Дескрипторы
Коммуникация	Коммуникация	Способность осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах
Кооперация	Командная работа/лидерство	Способность осуществлять социальное взаимодействие и реализовать свою роль в команде
Креативность	Разработка и реализация проектов	Способность определять круг задач в рамках поставленной цели и выбирать оптимальные способы их решения
Критическое мышление	Системное и критическое мышление	Способность осуществлять поиск, критический анализ и синтез информации, применять системный подход для решения задач

Таким образом предметом нашего интереса стали 4К гибкие навыки, которые мы выделяем как базовые для развития в формате обучения на уровне университета.

Стоит отметить, что многие университеты обращаются в своих практиках к формированию и развитию гибких навыков и предлагают спецкурсы, элективные курсы и факультативы. Однако наша идея заключается в том, что каждая дисциплина содержит в себе потенциал, за счет которого возможно развитие гибкого навыка.

В данной работе предметной областью для интеграции процедур по развитию гибких навыков рассматривается дисциплина «Иностранный язык» в силу ряда причин: (1) коммуникативная направленность, (2) возможность реализации различных форм работы (индивидуальная, парная, групповая, командная, (3) работа с аутентичным материалом, (4) интеграционные возможности дисциплины (возможность интеграции социально-бытовых, академических, профессионально-ориентированных и др. блоков информации), (5) разнообразные виды речевой деятельности (говорение, чтение, аудирование, письмо), (6) разнообразие возможных методов обучения (дискуссии, обсуждения, круглые столы, дебаты, творческие работы, исследовательские работы, проектный метод, кейс-стади, деловые и ролевые игры и т.д.), (7) многообразие возможных заданий и упражнений, (8) отсутствие строго регламентированного наполнения тематических блоков, (9) возможность реализации в оффлайн и онлайн режиме, а также возможность их эффективного совмещения, (10) использование ИКТ. Все это делает дисциплину «Иностранный язык» достаточной плодородной почвой для взращивания и развития гибких навыков.

Следующий вопрос связан с механизмами интеграции процедур нацеленных на развитие гибких навыков в контекст дисциплины «Иностранный язык». Мы склонны считать, что слияние должно быть не только максимально «безболезненным» для дисциплины «Иностранный язык» (что вполне осуществимо благодаря ее потенциалу, о котором упоминалось выше), но и способствовать достижению основной цели – развитию иноязычной коммуникативной компетентности обучаемых. Задача – максимально эффективно использовать преимущества данной дисциплины: создавать условия, разрабатывать задания, организовывать учебный процесс так, чтобы реализация тандема «гибкие навыки плюс иностранный язык» создавала ситуацию взаимовыгодных отношений данных составляющих.

Помимо использования современных эффективных методов и технологий обучения, которые способствуют совершенствованию гибких навыков (пункт 6 выше), нами был разработан банк заданий-шаблонов,

которые мы используем на занятиях по иностранному языку для интенсификации развития гибких навыков. Данного рода задания представляют собой скелет-основу, которая заполняется различным контентом в зависимости от актуальной программной тематики.

Основными преимуществами заданий-шаблонов можно считать их простоту в использовании (ими возможно пользоваться как в режиме обучения оффлайн, так и онлайн), универсальность (так как их можно эксплуатировать в рамках любой изучаемой темы), а также их эффективность в двух направлениях (они одновременно работают как для развития гибких навыков, так и для совершенствования навыков, которые ведут к развитию иноязычной коммуникативной компетенции). Стоит также отметить, что преподаватель может менять сценарий, а также регулировать уровень сложности.

Рассмотрим пример задания, которое будет уместно использовать (на регулярной основе) в начале занятия в качестве речевой разминки (*warming up activity*), после ознакомления с блоком информации (текст, видео-эпизод, аудио-эпизод и т.д.) и в других ситуациях – дискуссия на основе утверждения (*E.g. High caliber staff are worth retaining*), которая предусматривает коммуникацию на иностранном языке с предварительной подготовкой. Основной пункт задания – это согласиться либо не согласиться с данным высказыванием. Студенты знают о том, что правильного варианта нет, принимается то мнение, которое говорящий смог достойно представить, то есть (1) обосновать при помощи существенных аргументов и доказательств, (2) подкрепить примерами, (3) наполнить активной лексикой в рамках темы. Высказывание выстраивается схеме, приведенной ниже (рисунок):

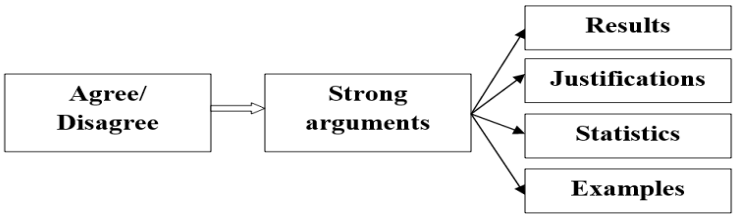


Схема для выстраивания дискуссии на основе утверждения

Как было упомянуто ранее, данное задание может иметь разные сценарии работы, а также различное исполнение по принципу от простого к сложному (табл. 2).

Таблица 2

Сценарии исполнения задания «дискуссия на основе утверждения»

	Possible scenarios	Increase complexity
Preliminary stage (pair work)	– share an opinion with a partner, get his/her opinion – come to a consensus in the course of discussion	– time regulation
Presenting the outcomes (overall discussion)	– present your position – present your partner's position – present a common view of the situation	– time regulation – when an idea fully or partially coincides with a previously voiced idea, avoid repetition (rephrase)
Conclusion	– free-form – single sentence	– when an idea fully or partially coincides with a previously voiced one, avoid repetition (rephrase) – don’t repeat ideas presented by colleagues

Задание удовлетворяет запросу на развитие таких гибких навыков, как коммуникация (на иностранном языке), кооперация (совместная работа в паре, затем в группе). Такого рода задания могут быть использованы для работы в группах различного уровня владения иностранным языком, модифицированы в сторону усложнения задачи, наполнены абсолютно разным контентом.

Опыт регулярного включения заданий подобных вышеописанному, позволяет нам говорить о двуединстве получаемых результатов – положительной динамике развития исследуемых навыков, а также значительной контрибуции в развитие иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся.

В заключение стоит отметить, что правильно настроенный процесс обучения иностранному языку с вниманием на развитие гибких навыков, имеет положительный «побочный эффект» в виде возможности усилить профессиональную подготовку молодых кадров блоком компетенций, способствующих достижению успеха в различных сферах жизни.

Библиографические ссылки

1. *Платонова Р. И., Михина Г. Б.* Актуальность soft skills в профессиональном плане будущих специалистов // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2018. Т. 7. №. 4 (25). С. 177–181.

2. *Ануфриева Т. Н.* Развитие гибких навыков при обучении английскому языку: миф или реальность // Язык. Общество. Образование : сб. науч. трудов II Междунар. науч.-практ. конф. «Лингвистические и культурологические аспекты современного инженерного образования», Томск, 10–12 нояб. 2021 г. / Том. политех. ун-т. Томск : Изд-во ТПУ, 2021. С. 159–163.

3. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования: портал Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования [Электронный ресурс]. URL: www.fgos.ru (дата обращения: 14.01.2025).

ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКА ПЕРЕВОДА СЛОЖНОСОСТАВНЫХ СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ (KOMPOSITA)

М. Ф. Арсентьева

Белорусский государственный университет, пр. Независимости,4
2200030, г. Минск, Республика Беларусь, arsentsyeva@mail.ru

В данной статье показаны общие аспекты проблемы. Рассматриваются особенности формирования навыка перевода сложносоставных существительных, основные направления работы по его формированию. Автор подчеркивает важность методического аспекта формирования лексического навыка словообразования при изучении немецкого языка в вузе. Статья может быть использована в практической организации учебного курса по обучению навыкам перевода.

***Ключевые слова*:** словообразование; контекст; навык; языковая способность.

DEVELOPING THE SKILL OF TRANSLATING COMPOUND NOUNS (KOMPOSITA)

M. F. Arentsyeva

Belarusian State University, Niezaliezhnasci Av.,4,
220030, Minsk, Belarus, arsentsyeva@mail.ru

This article shows the general aspects of the problem. The peculiarities of forming the skill of translating compound nouns, the main directions of work on its formation are considered. The author emphasizes the importance of the methodical aspect of the formation of the lexical skill of word formation when studying German in higher education. The article can be used in the practical organization of the training course on teaching translation skills.

Keywords: word formation; context; skill; language ability.

Формирование и развитие навыков словообразования на занятиях по иностранному языку у студентов является важным фактором в достижении академической и социальной успешности. Словообразование является одним из важнейших направлений работы со словарным запасом. В данной статье мы хотели бы продемонстрировать влияние данного грамматического материала на развитие языковых способностей у обучающихся и рассмотреть потенциал языковых упражнений в учебном процессе. Несмотря на большое количество исследований (Л. В. Егорочкиной [1], Т. К. Ивановой [2], В. Фляйшера [3] и др., посвященных теме сложносоставных существительных в немецком языке и формированию лексического навыка, данная тематика актуальна для тех, кто изучает данный язык. Словосложение требует особого подхода в

каждом отдельном случае. Именно поэтому мы считаем, что заявленная тематика является актуальной и в наши дни.

Субъект статьи – особенности применения сложносоставных существительных, полученных способом словосложения, и их использование в профессиональном, социальном и культурном контекстах коммуникативного общения. В статье также рассматривается методической аспект формирования лексического навыка словообразования при изучении немецкого языка в вузе.

Сложносоставные существительные занимают особое место в изучении немецкого языка, поскольку они могут выполнять разные языковые коммуникативные функции, например, совет, информацию, убеждение, выражение мнения, предупреждение и т. д.

Задача преподавателя – ознакомить студентов с особенностями сложносоставных существительных, с богатством вариантов словообразования и дать рекомендации по самостоятельному изучению данной темы. Всем известно, что они как особое сложное слово имеют устойчивую структуру слова. Существительное обладает четкими характеристиками, такими как фиксированный порядок компонентов, наличие главного ударения на первом компоненте и соединительных согласных, определение рода по второму слову.

В целом, образование существительных вряд ли было бы одной из трудностей преподавания и изучения немецкого языка как иностранного, если бы не некоторые исключения, тенденции развития и проблемы семантики, которые менее существенны на уровне формы, но более заметны на уровне содержания. Важно помнить, что даже относительно незаметные структурные изменения могут приводить к появлению новых значений в именных соединениях, например, замена первого и второго элементов – *Wissenswunder, Wunderwissen*, перенос значения *Schlitzohr* – термин, обозначающий умного человека.

Если говорить о структуре и функциях составного существительного, то решающий вопрос в этой связи заключается в том, в какой степени сложносоставные существительные отвечают языково-коммуникативным требованиям обучающихся в плане понимания и запоминания, поскольку не все, что возможно с точки зрения языковой системы, можно использовать на практике. Например, *Mandeltorte* – это ‘торт с миндалем’ [4, с. 16]. А слово *Herrentorte* никак нельзя перевести по аналогии. Ответ, конечно, такой – торт для джентльменов. Эти примеры наглядно демонстрируют явление смысловой связи или семантической неоднозначности между членами сложного слова.

Часто для описания соответствующих значений слов необходимы также региональные знания и знания языковой системы о временных и

функциональных средствах. Например, возьмем базовое слово *MARKT* и объединим его с некоторыми определяющими словами, например: *Weihnachtsmarkt* ‘рождественский рынок’, *Arbeitsmarkt* ‘рынок труда’, *Angebotsmarkt* ‘рынок предложений’, *Nachfragemarkt* ‘рынок спроса’, *Weltmarkt* ‘мировой рынок’, *Europäischer Markt* ‘Европейский рынок’, *Geldmarkt* ‘денежный рынок’, *Konsumgütermarkt* ‘рынок потребительских товаров’. *Effektenmarkt* ‘рынок эффектов’. На формальном уровне выражения бросаются в глаза соединительные буквы *s* и *en* в словах *Weihnachtsmarkt, Arbeitsmarkt, Angebotsmarkt, Effektenmarkt*. Составное слово *Konsumgütermarkt* включает в себя три существительных. Все остальные словообразования не показывают никаких совместных обозначений, они, скорее, демонстрируют совершенно иную синтагматическую структуру на уровне содержания.

Однако, несмотря на большое количество различных способов понимания слова, мы можем определить его значение, только исходя из соответствующего контекста. Если контекст неясен, неполон или вводит в заблуждение, мы переходим в область интерпретации, выдвигаем гипотезы, сравниваем неизвестное с известным. Рассматривая изолированно словосочетания со словом *Fischfrau* [5, с. 30], можно выделить следующую семантизацию, например, *Frau, die Fisch isst* – ‘женщина, которая ест рыбу’; *Frau, die Fisch verkauft* – ‘женщина, продающая рыбу’; *Frau, die Fisch produziert* – ‘женщина, которая занимается разведением рыбы’, *Frau, die kalt wie ein Fisch ist* – ‘женщина, которая не выражает свои эмоции по отношению к другим’.

С точки зрения выражения или формы обучающемуся даются знания о системе языка. На занятиях анализируются теории словообразования. Однако этого недостаточно. Смысловая или содержательная стороны требуют часто также дифференциации знаний о мире или культуре, потому что только таким образом можно найти различия в значении слова.

Аббревиатуры и сокращенные слова для именных словосочетаний являются одними из самых разнообразных по качеству типов словообразования. Их число резко возросло в последнее время в медиасообществе. Это, в свою очередь, открывает большие возможности в изучении данного вопроса в учебном процессе. Если заглянуть в соответствующие словари, то можно обнаружить почти неуправляемое количество сокращений в рекламе и сфере услуг, а также в электронной почте и чате. Несомненно, с одной стороны, это ускоряет или интенсифицирует коммуникационные процессы, но с другой, их расшифровка предъявляет повышенные требования к обучающемуся, который должен уметь расшифровывать соответствующие слова. Для студентов экономических вузов не является трудностью расшифровка *MWS* ‘налог на добавленную стои-

мость’, *AG ‘работодатель*’, но, несомненно, может возникнуть проблема при переводе аббревиатур, размещенных в рекламе, таких как: *NR/NT* ‘некурящий/нетанцующий’, *Fewo* ‘квартира для отдыха’, *NF-Fe-Wo* ‘квартира для отдыха без курения’, *LH* ‘загородный дом’. С сокращениями в чате дело обстоит гораздо сложнее, поскольку здесь возможно практически все, включая индивидуальные сокращения между знакомыми партнерами по общению. Таким образом, мы видим, что официально принятое сокращение или индивидуальная аббревиатура нелегко распознаются без знания контекста.

Однако не только сокращение букв, слогов и слов предъявляет повышенные требования к пониманию прочитанного, но и произношение аббревиатур и коротких словоформ, поскольку они имеют множество вариантов. Некоторые из них произносятся как полное слово *OHG (offene Handelsgesellschaft)* ‘открытое торговое товарищество’, *PLZ (Postleitzahl)* ‘почтовый индекс’, *GUS ‘Содружество независимых государств*’, применяются в алфавитном порядке *GH (Großhandel)* ‘оптовая торговля’, *BLZ (Bankleitzahl)* ‘код банка’ или пишутся слитно *DAF* ‘франко-граница’, *FOC (free of charge)* ‘бесплатно’.

Что касается особенностей применения сложносоставных существительных в рекламной индустрии и материалах СМИ, они часто встречаются в визуально броских формах, которые создаются путем вставки пробела, дефиса или прописной буквы (внутренней заглавной буквы) между частями. Например, предложения услуг, продуктов или мест продаж больше не анонсируются под названием *Partyservice* ‘услуги для вечеринок’, *Videospiele* ‘видеоигры’, а как *Party Service*, *Video Spiele*. В прессе часто можно встретить такие слова как *Atom-Krieg* ‘ядерная война’, *Gedenk-Veranstaltung* ‘памятное мероприятие’. Раньше эти составные существительные писались в одно слово.

Очень часто как в двусоставных, так и в многосоставных существительных в объявлениях о проведении художественной выставки или развлекательного мероприятия часто используются заглавные буквы, например, *KinderKunst-Programm, KulturKalender, JugendKulturWerkstatt, KunstRaum, KinderKunst, LandLust, FamilienSpaß*. Также в тренде рекламные подсказки, которые появляются в сочетании с англицизмами, например, вторая часть *Card в BadCard, SpielCard, GeschenkCard и WellnessCard*. Пока еще неизвестно, в какой степени пробелы, дефисы и заглавные буквы используются в прагматических или коммерческих целях, но ввиду их высокой частоты в общении они действительно являются признаком тенденции развития современного немецкого языка.

Часто в контексте сложносоставные существительные выступают в качестве метафоры. Они обозначают личные имена, например,

Bücherwurm ‘любитель читать’, *Pechvogel* ‘неудачник’, *Schmutzfink* ‘грязнуля’. Наряду с общеупотребительными терминами, такими как *Stadtmensch* ‘городской человек’, *Landmensch* ‘сельский человек’, *Höhlenmensch* ‘пещерный человек’ можно встретить слова с переносным значением, например, *Raubmensch* ‘хищник’, *Beutelmensch* ‘нищий’.

Встречаются слова, которые метафоризируются как единое целое, обозначая какие-либо предметы, качества и т. д, например, *der Augenblick* ‘момент’, *der Fucksschwanz* ‘ручная пила’, *Sackgasse* ‘тупик’, „*Schmutzliteratur*“ ‘непристойная литература’.

Знания всех этих моментов помогают обучающемуся легче распознать устойчивые структуры именных словообразований, выявить их грамматические особенности и актуализировать языковые средства перефразирования при разборе составного слова на части. При этом важно подчеркнуть, что понимание или использование вариантов именного состава требует от обучающихся двойной компетенции, а именно, лингвистической, компетентности в отношении образовательных моделей, и культурной.

Сложносоставные существительные представляют огромный интерес для творческой языковой деятельности на занятии. Такая работа со словами является подходящим приемом по стимулированию активности студентов и развитию памяти, мышления и внимания, она играет значительную роль в расширении словарного запаса. Многочисленные примеры из профессионального и повседневного общения помогают решить основную задачу по развитию словообразовательных навыков с помощью следующих упражнений:

– образование хиазм (перестановка слов в словосочетании: *Stammbaum* ‘генеалогическое древо’ – *Baumstamm* ‘ствол дерева’; *Ballspiel* ‘игра в мяч’ – *Spielball* ‘мяч для игры’;

– образование неологизмов с основным словом *flut*: *Sinnflut* ‘смысловой поток), *Sündflut* ‘поток греха’;

– распознавание омонимов (слов с разным значением, но одинаковым звучанием) в словесных головоломках; например, *Ohr-Feige* ‘особая форма инжира’, „*Ohrfeige*“ ‘пощечина’; *Schnee-Ball* ‘танцевальное мероприятие на снегу’, *Schneeball* ‘снежный ком’;

– образование слов из предложенных букв «Буквенный салат»: *Dichterkreis* ‘круг поэтов’, – „*Kreidestrich* ‘линия мелом’, „*Erscheinungsform* ‘внешний вид’ – „*Meinungsforscher* ‘исследователь общественного мнения’;

– словосложение с одинаковым начальным звуком для образования двух- и многосоставных соединений: *Winter* ‘зима’ – *Winterschluss* ‘конец зимы’ – *Winterschlussverkauf* ‘зимняя распродажа’; *Waren* ‘товары’ – *Wa-*

renhaus ‘универмаг’ – *Warenhauskonzern* ‘сеть универмагов’;

– создание тематических полей (например, с определяющим словом: *Franchising* франшиза: *-partner, -geber, -nehmer, -zentrale, -system* и т. д.);

– лексические упражнения, ориентированные на образование новых слов с использованием определенного слова, например *Sprache* в необычных составных словах, таких как: „*Hasssprache*“ (язык ненависти), „*Denksprache*“ (язык мыслей), „*Notsprache*“ (язык в чрезвычайных ситуациях), „*Zeitsprache*“ (современный язык), „*Wunschsprache*“ (язык желаний);

– подстановка пропущенных букв в словах по теме „Umwelt“, например: *F..nsta.b, Taba.rau.., Scha..t..fe, Sta..l.rm, L.ftscha.stoffe, Tri..wa..er, So..ran..ge.* Хотя некоторые буквы отсутствуют, студент не испытает особых трудностей при заполнении списка слов.

Таким образом, можно сделать выводы, что трудности, возникающие при переводе сложносоставных существительных в немецком языке, связаны в первую очередь со спецификой самого языка, особенностью которого является то, что он допускает бесконечное количество способов образования слов, из которых лишь малая часть зафиксирована в словарях. При этом, важно помнить, что многие из данных слов невозможно правильно перевести без контекста. Все это и объясняет сложность перевода таких лексических единиц у студентов, изучающих немецкий язык.

Библиографические ссылки

1. *Егорочкина Л. В.* Основные пути развития словарного состава немецкого языка и способы словообразования в немецком языке с точки зрения их продуктивности // Вестник Башкирского университета. 2011. Т. 16, № 1. С.130–133.

2. *Иванова Т. К.* Словообразовательные особенности сложных наименований лица в русском и немецком языках // Ученые записки Казанского университета. 2012. № 5. С. 94–100.

3. *Fleischer W.* Wortbildung der deutschen Gegenwartssprache. Tübingen : Max Niemeye Verlag, 2007.

4. *Donalies Elke.* Eine Mandeltorte ist eine Torte mit Mandeln: Was ist eine Herrentorte? Bedeutung nominaler Komposita // Sprachreport. 2009. B. 25, № 4. S. 15–17.

5. *Donalies Elke.* Gebt endlich die Wortbildung frei! Über unsinnige und sinnige Kritik an der Wortbildung // Sprachreport. 2003. B.19, № 1. S. 26–32.

БИОГРАФИЧЕСКОЕ ПОВЕСТВОВАНИЕ КАК НАРРАТИВНЫЙ ЭЛЕМЕНТ В ОБУЧЕНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОМУ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Л. А. Бода[1)], Е. Г. Саликова[2)]

[1)], [2)] Белорусский государственный экономический университет,
пр. Партизанский, 26,
220070, г. Минск, Беларусь, milaboda@mail.ru ; elena_salikova@mail.ru

В статье рассматривается биографическое повествование как метод формирования нарративных компетенций при обучении профессионально-ориентированному иностранному языку. Биографическое повествование является эффективным инструментом, который позволяет не только применять на практике усвоенные лексические и грамматические структуры, но и осваивать иные культурные контексты. Биографический рассказ способствует развитию критического мышления и учит интерпретации культурных норм, что особенно важно для специалистов в сфере туризма и межкультурных коммуникаций.

***Ключевые слова*:** биографическое повествование; иноязычная устная коммуникация; нарративные компетенции; межкультурная коммуникация; нарративно-коммуникативные технологии.

BIOGRAPHICAL NARRATIVE AS A NARRATIVE ELEMENT IN TEACHING A PROFESSIONALLY ORIENTED FOREIGN LANGUAGE

L. A. Boda[1)], E G. Salikova[2)]

[1)], [2)] Belarusian State Economic University, 26 Partizanskij Avenue
220070, Minsk, Belarus, milaboda@mail.ru ; elena_salikova@mail.ru

The article discusses the biographical narration as a method of forming normative competencies in teaching a professionally oriented foreign language. The biographical narrative is an effective tool that allows not only to put into practice learned lexical and grammatical structures, but also to master other cultural contexts. The biographical narrative promotes the development of critical thinking and teaches interpretation of cultural norms, which is especially important for tourism professionals.

***Keywords*:** biographical narration; foreign language oral communication; narrative competencies; cross-cultural communication; narrative and communication technologies.

Сегодня первым шагом в начале трудовой деятельности и построении успешной карьеры зачастую является прохождение собеседования с потенциальным работодателем, во время которого, будущий специалист должен не просто рассказать свою биографию, а презентовать себя и произвести благоприятное впечатление. Навык самопрезентации играет

важную роль в карьере и бизнесе, как для выпускника вуза, так и для опытного специалиста. Человек, способный создать имидж, помогающий знакомиться с нужными людьми и выгодно демонстрировать свои опыт, знания и навыки, умеющий убеждать собеседников, сможет формировать к себе доверие и даже зарабатывать в разы больше [1]. В результате ему будет проще найти работу по душе, защитить проект, общаться с коллегами, быстрее добиться повышения, договориться о сотрудничестве с перспективным заказчиком или партнером, или найти инвестора для своего проекта. Не менее важную роль в профессиональной деятельности будущего специалиста в сфере туристической индустрии и межкультурных коммуникаций является умение не просто рассказать биографию знаменитого человека или известной личности, а представить слушателям увлекательную историю жизни, творчества, свершений и подвигов данной персоны, в контексте исторической эпохи, значимых событий для страны или народа. Зачастую, студенты, описывая биографию выдающегося человека ограничиваются перечислением дат и событий в хронологическом порядке, что иногда можно допустить как задание в ходе занятия, но будет неприемлемо при работе с зарубежными гостями, туристами или членами делегаций. В такой ситуации будущему специалисту помогут нарративные компетенции, полученные в результате овладения биографическим повествованием.

Нарративные компетенции представляют собой умения, связанные с созданием и передачей связного повествования о событиях, что включает в себя описание, интерпретацию и структурирование информации в виде историй. Эти способности позволяют человеку упорядочить свой опыт и передать его другим, используя язык для выражения как реальных, так и вымышленных событий [2]. Нарративные способности включают в себя:

– создание связного повествования: умение организовать информацию в логической последовательности;

– передача содержания: способность четко и понятно изложить события и их значение;

– использование языковых средств: применение грамматически правильных конструкций и богатого лексического запаса для выразительности.

Включение биографического повествования в учебный процесс может быть реализовано через использование нарративного компонента в процессе обучения иностранному языку. Нарративный компонент включает в себя порождение и восприятие в ситуациях межкультурного общения особых устных дискурсов-рассказов о событиях, произошедших с самим рассказчиком или с кем-либо [3]. Истории (нарративы) – естественный средство обучения, так как человек встречается с ними постоянно. В процессе изучения иностранного языка обучаемый знакомится с

новыми межкультурными нарративами и стремится воспроизвести свой нарратив, сохраняя собственную идентичность.

В чем же состоит различие между стандартной деловой биографией и биографическим повествованием? В обычной биографии приводятся конкретные даты и даются краткие сведения о значимых периодах жизни и деятельности человека, например, о учебе, высшем образовании, местах работы, семейном положении и т. д. В расширенном биографическом повествовании можно выделить три части: экспозицию, главную часть и заключение [4]. В экспозиции к повествованию дается краткая характеристика времени, к которому оно относится, перечисляются важные исторические события, упоминаются известные собеседники героя повествования и отношения между ними, а также значимость личности, о которой идет речь в историческом процессе. В главной части биографического повествования наряду с упоминанием дат и событий, даются необходимые пояснения, сведения и оценки, которые могут отражать индивидуальную интерпретацию рассказчика, основанную на собственном восприятии героя. В заключении истории можно привести какой-либо яркий эпизод из жизни данной личности, который подчеркнет образ героя биографического повествования и, возможно, пробудит у слушателей дальнейший интерес к нему.

При обучении биографическому рассказу используются аутентичные нарративные тексты, такие как, биографии или интервью, которые позволяют обучаемым увидеть реальный контекст применения языковых средств, способствуют развитию критического мышления и учат интерпретации культурных норм, что особенно важно для специалистов в сфере туризма и межкультурных коммуникаций. При разработке заданий на основе биографического повествования может использоваться нарративно-коммуникативная технология Storyline, главными элементами которой являются контекст, персонажи и ключевые вопросы. «История» начинается с ключевых вопросов, которые задает преподаватель, каждая «история» состоит из ключевых эпизодов и каждый обучающийся создает своего героя, то есть «пишет» его биографию [3]. Главное преимущество метода Storyline заключается в его нарративности, где при помощи ключевых вопросов-заданий выстраивается целостная история-повествование. Задания могут быть направлены как на активизацию и закрепление изученного материала, так и на овладение новыми лексико-грамматическими структурами. Базовое отличие метода Storyline от других нарративно-коммуникативных технологий является то, что повествование ведется от лица героя, реального или вымышленного, что способствует «проживанию» обучаемым биографии своего персонажа. Упражнения и задания на основе биографического повествования также могут включать в себя ролевые игры и моделирование ситуаций речевого общения (собеседование, интервью, работа гида и т. д.), написание эссе,

презентации. Подобные виды заданий не только улучшают языковые навыки, но и формируют у обучаемых уверенность в использовании адекватных языковых средств в реальных ситуациях.

Биографическое повествование как метод формирования нарративных компетенций имеет ряд положительных аспектов, таких как:

– стимуляция обучающихся к поиску дополнительной информации как языкового, так и культурно-страноведческого характера;

– возможность сочетать групповые и индивидуальные виды учебной деятельности при обучении иностранному языку;

– моделирование социально ориентированных ситуаций и ролевых игр, что способствует накоплению профессионального опыта будущими специалистами;

– развитие воображения и тренировка памяти при оперировании датами и фактами.

Формирование нарративных способностей посредством биографического повествования способствует развитию социокультурного сознания у обучающихся. Это означает, что студенты осознают и интегрируют культурные особенности изучаемого языка в собственные высказывания, что помогает им лучше ориентироваться в иноязычной среде [5]. Биографическое повествование является эффективным инструментом для формирования нарративных компетенций, поскольку позволяет не только применять на практике усвоенные лексические и грамматические структуры, но и осваивать иные культурные контексты. Изучение и интерпретация личных историй, может обогатить понимание социокультурных процессов и помочь выявить индивидуальные и коллективные идентичности.

Библиографические ссылки

1. *Куклинов М. Л., Сапегина С. Г., Малютина Л. В.* Самопрезентация в процессе трудоустройства [Электронный ресурс]. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/samoprezentatsiya-v-protsesse-trudoustroystva (дата обращения: 28.01.2025).

2. *Кутепов В.* Как устроен нарратив: типы и элементы повествования [Электронный ресурс]. URL: https://sysblok.ru/philology/fljeshbeki-sny-i-vstroennyj-narrativ-kakim-byvaet-povestvovanie/ (дата обращения: 28.01.2025).

3. *Обдалова О. А., Левашкина З. Н.* Нарративно-коммуникативная технология обучения иностранному языку: определение сущности и особенностей [Электронный ресурс]. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/narrativno-kommunikativnaya-tehnologiya-obucheniya-inostrannomu-yazyku-opredelenie-suschnosti-i-osobennostey/viewer (дата обращения: 28.01.2025).

4. Повествование биографического типа. Автобиография. [Электронный ресурс] // Махачкала. 2019. URL: https://eor.dgu.ru/lectures/project/p12aa1.html (дата обращения: 28.01.2025).

5. *Федорова, В. П.* Формирование нарративной компетенции как способа моделирования вторичного языкового сознания [Электронный ресурс]. URL: https://www.dissercat.com/search (дата обращения: 28.01.2025).

КАМУНІКАТЫЎНАЯ НАКІРАВАНАСЦЬ У НАВУЧАННІ ЗАМЕЖНАЙ МОВЕ

А. А. Босак

Беларускі дзяржаўны эканамічны ўніверсітэт, Партызанскі праспект, 26
220070, г. Мінск, Беларусь, bosaka@tut.by

Дадзены артыкул прысвечаны пытанню аб значэнні камунікатыўнай накіраванасці ў навучанні замежнай мове. Аўтар падкрэслівае, што мэта навучання замежнай мове ў ВНУ заключаецца ў фарміраванні камунікатыўнай і прафесійнай кампетэнцыі студэнтаў, якая прадугледжвае ўменне карыстацца замежнай мовай на практыцы. Падкрэсліваецца важная роля камунікатыўнай накіраванасці ў сучасным адукацыйным працэсе.

Ключавыя словы: камунікацыя; камунікатыўная кампетэнцыя; камунікатыўная накіраванасць; дыялогавая камунікацыя; ролевыя гульні; дыскусія.

КОММУНИКАТИВНАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

А. А. Босак

Белорусский государственный экономический университет,
Партизанский проспект, 26, 220070, г. Минск, Беларусь, bosaka@tut.by

Данная статья посвящена вопросу о значении коммуникативной направленности в обучении иностранному языку. Автор подчеркивает, что цель обучения иностранному языку в вузе заключается в формировании коммуникативной и профессиональной компетенции студентов, которая предполагает умение пользоваться иностранным языком на практике. Подчеркивается важная роль коммуникативной направленности в современном образовательном процессе.

Ключевые слова: коммуникация; коммуникативная компетенция; коммуникативная направленность; диалоговая коммуникация; ролевые игры; дискуссия.

COMMUNICATIVE ORIENTATION IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING

A. A. Bosak

Belarus State Economic University, Partizansky Avenue, 26
220070, Minsk, Belarus, bosaka@tut.by

This article is devoted to the issue of the importance of communicative orientation in teaching a foreign language. The author emphasizes that the goal of teaching a foreign language at a university is to develop the communicative and professional competence of

students, which presupposes the ability to use a foreign language in practice. The important role of communicative orientation in the modern educational process is emphasized.

Keywords: communication; communicative competence; communication focus; dialogue communication; role-playing games; discussion.

У сучасным свеце, які хутка змяняецца, каб атрымаць поспех у сваёй сферы дзейнасці, спецыялісту нельга абысціся без валодання замежнай мовы. Патрэба ў спецыялістах, якія валодаюць замежнымі мовамі, асабліва ўзрасла ў сувязі з мадэрнізацыяй эканомікі, развіццём міжнародных кантактаў, стварэннем сумесных прадпрыемстваў. Таму ўзнікае неабходнасць падрыхтоўкі спецыялістаў да эфектыўнага ўзаемадзеяння з замежнымі партнёрамі.

Павышэнне якасці выкладання з’яўляецца адным з ключавых пытанняў сучаснай методыкі выкладання замежных моў. У цяперашні час у практыцы выкладання замежнай мовы ўсё яшчэ існуе праблема таго, што студэнты не здольныя па-сапраўднаму, г.зн. адэкватна мэтам, задачам і сітуацыям, выкарыстоўваць мову, якую яны вывучаюць; іншымі словамі, у іх адсутнічае здольнасць ужываць мову як сродак камунікацыі (у шырокім сэнсе) у пісьмовай і вуснай форме.

У сучасных публікацыях закранаюцца пытанні якасці падрыхтоўкі спецыялістаў, зазначаецца, што выпускнікі моўных і нямоўных ВНУ не заўсёды дасягаюць неабходнага ўзроўню валодання замежнай мовай, не могуць выкарыстоўваць атрыманыя веды ў сітуацыях рэальных зносін.

Прычынай разрыву ва ўмовах сфарміраванасці моўнай камунікатыўнай кампетэнцыі з'яўляецца тое, што перанос маўленчых навыкаў і ўменняў з навучальных сітуацый у сітуацыі рэальных зносін не адбываецца аўтаматычна, а патрабуе спецыяльнай трэніроўкі [1, с. 36].

Вядучай мэтай навучання замежнай мове з'яўляецца фарміраванне камунікатыўнай кампетэнцыі, якая ўключае ў сябе авалоданне ўсімі відамі дзейнасці, асновамі культуры пісьмовай і вуснай гаворкі, базавымі ўменнямі і навыкамі выкарыстання мовы ў розных сферах і сітуацыях зносін. У працэсе навучання студэнт павінен не толькі засвойваць веды ў галіне фанетыкі, граматыкі і лексікі, але і ўмець іх прымяняць у практычных сітуацыях. У сувязі з гэтым вядучай тэндэнцыяй у сучаснай методыцы стала камунікатыўная накіраванасць. Гэта азначае, што навучанне павінна будавацца на ўцягванні студэнтаў у вусную (аўдзіраванне, гаварэнне) і пісьмовую (чытанне і пісьмо) камунікацыю, г.зн. зносіны на мове, якую вывучаюць, на працягу ўсяго курса..Паспяховасць зносін залежыць не толькі ад жадання гаворачага ўступіць у кантакт, але і ад уменння рэалізаваць маўленчы намер, які залежыць ад ступені валодання

моўнымі адзінкамі, і ўменне ўжываць іх у канкрэтных камунікатыўных сітуацыях.

Прынцып камунікатыўнай накіраванасці вызначае і змест навучання – адбор і арганізацыю лінгвістычнага матэрыялу, канкрэтызацыю сфер і сітуацый зносін, камунікатыўных уменняў, неабходных для зносін.

Камунікатыўны падыход вызначае фарміраванне і развіццё камунікатыўнай кампетэнцыі, гатоўнасці да выкарыстання моўнага матэрыялу ў маўленні, забяспечвае фарміраванне і развіццё гатоўнасці да зносін; ён прыводзіць да захавання этыкетных норм, умення сацыяльна ўзаемадзейнічаць, праяўляць інтэлектуальныя, пазнавальныя, творчыя здольнасці.

Умовы навучання павінны быць адэкватныя ўмовам будучай дзейнасці. Калі мы жадаем навучыць чалавека мець зносіны на замежнай мове, тады вучыць гэтаму трэба ва ўмовах зносін, г.зн. навучанне павінна быць арганізавана так, каб яно было падобна працэсу зносін (камунікацыі). Толькі ў гэтым выпадку будзе магчымы перанос сфарміраваных навыкаў і уменняў: студэнт зможа дзейнічаць у рэальных умовах [2, с. 61].

На стварэнне ўмоў для камунікатыўнай удачы ўплываюць шэсць асноўных фактараў:

1) устанаўленне кантакту; 2) веданне спецыфікі моўнай сістэмы; 3) адзінства сацыяльнай, гістарычнай, нацыянальнай сутнасці партнёраў камунікацыі; 4) агульнасць тэзауруса; 5) наяўнасць адпаведных мэтаў і матываў; 6) улік камунікатыўна-прагматычных правілаў дадзенага соцыума.

Асноўнай прыкметай камунікатыўнасці навучання з'яўляюцца сапраўды камунікатыўныя заданні, г.зн. такія, якія ставяць перад студэнтамі маўленчадумную задачу. Таму, калі мы хочам рэалізаваць сапраўды камунікатыўнае навучанне зносінам, неабходна паклапаціцца перш за ўсё аб тым, каб заданні, прапанаваныя студэнтам, былі, па-сутнасці, маўленчымі задачамі.

Каб сфарміраваць камунікатыўную кампетэнцыю па-за моўным асяроддзем, недастаткова насыціць заняткі ўмоўна-камунікатыўнымі або камунікатыўнымі практыкаваннямі, якія дазваляюць вырашаць камунікатыўныя задачы. Важна даць студэнтам магчымасць думаць, вырашаць якія-небудзь праблемы, якія спараджаюць думку, разважаць над магчымымі шляхамі вырашэння гэтых праблем, з тым каб студэнты акцэнтавалі ўвагу на змесце свайго выказвання, каб у цэнтры ўвагі была думка, а мова выступала ў сваёй прамой функцыі – фарміравання і фармулявання гэтых думак.

Велізарнае значэнне мае выкарыстанне тых метадаў і формаў навучання, якія ўплываюць на развіццё камунікатыўнай кампетэнцыі. Выбар метадаў фарміравання і развіцця камунікатыўнай кампетэнцыі павінен

абумоўлівацца мэтамі навучання, зместам навучальнага матэрыялу, прафесійнай матывацыяй студэнтаў, неабходнасцю выпрацоўвання камунікатыўных навыкаў і ўменняў, патрэбных у практычнай дзейнасці. Такімі метадамі фарміравання камунікатыўнай кампетэнцыі могуць быць: правядзенне ролевых і дзелавых гульняў, камунікатыўныя дыялогі, індывідуальныя і свабодныя гутаркі, дыскусіі, работа ў парах, у камандах і да т. п.

Камунікатыўна-дыялагічныя тэхналогіі змяшчаюць высокі патэнцыял «адкрытасці да зносін», мяркуюць актыўны ўдзел студэнтаў у набыцці камунікатыўных навыкаў. Дыялогавая камунікацыя дае магчымасць засвойваць і замацоўваць навыкі ўжывання вывучанага матэрыялу (граматычнага і лексічнага); развіваць культуру зносін на замежнай мове, фармаваць агульна-камунікатыўны і творчы патэнцыял студэнтаў.

У залежнасці ад вывучаемай тэмы дыялогі па стварэнню сітуацый зносін можна падзяліць на дзве асноўныя групы: дыялогі абмену інфармацыяй і ролевыя дыялогі. Дыялогі першай групы характарызуюцца тым, што партнёрам няма неабходнасці ўжывацца ў ролю, бо яны абменьваюцца рэальнай і раўнацэннай інфармацыяй і іх найбольш мэтазгодна выкарыстоўваць пры абмеркаванні прачытанага тэксту.

Ролевыя дыялогі рэкамендуецца выкарыстоўваць для больш падрыхтаваных у моўным плане студэнтаў, бо яны патрабуюць больш асэнсаванага і эфектыўнага выкарыстання моўных і маўленчых сродкаў, сацыякультурнай інфармацыі. Для эфектыўнай работы з маўленчым дыялогам важна вызначыць тэматыку, змест, сферу і сітуацыю зносін, камунікатыўных партнёраў, характар іх узаемадзеяння.

Дзелавыя і ролевыя гульні, якія з'яўляюцца імітацыяй зносін, блізкіх да рэальнасці, служаць добрымі практыкаваннямі для развіцця ў камунікацыі. Гэта ўмоўная форма ўзнаўлення камунікатыўнага і сацыяльнага зместу прафесійнай дзейнасці.

Да арганізацыі ролевых гульняў прад'яўляюцца наступныя патрабаванні: змест павінен быць цікавым, размеркаванне роляў набліжана да рэальных зносін, неабходна папярэдняя апрацоўка маўленчага матэрыялу, кантакты выкладчыка са студэнтамі павінны быць на ўзроўні раўнапраўных партнёраў зносін.

У шэрагу навучальных тэхналогій важна вылучыць дыскусію, у сувязі з тым, што падчас пашырэння межаў камунікатыўнай прасторы, важным становіцца навучанне аргументацыі на замежнай мове, што мяркуе развіццё здольнасці абгрунтоўваць свой пункт гледжання ва ўмовах адрознення поглядаў і каштоўнасных арыентацый, пераконваць суразмоўцу адстойваць сваю пазіцыю ў палеміцы. Пры арганізацыі дыскусіі ў навучальным працэсе звычайна ставяцца адразу некалькі навучальных мэт, як чыста пазнавальных, так і камунікатыўных [3, с. 101].

У навуковай літаратуры і педагагічнай практыцы вылучаюць некалькі відаў дыскусіі: дэбаты, перамовы, круглы стол, сімпозіум, панэльная дыскусія.

Фарміраванне і развіццё камунікатыўнай кампетэнцыі студэнтаў пазітыўна ўплывае на прафесійны ўзровень будучых спецыялістаў, іх творчую рэалізацыю, удасканаленне іх дзейнасці; менавіта гэта неабходна будучым спецыялістам для адэкватнай арыентацыі ва ўсіх сферах грамадскага жыцця.

Такім чынам, навучаючы замежнай мове, мы павінны памятаць, што асноўнай задачай з'яўляецца навучанне зносінам на дадзенай мове, а навучыць гэтаму можна толькі ва ўмовах зносін, у працэсе натуральнай камунікацыі.

Бібліяграфічныя спасылкі

1. *Степановская О. В.* Дискуссия как средство формирования коммуникативной компетенции обучаемых // Иноязычное образование: формирование профессионально ориентированной коммуникативной компетенции : материалы международной науч. конф., Минск / БГМУ ; под. ред.: М. Н. Петровой. Минск, 2003. С. 236.

2. *Горбатова Т. В., Ушакова Л. М*. Коммуникативное обучение речевой деятельности // Коммуникативные технологии в системе современных экономических отношений : материалы IV Респ. науч.-практ. конф., Минск, 2-3 февр. 2012 г. / БГЭУ ; Минск, 2012. С. 259.

3. *Лаврушик В. Н., Дыдышко Р. И.* Дискуссия как средство формирования коммуникативной компетенции // Актуальные проблемы управления качеством языкового образования в высших учебных заведениях : материалы респ. межвуз. науч.-практ. конф., Минск, 4 апреля 2007 г. / БГЭУ ; Минск, 2007. С. 348.

ОСОБЕННОСТИ КОНТЕНТА КУРСА ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА НА ЮРИДИЧЕСКИХ ФАКУЛЬТЕТАХ ВУЗОВ НЕФИЛОЛОГИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ

О. И. Васючкова [1)], Т. В. Ковалёнок[2)]

[1), 2)] Белорусский государственный университет, пр. Независимости, 4, 220030, г. Минск, Беларусь, vasuchkova@bsu.by, kovalionaktv@bsu.by

Основной фокус статьи – содержание курса английского языка в вузах нефилологического профиля. В статье обсуждаются особенности юридического английского в языковых аспектах и речевой деятельности. Отмечается значение использования веб технологий в современном языковом классе. Подчеркивается особая роль иностранного языка как фактора, способствующего формированию современного конкурентноспособного специалиста.

Ключевые слова: английский для специальных целей; юридический английский; терминосистема; навыки публичной речи; цифровые технологии; онлайн платформы.

PECULIARITIES OF A FOREIGN LANGUAGE COURSE CONTENT AT LAW FACULTIES OF NON-PHILOLOGICAL UNIVERSITIES

O. I. Vasuchkova[1)], T. V. Kovalionak[2)]

[1), 2)] Belarusian State University, 4, Nezavisimosti Avenue, 220030, Minsk, Belarus, vasuchkova@bsu.by, kovalionaktv@bsu.by

The article focuses on the content of the legal English course at non-philological universities. Language aspects peculiarities of the course and speech activities are discussed. The importance of using web technologies in modern language class is studied. The role of a foreign language as a factor contributing to the development of a modern competitive specialist is stressed.

Keywords: English for special purposes; legal English; terminological systems; public speech skills; digital technologies; online platforms.

Подъязыки каждой отдельно взятой научной сферы имеют свои характерные черты. Что касается юридического английского, то это весьма специфическая в структурно-семантическом отношении система со своими особенностями во всех видах речевой деятельности и аспектах языка. Поэтому обучение иностранному языку будущих юристов требует уникального подхода и должно строиться на понимании закономерностей существования терминосистемы юридической науки и ее функционирования в профессиональной речи.

Основу любого научного подъязыка составляет его терминология.

Обучение терминологической лексике находится в фокусе юридического английского. Терминосистема правоведения обширна и разнообразна, поскольку распадается на значительное число отраслей со своей подсистемой терминов: конституционное право, уголовное право, гражданское право, криминалистика и т. д. Составление словаря терминов – отправная точка при изучении той или иной отрасли права. Для юридического контекста характерно наличие как односоставных (*law* ‘закон, право’), так и двусоставных (*civil law* ‘гражданское право’) терминов, представляющих базу научной таксономии и являющихся отражением классификационных тенденций в организации научных подъязыков. Юридический контекст изобилует специфическими фразами, канцеляризмами [1, с. 154]. В английском юридическом тексте также часто встречаются архаизмы (*aforesaid* ‘вышеупомянутый’, *whereby* ‘на основании чего’); латинизмы без перевода (*de jure* ‘юридически’, *de facto* ‘фактически’); заимствования с французского языка (*voir dire* ‘процедура отбора присяжных’, букв.: ‘говорить правду’); огромное количество клише и устойчивых выражений (*do time* ‘отбывать срок’, *beg the question* ‘начинать с желательного для себя вывода’) и т. д.

Упорядочение словаря обучающегося – важный этап при обучении лексике вообще и специальной лексике в частности. Исходным положением в данном вопросе следует признать системную организацию словаря. Принцип системности сегодня считается ведущим в практике обучения иноязычной лексике. Лексемы, как известно, вступают в многообразные семантические связи, образуя объединения разного уровня: тематические поля (*Criminal law* ‘Уголовное право’: *crime* ‘преступление’ – *criminal procedure* ‘уголовный процесс’ – *conviction* ‘признание виновным’ – *sentencing* ‘вынесение приговора’ – *punishment* ‘наказание’); лексико-семантические поля (*Contract law* ‘договорное право’: *to conclude a contract* ‘заключить договор’, *obligation* ‘обязательство’, *parties to the contract* ‘стороны договора’, *contract terms* ‘условия договора’, *to break a contract* ‘разорвать контракт’, *consideration* ‘компенсация’); лексико-семантические группы (*evidence* ‘свидетельские показания’, *witness* ‘свидетель’, *proof* ‘доказательство’, *exhibit* ‘вещественное доказательство’, *testimony* ‘показания’, *confession* ‘признание вины’); деривационные цепочки, пары, гнезда (*legal* ‘законный’ – *legally* ‘легально’ – *legality* ‘законность’ – *legalize* ‘легализовать’); синонимы (*breach* – *violation* – *infringement* ‘нарушение’); антонимы (*guilty* ‘виновный’ – *innocent* ‘невиновный’); ассоциативные ряды (*court* ‘суд’: *trial* ‘судебный процесс’, *judge* ‘судья’, *justice* ‘справедливость’, *prosecution* ‘сторона обвинения’, *counsel for the defense* ‘адвокат защиты’ и т.д.). Представленная подобным образом, юридическая терминология составляет фундамент для

дальнейшего ее использования при обучении говорению, аудированию, чтению, письму.

Рассмотрение терминологии в парадигматике следует продолжать в функциональном аспекте, т. е. в ее употреблении, для чего важен современный аутентичный материал. Требование современности чрезвычайно актуально для юридических текстов, поскольку законы постоянно меняются, отражая изменения в современном обществе, реформируются правовые институты и, как следствие, происходит замена устаревшей терминологии и появление новой (*felony – grave crime* ‘тяжкое преступление’, *misdemeanor – minor offence* ‘мелкое правонарушение’). Качественный изучаемый материал важен для студентов-правоведов еще и потому, что каждый юридический документ часто имеет типизированную форму и лексическое наполнение. Например, *This is to certify…* ‘Настоящим удостоверяется…’ (для нотариального документа); *hereinafter referred to…* ‘далее именуемый…’ (для ‘контрактов’ и т. п.), что в дальнейшем может быть использовано при репродукции аналогичных документов или же при порождении вторичных текстов. Изучение контрактов, доверенностей, иной деловой документации, законов, указов, постановлений, стенограмм судебных заседаний составляет значимую часть учебного материала как отражение профессиональной деятельности юриста. Так как в последующем потребуется навык изложения материалов в виде отчетов, выступлений, резюмирования дел для адвокатской, прокурорской, судебной практики, то с самого начала следует обучать компрессии текста, порождению вторичного специального текста. Здесь рельефно проявляются межпредметные связи, и иностранный язык может внести весомый вклад в субъективную сторону речи юриста, поскольку грамотное устное и письменное изложение сути вопросов – визитная карточка современного специалиста.

Продуцирование самостоятельных речевых высказываний на заданную тему – один из важнейших навыков, приобретаемых в ходе изучения иностранного языка в вузе, при общей направленности на коммуникативность обучения. В аудитории будущих юристов при обучении говорению особую актуальность приобретает создание ситуаций реального делового общения. Моделированию подобных ситуаций придается первостепенное значение, так как обучающимся предоставляется возможность максимально осмысленно создавать аргументированные высказывания, используя фоновые специальные знания. Примерами обсуждаемых ситуаций могут служить широко известные симуляции судебных процессов, ролевые игры, кейсы, «круглые столы», инсценировки следственных действий, допросов, драматизации на основе детективных пьес и рассказов. Помимо обучающих целей такие задания еще и увлекатель-

ные, творческие, способствуют развитию разнообразных гибких навыков. Естественным стимулом, побуждающим к говорению на профессиональные темы, служат ситуации, построенные на основе диалога между профессионалом и дилетантом, где студентам предоставляется возможность использовать специальные знания для коррекции ложных бытовых суждений, не соответствующих букве закона. Дилетантское суждение по той или иной юридической проблеме не может не спровоцировать дискуссию, является своего рода триггером для выражения аргументированной точки зрения с позиции юриста. Также хорошо себя зарекомендовала практика подготовки тематических проектов, предполагающая объединение студентов в творческие группы на основе избранных специализаций, где реализуются принципы обучения в сотрудничестве, взаимного обучения, требующие критического мышления и умения работать в команде. Кульминацией подобного рода деятельности можно считать участие в студенческих научных конференциях с докладами и презентациями по темам исследования, где формируются навыки публичной речи.

Аудирование также принципиально важно при освоении иностранного языка будущими специалистами в области права. Современные цифровые технологии предоставляют доступ к многочисленным подкастам по изучаемой проблематике, знакомящим студентов и с реальной живой речью носителей языка, и с культурологическим наполнением деятельности представителей юридической профессии. Видеоматериалы (водкасты) предлагают большое разнообразие моделей языка и речи, дают возможность предъявлять образцы аутентичного языкового материала в реальном коммуникативном контексте. Кроме того, методисты отмечают и такие дидактические возможности подкастов и водкастов, как автономность использования, многофункциональность (вариативность применения), совершенствование компьютерной грамотности студентов и расширение информационного пространства. Для изучения юридического английского целесообразно использовать онлайн платформы, такие как Study Legal English [4], LawHub [5], LawShelf [6]. Эти платформы предлагают разнообразные учебные материалы: частотные юридические термины, которые прорабатываются при помощи интерактивных заданий; видео уроки и тесты; реальные примеры из судебной практики и юридических документов. Использование веб технологий помогает студентам не только изучать язык, но и способствует более глубокому пониманию материала, что особенно важно в юридическом английском, где понимание контекста и нюансов языка имеет решающее значение.

В учебных целях, если есть возможность, полезно приглашать гостей-профессионалов, которые не только поделятся опытом работы, но и послужат примером использования юридического английского в режиме

реального общения. Целесообразно также прослушивать записи судебных процессов, интервью с юристами разного профиля, что усиливает понимание профессиональных ситуаций.

Особую значимость для обсуждаемой аудитории имеет аспект письменной речи, так как профессиональная деятельность данной категории студентов непосредственно связана с письменной коммуникацией. Юриспруденция требует умения ясного, логичного, точного, аргументированного изложения мыслей. Общеизвестно, что письменный регистр речи имеет свою стилистику, отличающуюся от устной речи, с соответствующими речевыми оборотами, языковыми клише, грамматическими конструкциями. Современный этап развития высшей школы невозможно представить без творческих письменных заданий, моделируемых в соответствии с решением коммуникативных задач. Написание деловых писем, контрактов, служебных записок, аннотаций, резюме может служить примерами письменных заданий для студентов юридических специальностей. При этом одним из важнейших навыков письменной речи, приобретаемых в вузе, выступает компрессия текста, порождение вторичных научных и специальных текстов. Использование веб технологий значительно облегчают процесс обучения написанию юридических деловых писем. Например, онлайн платформа Anglofon Studio [7] представляет собой банк ресурсов, содержащий образцы контрактов и других документов по различным отраслям права. Инструменты платформы искусственного интеллекта HIX.AL [8] помогут составить электронное письмо, пост для блога, аннотацию к тексту, подкорректируют грамматику письменного сообщения и т.д.

При обучении иностранному языку правоведов следует широко использовать сравнительный метод анализа аутентичного материала, отражающего правовую систему страны изучаемого языка и отечественного законодательства [9, с. 86]. Культурные особенности страны, тесно переплетенные с пониманием закона и справедливости, не должны остаться без внимания при подборе и изучении учебной литературы с целью сопоставления терминосистем права родного и изучаемого языка.

Подводя итог тому, что находится в фокусе изучения в курсе иностранного языка для студентов-юристов, хочется подчеркнуть необходимость всестороннего подхода к обучению, интегрирующему все виды речевой деятельности и языковые аспекты, межпредметный характер содержания учебного материала. Представляется чрезвычайно важным, что навыки, полученные на занятиях по иностранному языку, пригодятся студентам в будущей профессиональной деятельности.

Библиографические ссылки

1. *Рогова М. Ю.* Особенности употребления юридической лексики на уроках иностранного языка // Сб. науч. ст. / Волгоград. филиал ФГБОУ ИВО «Моск. гос. гуманитар.-эконом. ун-т». Волгоград, 2023. С. 153–155.

2. *Фоминых М. В., Ускова Б. А*. Английский подкаст в методике преподавания иностранного языка: практический аспект [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. 2024. № 5. URL: https://s.science-education.ru/pdf/2024/5/33699.pdf (дата обращения: 20.01.2025).

3. *Dubey A., Dubey T*. EAP Teaching and Podcasting [Electronic resource] // CAES Professional Development Seminar. 2022. URL: https://www.researchgate.net/publication/358533357_EAP_Teaching_and_Podcasting (date of access: 20.01.2025).

4. Study Legal English [Electronic resource]. URL: https://studylegalenglish.com/ (date of access: 20.01.2025).

5. LawHub [Electronic resource]. URL: https://www.lawhub.org/podcasts (date of access: 20.01.2025).

6. LawShelf [Electronic resource]. URL: https://www.lawshelf.com/videos (date of access: 20.01.2025).

7. Anglofon Studio [Electronic resource]. URL: https://anglofon.com/legal-english-documents (date of access: 20.01.2025).

8. HIX.AL [Electronic resource]. URL: https://writer.hix.ai/ai-letter-generator (date of access: 20.01.2025).

9. *Чикнаверова К. Г.* Обучение лексике в рамках курса юридического языка и перевода // Вестн. Костром. гос. ун-та. Сер. Педагогика. Психология. Социокинетика. 2023. Т. 29. №1. С. 85–92.

DAS PRINZIP TEXTE IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT GEZIELT EINSETZEN

A. N. Vorobeva

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

In diesem Artikel geht es um die Besonderheiten des gezielten Einsatzes von Texten im Fremdsprachenunterricht. Hier wird die Arbeit mit Texten beschrieben, indem man verschiedene Texte im Unterrichtsprozess effektiv einsetzen kann. Die Auswahl geeigneter Texte ist entscheidend für den Lernerfolg. In der Didaktik steht die Arbeit mit Texten im Unterricht von Anfang an im Vordergrund.

***Schlüsselwörter*:** Kontext; Vokabular; Ziele setzen; Textauswahl; Verständnisstrategien; Text.

THE PRINCIPLE OF TARGETED IMPLEMENTATION OF TEXTS IN FOREIGN LANGUAGE CLASSES

A. N. Vorobeva

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

This article is devoted to the features of targeted implementation of texts when teaching a foreign language. In his article, the author describes the features when working with texts. Taking into account the knowledge of these features allows the teacher to effectively use them in the teaching process. The selection of suitable texts is crucial for learning success. In didactics, the focus is on working with texts in lessons from the very beginning.

Keywords: context; vocabulary; setting goals; text selection; comprehension strategies; type of text.

ПРИНЦИП ЦЕЛЕНАПРАВЛЕННОГО ВНЕДРЕНИЯ ТЕКСТОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

А. Н. Воробьёва

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

Данная статья посвящена особенностям целенаправленного внедрения текстов при обучении иностранному языку. В своей статье автор описывает особенности при работе с текстами, Учет знаний этих особенностей дает возможность преподавателю эффективно использовать их в процессе преподавания. Выбор подходящих текстов

имеет решающее значение для успеха обучения. В дидактике основное внимание уделяется работе с текстами на уроках с самого начала обучения языку.

Ключевые слова: контекст; словарный запас; постановка целей; выбор текста; стратегии понимания; вид текста.

Lesen ist eine grundlegende Fähigkeit, die für das gesamte Lernen von großer Bedeutung ist. Die Arbeit mit Texten ist ein zentraler Bestandteil des Deutschunterrichts und spielt eine wichtige Rolle bei der Entwicklung der Sprachkompetenz der Studenten. Texte bieten nicht nur wertvolle Informationen, sondern fördern auch das kritische Denken, das Textverständnis und die Ausdrucksfähigkeit. In diesem Artikel werden verschiedene Methoden und Strategien zur effektiven Arbeit mit Texten im Deutschunterricht dargestellt.

In der heutigen Informationsgesellschaft sind Texte allgegenwärtig. Ob in Form von Artikeln, Blogbeiträgen, sozialen Medien oder wissenschaftlichen Arbeiten – die Fähigkeit, Texte gezielt einzusetzen, ist eine essenzielle Kompetenz. Dieses Prinzip bezieht sich darauf, wie und warum Texte in unterschiedlichen Kontexten verwendet werden sollten, um maximale Wirkung zu erzielen. Texte bieten reichhaltiges Material, um grammatische Strukturen, Wortschatz und sprachliche Feinheiten zu erarbeiten. Durch das Analysieren von Texten können Schüler neue Wörter und Redewendungen lernen und deren Verwendung im Kontext üben.

Durch die Lektüre von Texten aus verschiedenen Epochen und Kulturen können die Lernenden ein besseres Verständnis für die Vielfalt der deutschen Kultur und Geschichte entwickeln. Dies fördert Toleranz und Offenheit gegenüber anderen Kulturen.

Die Auswahl geeigneter Texte ist entscheidend für den Lernerfolg. Eine Vielfalt an Textarten sollte in den Unterricht integriert werden, darunter sind: literarische Texte: Romane, Kurzgeschichten, Gedichte und Dramen fördern das kreative Denken und die emotionale Auseinandersetzung mit Sprache. Zu den Sachtexten gehören: Artikel, Essays und Berichte. Sie vermitteln Faktenwissen und fördern das analytische Denken. Als Medientexte gelten Zeitungsartikel, Blogbeiträge und Online-Inhalte. Sie helfen den Lernenden, sich mit aktuellen Themen auseinanderzusetzen und Medienkompetenz zu entwickeln [1].

Um das Textverständnis zu fördern, sollten verschiedene Lesestrategien eingesetzt werden: vor dem Lesen geht es um Vorbereitung und Aktivierung des Vorwissens. Bevor die Schüler einen Text lesen, sollten sie auf das Thema vorbereitet werden. Dazu zählen Einführung in das Thema: eine kurze Diskussion über das Thema des Textes hilft den Schülern, sich mental darauf einzustellen und ihr Vorwissen zu aktivieren. Wortschatzarbeit spielt eine wichtige Rolle: die Vorstellung wichtiger Vokabeln und Fachbegriffe, die im

Text vorkommen, erleichtert das Verständnis. Visuelle Hilfsmittel wie Bilder oder Wortkarten können dabei unterstützend wirken. Und dann könnte man Fragen stellen: Lehrer können Fragen formulieren, die die Schüler während des Lesens beantworten sollen. Dies gibt den Lernenden einen klaren Fokus und fördert die aktive Auseinandersetzung mit dem Text.

Während des Lesens werden aktives Lesen und Strategien zur Informationsverarbeitung angewendet. Hier sind einige effektive Methoden:

1) überfliegendes Lesen, um einen ersten Eindruck vom Text zu bekommen. Die Studenten lernen, die Hauptideen und den allgemeinen Inhalt schnell zu erfassen;

2) gezieltes Suchen nach bestimmten Informationen oder Antworten auf vorher gestellte Fragen. Diese Strategie hilft den Schülern, relevante Details im Text zu finden;

3) Markieren und Notizen machen: Studenten sollten wichtige Informationen, Schlüsselbegriffe oder interessante Passagen im Text markieren. Das Anfertigen von Randnotizen kann das Verständnis und die spätere Analyse erleichtern.

Nach dem Lesen ist es wichtig, das Verständnis zu überprüfen und zu vertiefen. Dies kann durch folgende Methoden geschehen: Schüler schreiben Zusammenfassungen. Sie können den Text in eigenen Worten zusammenfassen, was ihr Verständnis und ihre Ausdrucksfähigkeit fördert. Oder man könnte zusammen Diskussionen führen: das hilft den Schülern, ihre Meinungen auszutauschen und verschiedene Perspektiven zu erkennen. Und endlich wäre es möglich, Fragen zu beantworten. Lehrer können Fragen zum Text stellen, um das Verständnis zu überprüfen und die Studenten zu ermutigen, ihre Gedanken zu formulieren.

Um die Kreativität der Schüler mit der Textarbeit zu fördern, sind folgende Aktivitäten zu empfehlen. Bei den Rollenspielen können die Studenten Szenen aus literarischen Texten nachspielen, um ein tieferes Verständnis und Motivationen zu entwickeln. Zum Beispiel könnte es um die Inszenierung eines Märchens gehen. Weitere Möglichkeit wäre Textumstellung. Die Schüler versuchen, alternative Enden für Geschichten zu schreiben oder Perspektiven zu wechseln, um verschiedene Blickwinkel zu erkunden. Oder andere Variante wäre kreatives Schreiben: Anregungen aus einem gelesenen Text können als Inspiration für eigene Geschichten oder Gedichte dienen.

Lesestrategien im Deutschunterricht sind unerlässlich, um das Leseverständnis und die Freude am Lesen zu fördern. Durch gezielte Vorbereitung, aktives Lesen und kreative Nachbearbeitung können Lehrer ihren Lernenden helfen, sich sicherer und kompetenter im Umgang mit Texten zu fühlen. Die Entwicklung von Lesefähigkeiten ist eine wichtige Grundlage für den schulischen und persönlichen Erfolg der Schüler und sollte im Unterricht kontinuierlich gefördert werden.

Das Prinzip Texte gezielt einsetzen, das auch als Textorientierung bekannt ist, hängt eng mit den Prinzipien der Verstehens- und Inhaltsorientierung zusammen. In der Didaktik steht die Arbeit mit Texten im Unterricht von Anfang an im Vordergrund. Alle Informationen aus der „fremden Welt" erreichen die Lernenden in Textform: Ob es schriftliche Texte im Internet, in Büchern, Zeitungen, Briefen, Informationsbroschüren, Zeitplänen und Gebrauchsanweisungen sind oder mündliche Texte im Fernsehen, in Gesprächen oder Diskussionsrunden. Unterschiedlich sind lediglich die Medien und die Textsorten, über die die Themen vermittelt werden. Deshalb ist es wichtig, dass man den Lernenden bewusst macht, dass sie auch auf A1-Niveau schon viele Texte verstehen können, die für sie relevant sind. Die Auswahl der Texte hängt davon ab, wie viel verstehbares Material sie enthalten und ob das Thema der Lerngruppe entspricht. Die Texte werden gezielt eingesetzt, um bestimmte sprachliche, landeskundliche oder kulturelle Inhalte zu erarbeiten. Man kann Paralleltexte, d.h. Texte in verschiedenen Sprachen (Deutsch, Englisch, Erstsprache), einsetzen und Parallelen in grammatischen Strukturen oder im Wortschatz erarbeiten. Auch bei der Arbeit mit Texten sollen die Lernenden erkennen, was sie bereits alles verstehen können. Hier sind die sprachlichen und strategischen Vorkenntnisse sehr wichtig [2].

Auch vorhandenes Weltwissen wird gezielt eingesetzt: Schon bei der ersten Auseinandersetzung mit dem unbekannten Text kann der Inhalt durch die Analyse der Textsorte vorentlastet werden. Die Textsorte enthält schon viele Informationen über den möglichen Textinhalt und liefert oft entscheidende Hinweise zum globalen Textverstehen. Aus der Leseforschung weiß man, dass kaum ein Text Wort für Wort gelesen wird. Ein so gründliches Lesen kommt eher selten vor, daher ist es auch nicht nötig, dies im Deutschunterricht zu praktizieren.

Wichtig ist die Wahl eines angemessenen Lesestils, der immer mit den Lesezielen, den Leseerwartungen und den gesuchten Informationen zusammenhängt. In Lehrwerken wird der Lesestil meist durch die Aufgabenstellung vorgegeben. Soll der Text nur global verstanden und das Thema oder die Hauptaussage des Textes erfasst werden, wird ein schnelles Überfliegen unter Beachtung des Titels und der dazugehörigen visuellen Informationen für das Lösen der Aufgabe reichen. Sollen bestimmte Informationen wie z.B. eine Uhrzeit der Zugabfahrt oder der Grund für ein Ereignis gefunden werden, wird der Text beim ersten Überfliegen zuerst global erfasst, um dann die Stelle mit der gesuchten Information genauer zu lesen. Es geht in diesem Fall um selektives Lesen. Sollen alle Informationen eines Textes erschlossen werden, muss er detailliert gelesen werden. Diese Lesestile sind wie auch die Verstehensstrategien nicht allen Lernenden bekannt. Deshalb ist es nötig, über Lesestile und Leseerwartungen zu sprechen und Eigenschaften von Textsorten zu thematisieren. Dasselbe gilt natürlich

auch für die Arbeit mit Hörtexten [3].

Es wäre es empfehlenswert, Texte interaktiv zu gestalten. Der gezielte Einsatz von interaktiven Elementen kann die Motivation erhöhen und das Verständnis fördern. In der heutigen Zeit spielen digitale Medien eine immer größere Rolle im Unterricht. E-Books, Online-Artikel und interaktive Plattformen bieten neue Möglichkeiten, Texte im Deutschunterricht zu integrieren und das Interesse der Schüler zu wecken. Hier sind einige Beispiele: Fragen und Umfragen: Diese regen die Leser zur aktiven Teilnahme an und fördern das Engagement. Man könnte Links und Multimedia einsetzen: multimediale Inhalte (Bilder, Videos) können den Text bereichern und das Interesse steigern.

Eine wichtige Phase in der Arbeit mit Texten ist die Reflexion. Die Schüler sollten die Möglichkeit haben, über ihre Erfahrungen nachzudenken. Dazu gehören Feedbackgespräche oder Selbstreflexion.

Der gezielte Einsatz von Texten erfordert auch eine kontinuierliche Reflexion und Anpassung. Feedback von Lesern kann wertvolle Hinweise darauf geben, wie Texte wahrgenommen werden und wo Verbesserungen notwendig sind. Dazu könnten Leserumfragen dienen, was den Lesern gefällt oder was sie sich wünschen. Analytische Werkzeuge wie Datenanalyse-Tools könnten helfen, das Leseverhalten zu verfolgen und zu verstehen.

Die Arbeit mit Texten im Deutschunterricht ist vielfältig und kann auf unterschiedliche Weise gestaltet werden. Durch die gezielte Auswahl von Texten, den Einsatz von Lesestrategien, analytischen Methoden und kreativen Ansätzen können Lehrer das Textverständnis und die Sprachkompetenz ihrer Schüler nachhaltig fördern. Die Auseinandersetzung mit Texten trägt nicht nur zur sprachlichen Entwicklung bei, sondern fördert auch das kritische Denken und die persönliche Entfaltung der Schüler.

Zusammenfassend lässt es sich betonen, dass das Prinzip, Texte gezielt einzusetzen, von großer Bedeutung für die effektive Kommunikation in der heutigen Welt ist. Durch die Berücksichtigung der Zielgruppe, die Kontextualisierung, die klare Zielsetzung und Aufgabenstellung, die Integration interaktiver Elemente und die kontinuierliche Anpassung können Texte ihre volle Wirkung entfalten. Indem wir diese Aspekte beachten, können wir sicherstellen, dass unsere Texte nicht nur gelesen, sondern auch verstanden und geschätzt werden.

Библиографические ссылки

1. *Ballweg S., Drumm S., Hufeisen B.* Wie lernt man die Fremdsprache Deutsch? Klett-Langenscheidt, B. 2, München, 2013.

2. *Schart M., Legutke M.* Lehrkompetenz und Unterrichtsgestaltung. Klett-Langenscheidt, B. 1, München, 2012.

3. *Ende K., Grotjahn R.* Curriculare Vorgaben und Unterrichtsplanung. Klett-Langenscheidt, B. 6, München, 2013.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СТРАНОВЕДЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА НА ЗАНЯТИЯХ ПО НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ НА ПРИМЕРЕ ДВИЖЕНИЯ СОПРОТИВЛЕНИЯ В ГЕРМАНИИ: БЕЛАЯ РОЗА

А. Н. Воробьёва[1)], Ю. Е. Романенко[2)]

[1), 2)] Белорусский государственный университет, пр. Независимости, 4, 220030, г. Минск, Беларусь, worobana@mail.ru; ulia.romanenko.2006@gmail.com

Данная статья посвящена использованию страноведческих материалов при обучении иностранному языку. Страноведческий материал обогащает уроки иностранного языка, делая их более интересными и содержательными. В своей статье авторы описывают исторические события в Германии движения сопротивления нацистскому режиму «Белая роза» в 1942-1943 гг. и приводят примеры организаций занятий с внедрением данного материала.

Ключевые слова: «Белая роза»; движение сопротивления; страноведение; тематические занятия; проектная деятельность; презентации; ролевые игры.

USE OF COUNTRY STUDY MATERIAL IN GERMAN LANGUAGE CLASSES ON THE EXAMPLE OF THE RESISTANCE MOVEMENT IN GERMANY: WHITE ROSE

A. N. Vorobeva[1)], Yu. Ye. Ramanenka[2)]

[1), 2)] Belarusian State University, 4 Nezavisimosti Avenue, 220030, Minsk, Belarus, worobana@mail.ru; ulia.romanenko.2006@gmail.com

This article is devoted to the use of regional studies materials in teaching a foreign language. Regional studies material enriches foreign language lessons, making them more interesting and meaningful. In their article, the authors describe the historical events in Germany of the White Rose resistance movement to the Nazi regime in 1942-1943 and give examples of organizing classes using this material.

Keywords: «White rose»; resistance movement; regional studies; thematic classes; project activities; presentations; role-playing games.

Изучение иностранного языка невозможно без погружения в культуру и историю страны, язык которой мы изучаем. Страноведческий материал играет ключевую роль в формировании языковой компетенции и понимании культурных особенностей, так как он способствует не только изучению языка, но и пониманию культуры, истории и традиций немецкоязычных стран. Такой материал помогает развивать навыки аудирования, чтения, письма и говорения. Студенты могут работать с текстами, аудио- и видеоматериалами, которые знакомят их с реальными ситуациями и аутентичной речью. Изучение культуры, истории, географии изу-

чаемого языка помогает обучаемым лучше понять контекст, в котором используется этот язык. Это включает в себя изучение обычаев, традиций, праздников и повседневной жизни в Германии, Австрии и Швейцарии. Важным аспектом является историческое осмысление, т. е. студенты могут рассматривать исторические события и их влияние на развитие языка и общества. Через сравнение культур происходит развитие межкультурной компетенции и толерантности. Это также может усилить интерес к изучению языка через осознание сходств и различий культур. Используя интересные факты о культуре и истории, мотивация и интерес значительно возрастают, что делает процесс обучения более интересным и эффективным. Кроме того современные технологии позволяют интегрировать в уроки разнообразные мультимедийные ресурсы, такие как виртуальные экскурсии, документальные фильмы или онлайн-статьи, что придаёт процессу обучения динамичность.

Страноведческий материал является важной составляющей уроков немецкого языка, так как он обогащает уроки языка, делая их более интересными и содержательными. Знание исторических и культурных аспектов позволяет глубже понять язык и его особенности, развивает критическое мышление. Изучение исторических событий, к примеру, движение «Белая роза», стимулирует к анализу и оценке информации, а также помогает формировать личностные качества. Понимание борьбы за свободу и права человека пробуждает чувство гражданской ответственности. Это не только обогащает знания учеников, но и развивает их как глобальных граждан. В данной статье мы рассмотрим использование страноведческого материала на занятиях по немецкому языку на примере движения сопротивления «Белая роза» в Германии.

Необходимость сохранения исторической памяти об антигуманных мероприятиях национал-социалистического режима в Германии и увековечивания памяти жертв, участников движения сопротивления, раскрывает актуальность научной статьи.

В первой половине двадцатого века сложились явные причины и предпосылки формирования движения сопротивления в Германии. Проводимая нацистами расистская политика, военные действия, политические преследования и убийства, принуждение, тотальная цензура и пропаганда, сожжение книг, заключения в концлагеря вызывали недовольства в обществе, которые активно подавлялись. Одним из символов германского движения сопротивления является группа студентов Мюнхенского университета «Белая роза». Это студенческое движение сопротивления, возникшее в Германии во время нацистского режима. Оно было основано в 1942 году группой студентов из Мюнхенского университета, включая таких известных личностей, как София Шолль и ее брат Ганс.

Группа «Белая роза» объединила круг единомышленников-друзей и студентов Мюнхенского университета: Ганса и Софи Шолль, Александра Шмореля, Вилли Графа, Кристофа Пробста. В декабре 1942 г. к студентам присоединился профессор Курт Хуберт [1].

«Белая роза» распространяла листовки, в которых призывала население Германии к сопротивлению нацистской диктатуре. Листовки, написанные с глубокими моральными и философскими размышлениями. Они содержали информацию о преступлениях режима, призывали к пассивному сопротивлению и выражали надежду на скорое окончание войны и восстановление свободы и справедливости. В общей сложности было выпущено шесть листовок, которые распространялись в университетах и отправлялись по почте в различные города Германии. Основными идеями и целями движения были: противодействие нацистскому режиму. «Белая роза» выступала против репрессий, войны и геноцида, призыв к гражданской ответственности: участники движения призывали граждан не оставаться равнодушными к происходящему, действовать и распространять информацию. Листовки, распространяемые данной организацией, информировали людей о реальном положении дел в стране и призывали к сопротивлению [2].

Интересным фактом является то, что изначально «Белая роза» действовала как литературный кружок, где его участники вступали в активные дискуссии. Обсуждались произведения запрещенных авторов, некоторые из них даже принимали участие в собраниях студентов. Вскоре дискуссии переросли в сопротивление. Это связано с тем, что в качестве солдат медицинской службы Александр Шморель и Ганс Шолль получили фронтовой опыт. Это стало поводом начала сопротивления и распространения листовок, четыре из которых были написаны уже в июле 1942 г.

С июля по октябрь 1942 г. Г. Шолль, А. Шморель и В. Граф находятся на Восточном фронте. По их возвращении к сопротивлению присоединяются Софи Шолль и Кристоф Пробст. Стоит отметить, что участники «Белой розы» до этого привлекались к допросам в гестапо за участие в запрещённых организациях. К тому же, все они отказывались вступать в гитлерюгенд.

18 февраля 1943 г. в атриуме Мюнхенского университета Софи и Ганс Шолль разбрасывали многочисленные копии шестой листовки. Это заметил один из работников, который вызвал гестапо. Участники движения сопротивления Ханс и София Шоль, а также Кристоф Пробст были осуждены за измену и казнены 22 февраля 1943 года. Их смелость и решимость стали символами сопротивления нацизму.

На базе Мюнхенского университета им. Людвига-Максимилиана проводятся сегодня многочисленные мероприятия. В самом городе не-

сколько улиц и площадь названы именем Ганса и Софи Шолль, а также около 200 школ. Существует фонд «Белой розы». В 1980 г. баварское отделение Биржевого союза киноторговли и город Мюнхен учредили в честь Ганса и Софи литературную премию. Мемориал «Белой розы» установлен в зале Мюнхенского суда. В Германии закреплена традиция публичного помилования группы студентов. В память об этой группе сопротивления нацизму создаются кинофильмы, книги, биографии и научные исследования. [3].

Таким образом, начало деятельности «Белой розы» была связано с антигуманной деятельность нацистского режима, ограничением свободы, нарушением ценностей христианской религии, многочисленными жертвами на фронтах войны, в концлагерях и гетто, расистской политикой. Всеми доступными средствами группа студентов оказывала сопротивление. Участники отдали жизнь за борьбу против национал-социалистического режима. Вплоть до сегодняшнего дня память о «Белой розе» сохраняется. Их мужество и готовность бороться за правду и справедливость, даже ценой собственной жизни, стали символом сопротивления тоталитаризму. В современной Германии «Белая роза» почитается как пример гражданской доблести и моральной стойкости. Их история изучается в школах, в их честь названы улицы и площади в различных городах Германии.

Внедрение страноведческого материала о движении «Белая роза» в уроки немецкого языка может быть очень эффективным способом сочетания языкового обучения с историческим контекстом. Этот материал по истории Германии можно использовать на занятиях по немецкому языку в качестве тематических уроков, которые посвящены движению сопротивления «Белая роза». Существуют разные варианты тематических уроков с данным страноведческим материалом:

1) студенты могут читать и обсуждать, анализировать тексты листовок, что улучшит их навыки чтения и понимания на немецком языке;

2) можно организовать дискуссии на темы, связанные с гражданской ответственностью и правами человека, что поможет развить критическое мышление учащихся.

3) проектная деятельность является ещё одним способом внедрения страноведческого материала на занятиях по немецкому языку. Она хорошо позволяет учащимся погрузиться в тему. Рассмотрим следующие виды заданий:

а) студенты могут подготовить презентации о движении «Белая роза», исследуя его историю, участников и влияние на общество;

б) организация ролевых игр, в которых обучающиеся могут сыграть роли участников движения, что простимулирует развитие навыков коммуникации и уверенности общения на иностранном языке [4].

Ещё одной возможностью является использование документальных фильмов, фотографий и интервью с историками. Можно использовать отрывки из фильмов или документальных фильмов о «Белой розе», чтобы визуализировать информацию и вызвать интерес. Это сделает занятия более наглядными и интересными. Аудиовизуальные материалы должны быть обязательно на занятии, чтобы студенты могли лучше воспринимать информацию и погружаться в атмосферу и дух времени.

Внедрение страноведческого материала на занятиях по немецкому языку, такого как движение сопротивления «Белая роза», обогащает учебный процесс и делает его более значимым. Это не только углубит знания студентов о немецкой истории, но и поможет развить их языковые навыки через обсуждение актуальных тем, а также сформирует у них гражданскую позицию и правильное понимание исторических процессов. Изучение таких исторических тем на занятиях по иностранному языку способствует развитию критического мышления, коммуникативности и эмпатии, что особенно важно в современном мире.

Библиографические ссылки

1. Белая роза: студенческое сопротивление гитлеровскому режиму, Мюнхен, 1942-43 гг.: [перевод с немецкого] / ответственный: Франц Йозеф Мюллер. Мюнхен : Фонд «Белой розы», 2008 г.

2. Der Volksgerichtshof, 1934-1945: Terror durch “Recht”: when Nazi terror became law: ein Begleitkatalog zur gleichnamigen Ausstellung/ vertreten durch Andreas Nachama. Berlin : Stiffung Topographie des Terrors, 2018.

3. Der Volksgerichtshof, 1934-1945: Terror durch “Recht”: when Nazi terror became law: ein Begleitkatalog zur gleichnamigen Ausstellung/ vertreten durch Andreas Nachama. Berlin : Stiffung Topographie des Terrors, 2018.

4. *Schart M., Legutke M.* Lehrkompetenz und Unterrichtsgestaltung. München : Klett-Langenscheidt, 2012.

ОПЫТ КАФЕДРЫ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА ГУМАНИТАРНЫХ ФАКУЛЬТЕТОВ ПО РАЗВИТИЮ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ СТУДЕНТОВ

А. А. Воскресенская

Белорусский государственный университет, пр. Независимости, 4, 220030, г. Минск, Беларусь, Vaskrasenskaya@bsu.by

Статья посвящена анализу опыта работы кафедры английского языка гуманитарных факультетов по развитию творческих способностей студентов в процессе изучения иностранного языка. Рассматриваются уровни познавательной активности (репродуктивный, продуктивный, творческий и эвристический) и их влияние на формирование творческого мышления. Освещены методические подходы, включая проектно-ориентированное обучение, цифровые технологии, игровые и исследовательские задания. В статье обоснована необходимость интеграции инновационных образовательных технологий и междисциплинарных подходов для формирования творческих компетенций, востребованных в современном социуме.

Ключевые слова: творческие способности; творческое мышление; познавательная активность; обучение иностранным языкам; инновационные образовательные технологии; междисциплинарный подход.

THE EXPERIENCE OF THE DEPARTMENT OF ENGLISH FOR HUMANITIES IN THE DEVELOPMENT OF CREATIVE ABILITIES OF STUDENTS

A. A. Vaskrasenskaya

Belarusian State University, 4 Nezavisimosti Avenue, 220030, Minsk, Belarus, Vaskrasenskaya@bsu.by

The article examines the experience of the Department of English for Humanities in developing students' creative abilities through foreign language learning. It analyzes different levels of cognitive activity (reproductive, productive, creative, and heuristic) and their role in shaping creative thinking. The study highlights methodological approaches such as project-based learning, digital technologies, game-based and research assignments. The paper substantiates the necessity of integrating innovative educational technologies and interdisciplinary methods to foster creative competencies demanded in the modern society.

Keywords: creative abilities; creative thinking; cognitive activity; foreign language learning; innovative educational technologies; interdisciplinary approach.

В условиях современного этапа развития высшего образования в Республике Беларусь возрастает потребность в специалистах, обладающих не только способностью к воспроизведению знаний, но и умением творчески и креативно мыслить, оперативно принимать решения в быст-

ро меняющейся информационной и социальной среде. Творческое мышление становится ключевым фактором, определяющим конкурентоспособность личности на рынке труда и её готовность к вызовам постиндустриального общества знаний XXI века. В этом контексте инновационная деятельность рассматривается как основа для формирования научно-технического потенциала, способствующего прогрессу как на национальном, так и на глобальном уровне. Качество образования напрямую связано с уровнем творческого потенциала обучающихся и эффективностью методического обеспечения учебного процесса.

Общеизвестно, что познавательная деятельность обучающихся является сложным и многоуровневым процессом, который развивается поэтапно в соответствии с закономерностями когнитивного развития личности. Традиционно выделяют три основных уровня формирования познавательной активности: *репродуктивный, продуктивный* и *творческий*. При этом ряд современных исследований (В. И. Андреев, Дж. Брунер, А. А. Вербицкий, В. В. Давыдова, П. Г. Щедровицкий, А. В. Хуторской) указывает на необходимость дополнения данной системы *эвристическим* уровнем, рассматривая его как высшую ступень развития когнитивных способностей. Каждый из этих уровней отражает определенную стадию в процессе освоения знаний, умений и навыков, соответствующую этапам познания, начиная от воспроизведения информации до создания принципиально новых знаний. Хотя границы между уровнями не являются строго фиксированными, доминирующие характеристики каждого из них достаточно четко проявляются в структуре учебной деятельности.

Репродуктивный уровень познавательной деятельности связан, прежде всего, с воспроизведением усвоенной информации на основе памяти и элементарных мыслительных операций. На этом этапе осуществляется формирование базовых учебных компетенций: умение воспринимать, запоминать, воспроизводить учебный материал, а также развитие фундаментальных когнитивных способностей, таких как анализ, синтез и классификация информации. При обучении иностранному языку особое внимание уделяется формированию языковых и речевых компетенций, которые рассматриваются как инструменты когнитивной деятельности, обеспечивающие интериоризацию знаний. Репродуктивная деятельность создает прочную основу для последующего перехода к более сложным уровням познания.

Продуктивный уровень характеризуется преобразующим характером учебной деятельности. В отличие от репродуктивного этапа, где доминирует воспроизведение готовых знаний, продуктивная деятельность предполагает активное использование и переработку информации. Студенты овладевают стратегиями учебных действий, учатся моделировать

различные когнитивные ситуации, анализировать логико-композиционные структуры текстов, выстраивать аргументацию и обосновывать собственные выводы. При обучении иностранному языку важным компонентом является профессиональная направленность учебных заданий, которые моделируют реальные или приближенные к профессиональной деятельности ситуации общения, так называемые ситуации квазипрофессиональной деятельности. Такие задания развивают способность к межкультурной коммуникации, критическому осмыслению информации и принятию решений в условиях неопределенности.

Творческий уровень познавательной деятельности представляет собой высшую ступень когнитивного развития, связанную с формированием готовности к самостоятельной созидательной деятельности. Творчество представляет собой особый вид человеческой деятельности, ориентированной на преодоление противоречий и поиск решений в рамках творческих задач. На этом этапе обучающиеся проявляют творческую способность, т. е. индивидуальные когнитивные и личностные качества, необходимые для решения проблемных задач в условиях, когда не существует заранее известных алгоритмов и моделей. Анализ проблемы творческого мышления и развития творческих способностей на протяжении многих лет является предметом исследований отечественных и зарубежных ученых. Среди фундаментальных исследований в данной области особое внимание заслуживают работы О. К. Тихомирова, Я. А. Пономарева, А. В. Брушлинского, Д. Б. Богоявленской, А. М. Матюшкина и других ученых**,** которые рассматривают творческое мышление как особый тип интеллектуальной деятельности**.** Его отличительной чертой является не только генерация субъективно нового продукта**,** но и формирование новообразований в познавательной деятельности самого субъекта (мотивация, постановка целей, самооценка, рефлексия). Развитие творческих способностей и творческое мышление тесно взаимосвязаны, поскольку творческие способности являются предпосылками для продуктивного творческого мышления, а сам процесс мышления, в свою очередь, способствует дальнейшему совершенствованию этих способностей.

Творческая личность в педагогическом контексте – это индивид, способный генерировать оригинальные идеи, принимать инновационные организационные решения и создавать новый образовательный или научный продукт. В самом широком понимании, творчество выступает как «механизм развития, как взаимодействие, ведущее к развитию» [1, с. 17]. Творческая активность предполагает высокий уровень интеллектуальной гибкости, развитое критическое мышление, стремление к самореализации, ответственность за результаты профессиональной дея-

тельности и мотивацию к постоянному саморазвитию. Отличительными характеристиками результатов творческой деятельности являются новизна, оригинальность, значимость как для личности, так и для общества, а также их прогрессивный характер, способствующий дальнейшему развитию общества [2, с. 134].

Эвристический этап акцентирует внимание на развитии познавательной самостоятельности, символизируя переход от внешней к внутренней мотивации. Основной задачей становится развитие дивергентного и критического мышления, интеллектуальной инициативы и способности к самостоятельной исследовательской деятельности. Методическое обеспечение данного этапа включает систему сложных и проблемных задач, направленных на стимулирование творческого мышления и создание новых знаний. В обучении иностранному языку предпочтительно использовать такие задания как подготовка исследовательских проектов, участие в научных конференциях, написание эссе и аналитических обзоров, что способствует развитию метапознавательных способностей и навыков саморефлексии.

Белорусский государственный университет рассматривает развитие творческих способностей студентов как одну из приоритетных задач образовательной политики. В этой связи предпринимаются меры по обновлению учебных планов и программ, переориентации научных исследований, проведению методических семинаров, конференций и курсов повышения квалификации. Все структурные подразделения университета пересматривают содержание учебных дисциплин с целью выявления их дидактического и креативного потенциала.

Кафедра английского языка гуманитарных факультетов активно участвует в интегративном процессе формирования творческих компетенций, осуществляемом на *учебном и научно-методическом*, *научно-исследовательском* и *идеологическо-воспитательном* уровнях. В рамках проектирования и реализации образовательного процесса мы опираемся на общепедагогические условия, предложенные профессором В. И. Андреевым, которые обеспечивают становление студента как творчески саморазвивающейся личности посредством изучения иностранного языка [2, с. 190]. В частности, в качестве приоритетных задач выдвигаются: 1) максимальное развитие у студентов методологической культуры и навыков творческой, исследовательской деятельности; 2) создание условий для реализации индивидуальной траектории обучения; 3) формирование эффективной рейтинговой системы оценки учебных достижений; 4) содействие в продвижении лучших студенческих работ, включая проведение их презентаций; 5) повышенное внимание к развитию творческого мышления обучающихся; 6) организация конкурсов творческого

и профессионального мастерства; 7) поощрение активного участия студентов в различных общественных инициативах. Подобный комплексный подход позволяет объединить учебную, научно-исследовательскую и воспитательную составляющие в единое целое, создавая благоприятные условия для всестороннего развития и самореализации студентов.

Так на *учебном и научно-методическом* уровне кафедра английского языка гуманитарных факультетов разрабатывает и внедряет современные учебные программы и учебно-методические комплексы, направленные на формирование у студентов не только языковых компетенций, но и исследовательских, творческих и аналитических навыков. При разработке новых учебных программ авторы опираются на два ключевых уровня реализации творческого потенциала обучающихся: *поисковый* и *эвристический*. Рассматривая их в контексте междисциплинарного подхода при формировании профессиональных компетенций, в учебные программы интегрируются следующие компоненты:

1) профессионально ориентированные задания (*case study, project-based learning, simulation and role playing, presentations, reports, quests, cross-cultural tasks, debate and discussion*). Задания включают различные ситуационные задачи и кейсы с элементами проблемности, способствуют интенсивному развитию речемыслительных навыков. Они побуждают обучающихся к самостоятельному поиску решений профессионально значимых вопросов, формируют умение формулировать проблему, осуществлять критический отбор и анализ информации, аргументировать и обосновывать собственную позицию, используя при этом широкий спектр языковых средств. Особое внимание уделяется игровым формам иноязычной деятельности, поскольку в ходе обучения иностранному языку происходит моделирование контекста будущей профессиональной деятельности, и данная специфика должна учитываться как в процессе преподавания, так и при организации контроля знаний. Использование игровой среды не только делает процесс обучения более увлекательным, но и предлагает возможность выбора различных поведенческих стратегий, что активизирует развитие творческого мышления. Важным условием здесь является информационная насыщенность игры и её соответствие личным запросам студентов, что обеспечивает высокую мотивацию и вовлечённость в процесс обучения.

2) социальные и информационные технологии, развивающие универсальные навыки, способы деятельности и творческие формы мышления. Современные технологии и цифровые инструменты (онлайн-платформы, дистанционные образовательные модули, адаптивные системы тестирования) обеспечивают персонализированный подход к обучению, позволяя каждому студенту развивать аналитическое и системное

мышление, навыки самоконтроля и управления информационными потоками. Использование данных технологий в образовательном процессе способствует активному включению обучающихся в процесс решения практических задач, что позволяет не только формировать гибкие навыки коммуникации, но и развивать метакогнитивные стратегии, такие как планирование, рефлексия и оценка собственной деятельности. Таким образом, социальные и информационные технологии играют ведущую роль в развитии универсальных навыков, включая способность к многозадачности, адаптивность, цифровую грамотность и аналитическое мышление. Эти навыки не только повышают конкурентоспособность выпускников на рынке труда, но и формируют новые способы деятельности и инновационные формы мышления, необходимые для эффективного функционирования в динамично изменяющемся мире.

3) творческие и исследовательские задания для проведения текущей и промежуточной аттестации. Использование творческих заданий (создание проекта, видеоролика или подкаста, проведение совместных исследований и пр.) предполагают активную когнитивную деятельность, синтез знаний и применение их в новых контекстах. Исследовательская составляющая таких заданий направлена на формирование навыков анализа, поиска и обработки данных, что особенно актуально в условиях стремительного развития информационного общества. Применение таких заданий способствует развитию творческого мышления, ориентированного на решение реальных задач, формированию гибких навыков коммуникации, включая умение работать в команде, управлять проектами и презентовать результаты, а также развивать цифровую грамотность, поскольку в ходе выполнения заданий студенты активно используют информационные ресурсы, цифровые инструменты и технологии обработки данных.

Кафедра уделяет приоритетное внимание разработке и внедрению инновационных учебно-методических комплексов, которые обеспечивают органичное сочетание очных и онлайн-форматов обучения. В последние годы кафедрой активно разрабатываются и издаются учебно-методические пособия и электронные образовательные ресурсы, адаптированные под специфику различных направлений подготовки студентов гуманитарных факультетов.

В основе проектирования данных курсов лежит комплексный теоретический анализ современных тенденций в образовании, а также практический опыт их реализации. Это позволило сформулировать ключевые принципы построения учебных пособий в условиях реализации смешанного обучения:

1) интеграция очных и дистанционных форматов обучения. Учебно-

методические комплексы разрабатываются на основе комбинированного подхода, включающего традиционные очные занятия и онлайн-компонент. Соотношение данных элементов варьируется от 40% до 60% в зависимости от специфики дисциплины, учебных целей и уровня подготовки студентов. Такой гибридный формат позволяет эффективно сочетать преимущества классического взаимодействия преподавателя и обучающихся с широкими возможностями цифровых образовательных ресурсов.

2) диверсификация организационных форм учебной деятельности и разработка их дидактического сопровождения. Эффективное смешанное обучение предполагает расширение спектра форматов проведения занятий, что включает: очные аудиторные занятия, онлайн-сессии в синхронном режиме, асинхронные дистанционные занятия, групповая проектная деятельность в цифровой образовательной среде и пр.

3) расширение объема самостоятельной работы на основе цифровых образовательных ресурсов. Особое внимание уделяется взаимодействию с образовательной платформой LMS Moodle (*https://eduenglish.bsu.by/*), а также использованию инструментов для создания интерактивных заданий, включающих элементы искусственного интеллекта.

На *научно-исследовательском* уровне преподаватели кафедры ведут исследовательскую работу по проблемам развития творческого мышления и самостоятельной познавательной деятельности студентов в контексте цифровизации иноязычного образования. Результаты таких исследований внедряются в практику через регистрацию научной продукции, разработку методических разработок о внедрении технологий проблемного, эвристического, дистанционного обучения в образовательный процесс, публикации научных статей, участия в научно-методических семинарах и конференциях, а также обмен опытом с коллегами из других образовательных учреждений. На этом же уровне формируется благоприятная среда для развития академической культуры и методологической грамотности обучающихся, вовлекающихся в совместные исследования и публикацию статей.

На уровне *идеологической и воспитательной* работы приоритетное внимание уделяется развитию таких фундаментальных ценностей, как уважение, честность и гражданский долг, что имеет важное значение для становления личностного и профессионального мировоззрения обучающихся. Разработанные кафедрой учебные дисциплины акцентируют внимание на указанных аспектах через различные проекты социальной ответственности, образовательные дискуссии, дебаты и исследования, требующие глубокой рефлексии и морального осмысления. В процессе изучения иностранного языка происходит не только освоение граммати-

ческих и лексических структур, но и развитие морально-нравственных установок, формирование ценностных ориентиров, межкультурной компетентности и ответственности за качество профессионального взаимодействия. Развитие творческого мышления и способность к созидательной деятельности возможны лишь у индивида, осознающего свою принадлежность к социуму и ощущающего ответственность за результаты своей деятельности. Социальная среда, коллективное взаимодействие и осознание личного вклада в общее благо способствуют формированию продуктивного и творческого подхода к решению задач. В этом контексте А. Маслоу отмечал, что *"creativity in self-actualizing people seems to be simultaneously an expression of their individuality and their connection to the world. Their creative activities are not merely for personal gratification, but often serve a larger social purpose, contributing to the well-being of others"*, то есть 'творчество – это выражение самоактуализации личности, которая осознает свою связь с обществом и стремится к реализации собственного потенциала на благо окружающих' [3, с. 137]. Таким образом, творческое мышление неразрывно связано с социальной ответственностью, чувством общности и стремлением к преобразованию окружающего мира.

Например, в рамках изучения модуля «Общий английский» (*General English*) все первокурсники обязаны пройти программу адаптации к университетской среде, в ходе которой студенты изучают свои права и обязанности, знакомятся с университетской культурой, научными направлениями, студенческими организациями. Этот процесс направлен на формирование личной ответственности и социальной вовлеченности. В ходе выполнения проектов студенты создают презентационные видеоролики, исследуют образовательную среду университета и взаимодействуют с преподавательским составом.

Одним из эффективных и зарекомендовавших себя инструментов творческого саморазвития является проведение *Недели английского языка* – цикла мероприятий на английском языке, организуемых в соответствии с идеологическими приоритетами белорусского государства. В рамках данного формата кафедра осуществляет комплекс образовательных и научно-исследовательских инициатив, направленных на развитие профессиональной, трудовой и экологической культуры студентов. В процессе этих мероприятий обучающиеся осваивают основы профессионального этикета, правовых аспектов трудовой деятельности и экологической ответственности, а также проводят исследования и аналитические работы в таких областях, как экономика, история и право. Это способствует не только совершенствованию языковых навыков, но и развитию творческого мышления, аргументированного обсуждения социальных

проблем, а также формированию морально-нравственных ориентиров и социальной ответственности молодых граждан нашей страны.

Таким образом, эффективное развитие творческих способностей студентов требует дальнейшего совершенствования учебных программ, внедрения инновационных методов обучения иностранным языкам, а также разработки многоуровневых образовательных стратегий, направленных на комплексное формирование когнитивных, исследовательских и практических компетенций. Важнейшим условием является укрепление междисциплинарных связей между учебным процессом, научно-исследовательской деятельностью и воспитательной работой, что позволит создать оптимальную информационно-образовательную среду, способствующую всестороннему интеллектуальному и профессиональному развитию студентов.

Библиографические ссылки

1. *Пономарев Я. А.* Психология творчества. М. : Наука, 1976.

2. *Андреев В. И.* Концептуальная педагогическая прогностика. Казань : Центр иннов. технологий, 2010.

3. *Maslow A. H.* Toward a psychology of being. New York : Van Nostrand, 1968.

ПЕРЕГОВОРЫ: ФОРМИРОВАНИЕ И РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У СТУДЕНТОВ-ЮРИСТОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Е. Г. Вьюшкина

ФГБОУ ВО «Саратовская государственная юридическая академия»;
ул. Чернышевского Н.Г., зд.104, стр.3;
410056, г. Саратов, Россия; vyushkina@mail.ru

Ведение переговоров является неотъемлемой частью профессиональной работы юриста, но, в большинстве случаев, учебные планы отечественных юридических вузов не содержат дисциплин, направленных на освоение данного вида профессиональной деятельности. Обучение коммуникативным аспектам переговоров в рамках базового курса английского языка и стилям, стратегиям и тактике переговоров в рамках элективной/факультативной дисциплины (на английском языке) позволяет формировать и развивать профессиональные компетенции студентов-юристов.

Ключевые слова: переговоры; английский язык как иностранный; студент-юрист; профессиональная компетенция; коммуникативная компетенция.

NEGOTIATIONS: TRAINING AND MASTERING LAW-STUDENTS' PROFESSIONAL COMPETENCES WITHIN AN EFL COURSE

E. G. Vyushkina

Saratov State Law Academy; 104-3 Chernyshevskogo St.;
410056, Saratov, Russia; vyushkina@mail.ru

Negotiating is an integral part of lawyers' professional activities, but in most cases, Russian law schools' curricula do not contain courses aimed at teaching negotiations. Teaching communicative aspects of negotiations as part of a basic EFL course and negotiation styles, strategies and tactics as part of an elective/optional subject (in English) allows for training and mastering professional competencies of law students.

Keywords: negotiations; EFL; law student; professional competence; communicative competence.

Система высшего образования постоянно развивается: меняются уровни образования, возникают новые специальности и направления подготовки, появляются инновационные подходы к обучению. Неизменным остается тот факт, что подавляющее большинство учебных планов для многочисленного разнообразия специальностей содержит дисциплину «Иностранный язык» (с некоторой вариативностью в названии), причем, чаще всего таким языком является английский. Говоря о целях освоения данной дисциплины, в первую очередь упоминают «формирование у обучающихся коммуникативной, общелингвистической и социолингви-

стической компетенций, обеспечивающих использование английского языка в повседневной и профессиональной деятельности» [1]. В рамках юридического образования можно утверждать, что данная дисциплина направлена на формирование и профессиональных компетенций, так как «вся профессиональная деятельность юриста реализуется путем взаимодействия с другими людьми, т. е. процессом межличностной коммуникации» [2, с. 185].

Независимо от выбранной специализации любой юрист является переговорщиком: адвокат частной практики выбирает для своего клиента наилучший способ разрешения конфликта, очень часто это переговоры или медиация; юрисконсульт готовит и обсуждает положения будущего договора и/или ищет пути выхода из сложившейся спорной ситуации и т.п. Переговоры завершаются успешно только тогда, когда стороны общаются конструктивно, т.е. обладают навыками создания доброжелательной остановки за столом переговоров, получения информации, активного слушания. Такие навыки, безусловно, можно формировать и развивать на занятиях по английскому языку.

Поиск современной научной и учебной литературы по данной теме в первую очередь выдает большое количество статей и учебников по деловым переговорам, авторы которых фокусируются на вопросах международных отношений и/или бизнес-коммуникации [3; 4; 5]. Помимо этого, встречаются узкоспециализированные исследования и учебные пособия по ведению радиопереговоров на английском языке летчиками/авиадиспетчерами [6] и моряками [7]. Рассматривая переговоры, как одну из форм юридической коммуникации (на русском языке), подчеркивается значимость навыков эффективного переговорщика «для осуществления других форм юридической коммуникации (интервьюирования, консультирования, допроса, публичного выступления и др.)» [8, с. 164]. Авторы предлагают вести обучение переговорам «на протяжении всех лет учебы студента в юридическом вузе», начиная с дисциплин, связанных с русским языком и профессиональной коммуникацией, и заканчивая внедрением модулей и / или мастер-классов в правовые дисциплины [8]. Данная точка зрения, в целом, совпадет со взглядами автора статьи, отраженными как в учебниках для студентов-юристов и научных статьях, так и в разработанных рабочих программах элективных дисциплин, например, «Юридические переговоры на иностранном (английском) языке».

Необходимо отметить, что отличие юридических переговоров от деловых касается, в первую очередь, вопросов полномочий адвоката/юриста, которыми наделил их клиент, и не является существенным на начальном этапе обучения. На занятиях по английскому языку в нашем вузе формирование навыков ведения переговоров происходит в рамках развития навыков устной речи с использованием соответствующего раздела учебника [9, с. 3]. На первом этапе студентам предлагается изучить

и овладеть речевыми клише, используемыми для решения различных коммуникативных задач. Например, любые переговоры начинаются со встречи, приветствия и представления участников [9, с. 18]. Большинство студентов со школы знакомы с фразами, характерными для данной коммуникативной ситуации, но здесь необходимо обратить внимание обучающихся на профессиональный контекст общения и соответствующую ему официальность.

В каждом разделе учебника представлены речевые клише для осуществления различных задач, возникающих в переговорном процессе: обсуждение точек зрения (на этапе подготовки к переговорам), определение приоритетов и обоснование позиций (на этапе разработки повестки предстоящей встречи), обсуждение и формулировка повестки (в начале переговорной сессии), ведение и поддержание беседы в нужном русле (в ходе переговоров). Изученные речевые клише отрабатываются в простых упражнениях на повторение, перевод и/или заполнение пропусков, а также с применением метода кейс-стадии: в приложении предлагаются обучающие кейсы, составленные в соответствии с современными методическими рекомендациями [10, с. 37].

Развить полученные навыки и применить их на практике студенты могут при подготовке к конкурсу по ведению переговоров для студентов-юристов (на английском языке) [11]. В рамках конкурса студенты играют роль юристов, представляющих своих клиентов (компанию/организацию или частное лицо) на переговорах по решению спора (коммерческого, трудового, семейного) или заключению договора (купли-продажи, поставки, сотрудничества, трудового). За две-три недели до конкурса участники получают общую и конфиденциальную информацию для подготовки позиций. На конкурсе проводятся два или три раунда переговоров по разосланным заранее фабулам, которые могут быть, как связаны между собой, так и представлять независимые ситуации. Студентов оценивает жюри, как правило, из трех юристов-практиков и/или преподавателей по критериям, охватывающим понимание студентами ситуации и подготовку позиции, умение получать и анализировать информацию, навыки работы в команде, осознание целей «клиентов» и своих профессиональных обязательств перед ними, умение анализировать прошедшую переговорную сессию.

Подготовка к конкурсу ведется факультативно с опорой на упомянутую выше РПД элективной дисциплины «Юридические переговоры на иностранном (английском) языке», которая, собственно, является обобщением «тренерского» опыта автора, вовлеченного в подготовку команд к конкурсу уже более десяти лет. За исключением короткого периода непосредственно перед конкурсом, когда проводится анализ предложенных сценариев и подготовка позиций по кейсам, занятия состоят из двух частей: 1) изучение и обсуждение стилей, стратегий и тактики перегово-

ров; 2) отработка языковых средств, необходимых для успешной коммуникации на каждом этапе переговорного процесса. Последнее включает в себя упражнения, направленные на использование открытых вопросов для получения данных, способы уточнения услышанного, обобщение обсужденной информации, приемы ухода от ответа на неудобные вопросы. Студенты используют задачи из правовых дисциплин для фактического наполнения данных упражнений, что, помимо прочего, способствует развитию критического мышления.

Обобщая вышесказанное, можно сделать вывод, что коммуникационная специфика профессии юриста предоставляет преподавателям иностранного (английского) языка возможность формировать и развивать у студентов компетенции, необходимые в их будущей профессиональной деятельности. Более того, навыки ведения переговоров на английском языке, которые участники демонстрируют на конкурсе, порой способствуют их дальнейшему трудоустройству, так как члены жюри достаточно часто предлагают студентам-участникам (не только победителям конкурса) стажировки, что является высокой оценкой профессиональных компетенций участников.

Библиографические ссылки

1. РПД Судебная деятельность [Электронный ресурс]. URL://disk.yandex.ru/d/JS4bEdNFkLvqBg/РПД%20Судебная%20деятельность (дата доступа: 10.01.2025).

2. *Жалинский А. Э.* Профессиональная деятельность юриста. Введение в специальность : учеб. пособие. М. : Изд. БЕК, 1997.

3. *Потапенко С. П.* Переговоры как тип деловой межкультурной коммуникации на иностранном языке // Наука и культура России. 2022. Т. 1. С. 215–218.

4. *Лю Т.* Применение стратегий английского языка в международных деловых переговорах // Тенденции развития науки и образования. 2022. № 90-5. С. 10–12.

5. *Муллозода Р. Т.* Особенности ведения эффективных деловых переговоров // Актуальные исследования. 2024. № 13 (195). С. 13–16.

6. *Лысенко С. В., Курбаков А. В., Плотников В. В*. Английский язык радиообмена в авиации. М., 2024.

7. *Дражан Р. В., Байда Г. В*. О формировании навыков ведения радиопереговоров у курсантов морского вуза // EurasiaScience : сб. статей LXII Междунар. науч.-практ. конф., Москва, 30 июня 2024 г. М.: «Актуальность РФ», 2024. С. 139–140.

8. *Баишева З. В., Безземельная О. А.* Переговоры как форма юридической коммуникации // Вестн. Уфим. юр. ин-та МВД России. 2024. № 3 (105). С. 163–168.

9. *Вьюшкина Е. Г., Калмазова Н. А., Хижняк С. П.* Английский язык для юридических специальностей вузов : учеб. в 2 ч. Ч. 1. Саратов, 2021.

10. *Игнаткина А. Л.* Реализация компетентностного подхода в обучении английскому языку в сфере юриспруденции с применением метода кейс-стади // Вестн. ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики. 2023. № 1. С. 33–45.

11. INC-Russia [Электронный ресурс]. URL: https://vk.com/club119926447 (дата доступа: 10.01.2025).

К ВОПРОСУ ОБ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ РАЗЛИЧИЯХ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА: СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ФАКТОР

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 рассматриваются индивидуальные различия обучающихся, влияющие на изучение иностранного языка. Автор подробно раскрывает понятия интегративной и интегральной мотивации при изучении иностранного языка, приводит примеры отношения обучающихся к изучаемому языку и раскрывает понятие языковых способностей.

***Ключевые слова*:** различия обучающихся; интегративная мотивация; инструментальная мотивация; отношение к изучению; способность; прогнозирование успешности обучения.

ON THE ISSUE OF INDIVIDUAL DIFFERENCIES BETWEEN STUDENTS WHEN LEARNING A FOREIGN LANGUAGE: A SOCIO-PSYCHOLOGICAL FACTOR

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 individual differences of students that affect a foreign language learning. The author explains in detail the concepts of integrative and instrumental motivation in learning a foreign language, gives examples of students' attitudes towards the language being studied and reveals the concept of linguistic abilities.

Keywords: differences between students; integrative motivation; instrumental motivation; attitude to learning; ability; prediction of learning success.

Индивидуальные различия между людьми, изучающими иностранный язык (второй язык), включают разнообразное количество факторов. Каждый преподаватель знает, что некоторые обучающиеся осваивают второй язык без особых усилий, другие же вечно борются с рядом трудностей, которые им не всегда удается преодолеть. Одним из факторов, влияющих на этот процесс, может быть среда и обстоятельства, в которых оказывается обучающийся. Родной язык человек осваивает еще в детстве, в кругу семьи, иностранный же язык изучается в образователь-

ных организациях в формальной обстановке в обществе. Несмотря на это можно сделать вывод о том, что существует какой-то формальный элемент, который дает возможность одним выучить иностранный язык с легкостью, а другим – нет. Стоит обращать внимание на то, что овладение иностранным языком нельзя рассматривать как изучение любого другого предмета в рамках учебной программы, так как природа иностранного языка уникальна.

Первый фактор, несомненно влияющий на успешное изучение иностранного языка – мотивация. Дети, осваивающие свой родной язык не задумываются о мотивации – овладение родным языком настолько естественная потребность, как дыхание или движение. Поэтому второй язык для многих детей – избыточная нагрузка, зачастую ненужная и не столь необходимая. Во взрослом состоянии мотивация к изучению иностранного языка «отражает в основном долгосрочные стабильные установки в сознании учащихся, в частности интегративные и инструментальные причины изучения современных языков» [1].

Интегративная мотивация связана с идентификацией обучающегося с культурой страны изучаемого языка. Чем выше интерес к книгам, песням, фильмам, учёным, моде той страны, которая находится в фокусе интереса при обучении иностранного языка, тем больше успехов может добиться обучающийся.

Скрытые мотивы изучения иностранного языка связаны с инструментальной мотивацией. Такие мотивы включают в себя цель сдать экзамен, получить в дальнейшем престижную должность и т. д.

Многие люди изучают иностранный язык, преследуя как интегративную, так и инструментальную мотивацию одновременно. Школьники, как правило, не обладают ни интегративной, ни инструментальной мотивацией, так как они мало проявляют интерес к чужой культуре, а перспективы трудоустройства достаточно далеки. Их отношение к носителям иностранного языка по большому счету связаны со стереотипами, выработанными в той среде, где школьники проживают и обучаются, нежели с прямыми контактами с иностранцами и личным опытом. Для активизации познавательной деятельности следует ставить актуальные цели на занятиях по иностранному языку, давать задания с конкретными результатами, работать над проектами и т. п. Золтан Дёрнеи развивает отдельное направление в изучении мотивации – «система самомотивации к изучению второго языка»: успех в изучении зависит от того, как обучающийся хочет достичь своего «идеального» знания иностранного языка. Для этого необходимо четко представлять себя в будущем и знать, чего мы хотим добиться. По его мнению есть различия между «обычной» мотивацией и обостренным состоянием под названием «направленный мо-

тивационный поток» [2], когда все усилия направлены для достижения конкретной цели.

Стоит отметить, что мотивация работает и в другом ракурсе. Высокая мотивация приводит к успеху в учебе, но успехи в обучении также повышают мотивацию в изучении иностранного языка. В связи с этим зачастую проще и более важно влиять не на исходные мотивы обучающегося, а помогать добиваться успехов в учебе путем подбора соответствующего учебного материала и информационного содержания занятия.

Отсутствие же как интегративной, так и инструментальной мотивации может привести к проблемам при обучении. Также важны краткосрочная мотивация к ежедневной работе на занятиях и общие мотивирующие факторы обучения.

Следующим моментом, влияющим на результат изучения иностранного языка, является отношение при обучении языку. Для положительного примера необходимо акцентировать внимание изучающих иностранный язык на примерах людей, успешно владевших несколькими языками. Так, можно приводить в пример список Нобелевских лауреатов, говоривших на двух языках и более:

- *Кофи Аннан (политик): акан, английский;*
- *Сэмюэль Беккет (писатель): английский, французский;*
- *Мария Кюри (физик, химик): польский, английский;*
- *Альберт Эйнштейн (физик): немецкий, английский и т. д.*

Обучающиеся смогут уяснить, что в мире огромное количество успешных пользователей несколькими иностранными языка. Примеры широко известных имен также дают понимание успешности освоения иностранных языков не только в мире науки, но и в мире литературы.

В качестве примеров можно называть обучающим имена всемирно известных русских поэтов и писателей, которые не только в совершенстве владели иностранными языками, но использовали их в своей переводческой литературной деятельности. Русский поэт-символист Серебряного века К. Д. Бальмонт делал прекрасные переводы иностранных авторов с английского, французского, испанского, словацкого, грузинского, югославского, болгарского, литовского, мексиканского и японского языков.

Поэт И. Бунин внес свою лепту в мир литературы, сделав переводы литературных произведений Байрона, А. Теннисона, А. Мицкевича, Т. Шевченко и других поэтов.

В. Набоков владел тремя иностранными языками и переводил различные стихотворные и прозаические произведения на русский, английский и французский языки, в том числе и собственные произведения.

Известный детский поэт и писатель К. И. Чуковский в школе изучал древнегреческий язык, латынь, а в свободное от школы время самостоя-

тельно осваивал французский, итальянский и английский. В дальнейшем это дало ему возможность познакомить русских читателей с Томом Сойером, Робинзоном Крузо, Принцем и Нищим и бароном Мюнхгаузеном. что также является примером самомотивации.

В 1950-х годах педагог-психолог доктор Б. Кэррол начал изучать проблему способности к языкам. Возник вопрос: как измерить эту способность?

Доктор Пол Пимслер разработал тест, измеряющий способности к изучению языков – Pimsler Language Aptitude Battery (PLAB). С помощью этого теста можно спрогнозировать успеваемость будущего обучающегося, его способности, а также трудности в будущем обучении.

Аналогичный тест разработали Джон Кэрролл и Стэнли Сейпон – Modern Language Aptitude Test (MLAT), предназначенный для обучающихся более старшего возраста. Согласно этому современному тесту языковых способностей обучающемуся нужно выполнить задания, тестирующие фонематический слух, грамматическую восприимчивость, способность к индукции и способность к заучиванию. Но такой тест прогнозирует насколько хорошо будет справляться обучающийся с изучением иностранного языка при использовании только аудио-лингвального метода обучения [3]. Но в настоящее время существует огромное количество методик обучения иностранного языка. Так как «процесс изучения языка очень сложный, для улучшения его преподавания методисты все больше уделяют внимания исследованиям по овладению иностранным языком, выявлению новых стилей, а также смешению методов обучения» [4]. Все это способствует более продуктивному освоению иностранных языков, не зависимо от способностей.

В каждом учебном заведении существует начальный тест (входящий контроль, стартовый тест и т. п.), который проверяет уровень знаний обучающихся перед началом изучения как какого-либо блока или темы иностранного языка, так и языка в целом.

Таким образом, различные тесты на выявление способностей предназначены для прогнозирования успешности обучения в условиях организованного обучения иностранного языка. Сами способности разделяются на несколько видов. Кто-то лучше воспринимает материал на слух, у кого-то лучше память.

По мнению учёных личностные способности, интеллект, гендерные различия, уровень первого языка, социальный класс, эмпатия также оказывают большую роль на способность изучения иностранных языков.

В связи с вышеизложенным подчеркнем, что индивидуальные различия обучающихся оказывают достаточно большую роль при изучении иностранного языка. Преподавателям необходимо учитывать эти разли-

чия, разнообразие и природу мотивации к изучению иностранного языка и выбирать разнообразные методики, дифференцированное обучение и личностно-ориентированный подход к обучающимся при преподавании иностранных языков.

Библиографические ссылки

1. *Gallagher-Brett A.* Seven Hundred Reasons for Studying Languages [Electronic resource] // The Higher Education Academy LLAS (Languages, Lingustics, Area Studies) // University of Southampton. URL: www.llas.uk/700reasons. (date of access: 06.12.2024).

2. *Muir C., Dornyei Z.* Directed motivational currents: using vision to create effective motivational pathways // Studies in Second Language Learning and Teaching, № 3. P. 257–375.

3. *Кук В.* Изучение и преподавание второго языка. Санкт-Петербург : Златоуст. 2021.

4. *Живлакова А. Е.* Стили преподавания иностранного языка // Образование, наука и инновации: современные вызовы: материалы Международной научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых учёных, Мелитополь, 12–13 декабря 2024 г. / МелГУ. Мелитополь, 2025. С. 1015–1017.

ИНТЕНСИФИКАЦИЯ ИНОЯЗЫЧНЫХ РЕЧЕВЫХ УМЕНИЙ СТУДЕНТОВ ПО ТЕМЕ «ОБРАЗОВАНИЕ» ПОСРЕДСТВОМ ИНТЕГРАЦИИ ЛЕКСИЧЕСКОГО И ГРАММАТИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА

В. С. Значенок

Белорусский государственный университет, пр.Независимости,4
220000, г. Минск, Беларусь, znachenok.violet@mail.ru

В настоящей статье рассматривается технология обучения студентов биологических специальностей иностранному языку посредством интеграции лексического материала и коммуникативной (функциональной) грамматики с примерами упражнений (заданий), которая на практике доказала свою эффективность в образовательном процессе.

Ключевые слова: коммуникативная грамматика; функциональная грамматика; речевые умения; коммуникативный подход, обучение иностранному языку.

INTENSIFICATION OF FOREIGN LANGUAGE SPEAKING SKILLS OF UNDERGRADUATE STUDENTS ON THE TOPIC «EDUCATION» THROUGH THE INTEGRATION OF VOCABULARY AND GRAMMAR

V. S. Znachonak

Belarusian State University, 4, Independence Ave.,
220000, Minsk, Belarus, znachenok.violet@mail.ru

The article deals with the technique of teaching students majoring in biology a foreign language through the integration of lexical material and communicative (functional) grammar with examples of exercises (tasks), which has proven its effectiveness in the educational process in practice.

Keywords: communicative grammar; functional grammar; speaking skills; communicative approach, teaching a foreign language.

В век цифровых технологий увеличивается интеллектуальная нагрузка на студента вуза: информационный поток постоянно увеличивается, требования к будущему специалисту растут одновременно, а количество отведенного времени не меняется, причем количество академических часов, отведенное на изучение иностранного языка, остается прежним с наблюдающейся тенденцией к его снижению. В рамках такого дефицита времени всем участникам учебного процесса очень сложно найти оптимальные формы работы, при которых количественные и качественные показатели оставались на уровне соответствия заданным требовани-

ям, а знания студентов стабильно переходили бы в речевые умения [1]. Несмотря на преимущественный акцент преподавателей на освоении студентами профессиональной терминологии, значимость грамматики при владении иноязычной речью невозможно недооценить. Как указывает в своей статье И. А. Кривошея, «отношения между лексическими единицами отражаются в их грамматических значениях, т. к. именно грамматике принадлежит организующая роль в определенных словарных границах и на определенном лексическом материале. Именно грамматика выполняет функцию строительного материала речи как письменной, так и устной» [2; с. 146]. В последние десятилетия все большую популярность приобретает коммуникативный подход при обучении иностранному языку, при котором языковой материал (лексический, грамматический и фонетический) изучается комплексно и интегрируется в ситуационный (речевой). Как нами уже отмечалось в более ранних публикациях, такие «учебно-методические комплексы и разработки построены на принципах коммуникативного (ситуативного) подхода и предполагают активизацию изучаемой лексики и грамматики в рамках единых разделов, где они взаимообусловлены и тесно связаны друг с другом как по языковому, так и тематическому критериям» [3, с.127].

В настоящей статье мы рассмотрим созданную нами учебную разработку для студентов первой ступени высшего образования, осваивающих учебные дисциплины «Иностранный язык (английский)» и «Иностранный язык (английский) (общее владение)», которая использовалась при изучении раздела «Высшее образование: Белорусский государственный университет. Видо-временные формы глагола» и направлена на совершенствование иноязычной устноречевой коммуникации. Комплексное занятие на ее основе предполагает организацию взаимодействия студентов посредством групповой работы; активизацию академической лексики и грамматики, а также развитие языковой компетенции посредством интеграции языкового и устно-речевого материала; способствует развитию учебно-познавательной компетенции; повышает мотивацию студентов.

Целью обучения при освоении данного учебного материала является развитие устноречевой иноязычной профессиональной компетенции посредством сочетания изучаемого лексического и грамматического материала, достижению которой способствует решение целого комплекса задач: языковых, коммуникативных, учебно-познавательных, развивающих и воспитательных.

Языковые задачи заключаются в интеграции языкового лексического и грамматического материала в рамках одного занятия.

Коммуникативные задачи заключаются в совершенствовании умений генерации идей и их презентации; обмена мнениями, обсуждения;

освоение навыков группового взаимодействия.

Развивающие задачи заключаются в совершенствовании умений межличностного взаимодействия и развитии критического мышления.

Воспитательная задача реализуется в том, что студенты учатся планировать свою будущую научную и академическую карьеру, одновременно анализируя информацию об университете и своем факультете.

Решение учебно-познавательных задач предполагает развитие умений работы с информацией, состоящих в освоении таких логических операций, как анализ, синтез, аргументирование, обобщение, вывод, комментирование.

Рассмотрим методику проведения такого занятия поэтапно. Его проведение предполагает два этапа: подготовительный и основной.

Подготовительная часть заключается в работе над иноязычным лексическим материалом и получением общей информации по теме «Белорусский государственный университет», а также повторение грамматического материала на уровне формирования грамматического навыка. За основу мы взяли составленный нами текст и разработанную нами систему упражнений из учебника «Practice of Foreign Language Communication» [4, с. 44–46]. Она может быть выполнена студентами самостоятельно в качестве домашнего задания и при быть проверена в аудитории на предмет снятия трудностей и исправление допущенных ошибок. Рассмотрим пошаговую технологию прохождения подготовительной части.

Prior stage 1. Revision. Checking home assignment.

1. Use the correct tense form.

1. We (attend) lectures and seminars every day. 2. Last year I (finish) school. 3. Yesterday at the laboratory class we (watch) the leaves through the nicroscope. 4. We (study) a lot of specific subjects at the Biology Faculty. 5. The BSU (to found) in 1921. 6. The classification of vertebrates (to include) into the course next month. 7. I (do research) in the near future. 8. We are very busy now. We (prepare) for our first field work. 9. They (to introduce) a new course into the curriculum at the Biology Faculty last year. (…)

Следует отметить, что даже грамматические упражнения нами построены на изучаемой активной лексике, что способствует дальнейшей интеграции лексического и грамматического материала.

2. Read the text about the Belarusian State University. Pay special attention to the worlds written in bold. Be ready to complete the table below.

The Belarusian State University

*The Belarusian State University, **founded** on October 30, 1921, is a leading scientific, educational, innovation and cultural centre of the Republic of Belarus. According to major international **rankings**, it is among 2 per cent of world leading universities out of 30 thousand educational **institutions**. The University aims to lead the country in research and education. The administration and **academic staff** seek to do this in ways which benefit society on a national and a global scale. The BSU aims to deliver an exceptional education, **to carry out research**, and **to make significant contributions** to society – locally, nationally, and internationally.*

*The entire structure of the Belarusian State University includes 16 **faculties** and 6 educational **institutes**, 10 educational **establishments**, 10 **research and development institutes and centers,** 41 research and developments **laboratories**, 10 innovation and **production enterprises**.(…)*

Этот отрывок текста наглядно демонстрирует, что активная лексика по теме выделена полужирным шрифтом для того, чтобы студентам было понятно, на какие именно слова следует обратить особое внимание.

Далее следует серия лексических упражнений. Последнее из них предваряет переход от языковой к речевой части занятия.

3. Fill in the propositions (if necessary).

1. Thanks to in-depth knowledge of English, Professor Ivanov can enjoy an access … the best world academic resources.
2. My friend has applied … the BSU Post Graduate Course to carry … the research … comparative linguistics.
3. If you get excellent scores … all the subjects you do not have to pay … a tuition fee.
4. Many applicants want to be trained … law specialties despite of the fact it is difficult to find a good job afterwards.
5. Universities of the Russian Federation are the first … the BSU partners.
6. I entered … the BSU last summer and I am going to graduate … it in 4 years.
7. There are a lot if facilities … my faculty.

4. Match lexical units from the first column to their synonyms or definitions from the second one.

1. teachers, lecturers and professors	*a) internship*
2. to investigate scientific problem	*b) master`s course / magistrate course*
3. going to study the experience of another establishment	*c) doctorate (doctoral course)*
4. the first level of higher education	*d) production*
5. the second level of higher education	*e) academic staff*

6. the third level of higher education	*f) bachelor`s course*
7. researcher who is studying to become a doctor	*g) to carry out research*
8. manufacturing	*h) scholarship/grant*
9. getting older	*i) post-graduate*

5. Fill in the following columns with the words and word combinations related to the columns.

Divisions and subdivisions	***Academic and research activities***	***Academic titles and degrees***	***Disciplines and directions of research***
faculty	*to hold a conference*	*Doctor (PhD)*	*information technologies*
...	*...*	*...*	*...*

Вторая – **речевая** часть – представляет собой интеграцию лексического и грамматического материала в рамках ситуативного (коммуникативного) подхода с использованием приемов коммуникативной (функциональной) грамматики. Сначала студенты работают в парах, используя таблицу из предыдущего задания в качестве логико-семантической карты на основе представленного образца с использованием времен группы Simple и Continuous. Рассмотрим это задание.

Task 1. Work in pairs. Using the table from the previous task as a mind map, speak about your past and current academic activities and achievements, future plans and suggestions. Use the Past and Present Simple, Past and Present Continuous and Future Simple tense forms. Tell your stories to each other.

Example*. I am a first-year student of the BSU. I study at the Biology Faculty. Last year I finished School №2 in Grodno. I participated in scientific contests in Biology and won the second place. We are very busy this week: we are getting ready for the test in Zoology. I am going to graduate in due time, in 4 years. I hope I will pass my final exams successfully and enter Master`s Course afterwards. ... I think one day I will make a great discovery and get the Nobel Prize.*

Второе задание основной части предполагает более развернутое монологическое высказывание в рамках ролевых заданий выбранных персонажей, которое сопровождается диалогической речью посредством постановки вопросов к выступающему ответов на них. Таким образом работа становится интерактивной и максимально ситуативной – прибли-

женной к ситуации реального общения. Ролевое моделирование завершается домашним заданием, предполагающим рефлексию в письменной форме относительно собственных академических успехов и предполагаемых будущих карьерных достижений. С психологической точки зрения прорабатывание изучаемого материала «через себя» способствует его переходу из кратковременной памяти в долговременную, то есть окончательному закреплению языкового и речевого материала. Рассмотрим это задание более подробно.

Task 2. Choose a role type from the list. Imaging you are at an interview with first year students of the Biology Faculty of the BSU. Prepare the information about your academic present, past and future academic activities, achievements and career. Be ready to answer the questions from the audience. Ask questions to others on the same issues.

Characters.

1. A young teacher of Biology from a small village in Brest Region.
2. A third-year student of the Biology Faculty at the BSU.
3. A Master student of the Biology Faculty at the BSU.
4. A Doctoral student teaching Zoology at the Biology Faculty at the BSU.
5. A bioengineer working at the Belarusian National Academy of Sciences.
6. A fourth-year student of the Biology Faculty at the BSU.
7. A professor teaching Botany at the Biology Faculty at the BSU.
8. The head of the research laboratory at the Biology Faculty at the BSU.
9. A third-year student who was expelled from the university.
10. A world-famous microbiologist.
11. A world-famous botanist.
12. A world-famous zoologist working in Africa.
13. A bioengineer with rich imagination.
14. Other characters.

Home assignment. Write down short essays on your past, current and future academic activities considering your achievements, plans and suggestions about your future career as a biologist.

В заключение хотелось бы отметить, что представленная технология зарекомендовала себя как эффективная форма коммуникативной работы над формированием комплексных умений использования иноязычного языкового материала применимо к смоделированной ситуации, выступая естественным стимулом иноязычной устно-речевой коммуникации в рамках учебной программы и интеграции грамматического и лексическо-

го языкового материала посредством одновременного выхода в речь. Проведение такого занятия в образовательном процессе показало высокую степень интереса и взаимодействия студентов посредством интерактивного общения в рамках учебной дисциплины «Иностранный язык (английский)» у студентов биологических специальностей БГУ в аудиторной работе в 1-м семестре 2024-2025 учебного года; студенты получили более высокие оценки, чем при традиционных формах опроса. В беседах они отметили, что такая форма работы и контроля им импонирует больше, чем овладение языковым и речевым материалом по более традиционным методикам. Разработка зафиксирована актом о практическом использовании результатов исследования в образовательном процессе в 2024–2025 учебном году.

Библиографические ссылки

Значенок В. С. Актуальные трудности реализации принципов концепции «Образование через всю жизнь» в неязыковом вузе пути их преодоления // Проблемы лингвообразования в неязыковом вузе : материалы VII Респ. науч.-практ. конф. (с междунар. участием), 26 янв. 2023 г., Минск / Белорус. гос. ун-т ; редкол.: А. Э. Черенда (отв. ред.) [и др.]. Минск : БГУ, 2023. С. 117–122.

2. *Кривошея И. А.* Совершенствование грамматических навыков в процессе обучения английскому языку студентов естественнонаучных специальностей // Проблемы лингвообразования в неязыковом вузе : материалы VII Респ. науч.-практ. конф. (с междунар. участием), 26 янв. 2023 г., Минск / Белорус. гос. ун-т ; редкол.: А. Э. Черенда (отв. ред.) [и др.]. Минск : БГУ, 2023. С. 145–150.

Значенок В. С. Интенсификация обучения грамматике и лексике студентов биологических специальностей в рамках коммуникативного подхода // Проблемы лингвообразования в неязыковом вузе : материалы VIII Респ. науч.-практ. конф. (с междунар. участием), 25 янв. 2024 г., Минск / Белорус. гос. ун-т ; редкол.: А. Э. Черенда (отв. ред.) [и др.]. Минск : БГУ, 2024. С. 126–132.

4. Практика иноязычного общения: английский язык = The Practice of Foreign Language Communication: English : учеб. пособие / В. С. Значенок, Е. М. Дым ; под ред. В. С. Значенок. Минск : БГУ, 2018.

ВНЕАУДИТОРНОЕ ЧТЕНИЕ КАК ВИД УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Н. В. Иванюк

Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина
Бульвар Космонавтов, 21, 224016, Брест, Беларусь, Ivaniuknv@ya.ru

Статья посвящена изучению роли внеаудиторного чтения в процессе обучения иностранному языку на неязыковых специальностях высшего учебного заведения. Анализируются два основных подхода к внеаудиторному чтению в образовательном процессе, определены функции текста, представлены виды заданий, направленных на реализацию указанных функций.

Ключевые слова: внеаудиторное чтение; текст; обучаемый; функция; задание.

EXTRACURRICULAR READING AS A TYPE OF LEARNING ACTIVITY IN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE TO STUDENTS OF NON-LINGUISTIC SPECIALTIES

N. V. Ivaniuk

Brest State A. S. Pushkin University, Cosmonauts Boulevard, 21,
224016, Brest, Belarus, Ivaniuknv@ya.ru

The article deals with the study of the role of extracurricular reading in the process of teaching a foreign language in non-linguistic specialties of a higher educational institution. Two main approaches to extracurricular reading in the educational process are analyzed, the functions of the text are determined, and the types of tasks aimed at implementing these functions are presented.

Keywords: extracurricular reading; text; learner; function; assignment.

Чтение играет важнейшую роль в жизни любого человека, поскольку оно открывает доступ к ведущим на сегодняшний день источникам информации и, как следствие, является одним из основных средств удовлетворения познавательных потребностей и осуществления информационной деятельности. Чтение – это вид речевой деятельности, позволяющий воспроизводить одну из форм реального общения на иностранном языке.

Термин «внеаудиторное чтение» является одним из вариантов обозначения индивидуального чтения, и ему всегда уделялось значительное внимание в методике преподавания иностранных языков.

В современной методической науке прослеживаются два основных подхода к внеаудиторному чтению в образовательном процессе.

Первый подход (З. И. Клычникова, Н. А. Селиванова и др.) заключается в том, что внеаудиторное чтение рассматривается как вспомогательный вид деятельности, обеспечивающий либо подготовку материала для работы в аудитории по развитию других видов речевой деятельности, либо для закрепления языкового материала, а также речевых навыков и умений, уже отработанных на аудиторных занятиях. З. И. Клычникова, обозначая цель внеаудиторного чтения, отмечает: «Внеаудиторное чтение должно служить осуществлению двух задач: а) закреплению приобретенных в ходе аудиторной работы навыков и умений и б) подготовке к выполнению определенного вида деятельности в аудитории… на основании прочитанного» [1, с. 56]. Например, текст, прочитанный самостоятельно дома, используется для развития умений говорения (составление диалога или монолога) и письма (написание аннотации или реферата). При этом внеаудиторное чтение выполняет только вспомогательные функции – своеобразного учебного упражнения, а методика его организации не отличается от методики работы над текстом для чтения.

Второй подход (О. С. Родионова, Е. М. Каргина и др.) заключается в том, что основной целью аспекта «внеаудиторное чтение» является непосредственно обучение чтению как виду речевой деятельности на иностранном языке [2, 3].

Таким образом, внеаудиторное чтение – достаточно распространенный и важный аспект, который в настоящее время широко используется в процессе обучения иностранному языку в вузе, на неязыковых специальностях, в частности. При этом чтение является не только одним из средств обучения и получения новой интеллектуальной и эстетической информации, но и источником пополнения словарного запаса, а также средством развития диалогической и монологической речи обучающихся.

Не вызывает сомнения тот факт, что для успешной организации какого-либо вида учебной деятельности необходимо наличие у обучаемого побудительного мотива, а внеаудиторное чтение только тогда сможет выполнять функцию развития речи студентов, когда у них сформируется потребность в чтении на иностранном языке. При этом вопрос развития потребности в чтении тесно связан с задачей отбора текстов. Внеаудиторное чтение должно способствовать тому, чтобы чтение из учебной деятельности превратилось в увлекательное занятие, а у студентов сформировалась потребность и привычка в самостоятельном чтении литературы на иностранном языке. В этой связи в процессе организации внеаудиторного чтения целесообразно использовать не только художественные произведения, но и тексты профессиональной направленности, рабо-

та с которыми будет способствовать развитию обучаемого как будущего специалиста в определенной сфере деятельности.

Мы уже отмечали, что одной из задач внеаудиторного чтения является обогащение словарного запаса студентов (усвоение новой лексики и закрепление ранее пройденных грамматических конструкций и лексических единиц). Чтение как художественных произведений, так и профессионально-ориентированных текстов обеспечивает достаточно частую повторяемость знакомых грамматических конструкций с новым лексическим наполнением и известных лексических единиц в новых контекстах. В следствие чего чтение становится эффективным средством расширения словарного запаса. Кроме того, развитие умений устной речи на основе прочитанных художественных произведений и текстов профессиональной направленности способно внести качественные изменения в овладение студентами устно-речевой иноязычной коммуникацией.

Известно, что любой текст выполняет следующие функции: функция расширения, пополнения языковых знаний студентов (преимущественно лексических); функция тренировки (овладение студентами языковым материалом); функция развития устной речи (говорения); функция развития смыслового восприятия текста [4, с. 18].

Для успешной реализации указанных функций используются различные виды заданий:

- задания, связанные с пониманием текста;
- задания, предполагающие цитирование из текста;
- задания, направленные на составление плана;
- вопросно-ответные задания;
- задания, нацеленные на создание различных форм компрессии текста.

Основная задача преподавателя на подобных занятиях – научить студентов обсуждать прочитанное. «Все виды устно-речевого отражения при всей своей специфичности должны быть направлены на формирование главного умения – умения обсуждения» [5, с. 64]. Умение обсуждать прочитанное произведение основывается на гибком использовании элементов рассуждения в сочетании с элементами повествования и описания. Главная цель рассуждения (передача содержания, характеристика действующих лиц и т.д.) при обсуждении произведения – согласиться с тезисом или обоснованно опровергнуть его, дать толкование поступкам героев. Следовательно, рассуждение также играет важную роль в формировании умения аргументировать сказанное.

Аргументы являются только тогда убедительными, когда они логично выстроены. В этой связи преподавателю следует обучать аргументированию, начиная с посильных заданий. В одном из заданий студентам целесообразно предложить установить логическую связь между двумя

взятыми из текста предложениями. Кроме того, существуют разнообразные упражнения, направленные на обучение приемам смыслового свертывания текста. Студентам можно предложить сравнить два варианта одного предложения (полный и сокращенный). При этом преподавателю следует обратить внимание студентов на то, что при сокращении возможно исключение наименее существенной информации, однако предложенная трансформация не является исключительной, а потому возможны и другие замены. На заключительном этапе студентам можно предложить самостоятельно сократить предложения из текста, при этом сохранив его основное содержание. Повествование при выполнении указанных упражнений не сводится к простой репродукции текста, а подчиняется рассуждению, которое предполагает отбор фактов содержания и группирование фраз текста.

Таким образом, внеаудиторное чтение в процессе обучения иностранному языку студентов неязыковых специальностей вуза имеет важное значение в овладении иностранным языком как средством общения, поскольку оно способствует лучшему усвоению языкового и речевого материала студентами, а это в свою очередь расширяет их знания в области изучаемого языка, формирует самостоятельность мышления, развивает логику. Информация, полученная из текстов, прочитанных вне аудитории, побуждает к инициативной речи, в которой выражаются субъективные взгляды студентов, их интересы и жизненная позиция. При правильной организации внеаудиторного чтения у студентов формируется художественный вкус, они учатся анализировать, обобщать и аргументировать.

Библиографические ссылки

1. *Клычникова З. И.* Психология чтения (Психологические основы обучения чтению) // Иностранные языки в школе. 2012. № 8. С. 54–62.

2. *Каргина Е. М.* Роль внеаудиторного чтения в процессе формирования у студентов навыков ознакомительного чтения на иностранном языке [Электронный ресурс] // Гуманитарные научные исследования. 2015. № 1. Ч. 1 URL: https://human.snauka.ru/2015/01/9139 (дата обращения: 20.01.2025).

3. *Родионова О. С.* Место чтения в процессе обучения иностранному языку (из опыта работы) // Язык и мир изучаемого языка. 2015. № 6. С. 200–202.

4. *Фоломкина С. К.* Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе: учебно-методическое пособие. Москва : Высшая школа, 2005.

5. *Селиванова Н. А.* Литературно-страноведческий подход к отбору текстов для домашнего чтения // Иностранные языки в школе. 2008. №1. С. 61–64.

ЭВРИСТИЧЕСКИЕ ЗАДАНИЯ В КУРСЕ «ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ ФОНЕТИКА 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 «Теоретическая фонетика», а также 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; теоретическая фонетика; немецкий язык.

HEURISTIC TASKS IN THE COURSE «THEORETICAL PHONETICS OF GERMAN»

S. S. Kotovskaya

Belarusian State University, st. Karla Marksa, 31
220030, Minsk, Belarus, swetlanaluk@tut.by

The article summarises the experience of using heuristic methods in teaching the discipline «Theoretical Phonetics», as well as their effectiveness in the formation of key competences in students. Examples of tasks and variants of their solutions by students are given, difficulties and problems in the implementation of the heuristic approach and project-based learning are described.

Keywords: heuristic methods in teaching; professional skills; theoretical phonetics; German.

Современное образовательное пространство требует от студентов не только усвоения фактических знаний, но и развития критического мышления, способности к самостоятельному и креативному решению задач. В этом контексте эвристический подход, который акцентирует внимание на активном вовлечении учащихся в процесс познания, становится особенно актуальным.

Как известно, основной характеристикой эвристического обучения является создание обучаемыми самостоятельных образовательных продуктов в изучаемых предметах и формирование индивидуальных подходов к осваиваемой дисциплине. При этом, как отмечает А. В. Хуторской, образовательный продукт предполагает 2 составляющие: материальную и личностную [1]. Т.е., в процессе эвристического обучения, помимо ма-

териальных результатов учебной и исследовательской деятельности, у студентов формируются навыки, необходимые для успешной адаптации в быстро меняющемся мире, где информация становится доступной, но требует осмысленного анализа и интерпретации.

Эвристический подход не только активизирует познавательную деятельность студентов, но и способствует развитию их личностных качеств, таких как инициативность, самостоятельность и критичность мышления. А. Д. Король отмечает, что использование эвристических методов в образовательном процессе позволяет создать условия для более глубокого усвоения материала и формирования устойчивых компетенций, необходимых для профессиональной деятельности [2].

Кроме того, эвристические методы обучения помогают студентам осознать процесс познания как активное взаимодействие с информацией, что, в свою очередь, способствует развитию их исследовательских навыков. Внедрение эвристических подходов в учебный процесс значительно повышает уровень мотивации студентов и их заинтересованность в изучаемом материале [3, с.22].

Таким образом, роль эвристического подхода в обучении студентов представляет собой важный аспект современного образования, требующий дальнейшего изучения и внедрения в практику.

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 «Теоретическая фонетика», а также их эффективность в формировании ключевых компетенций у студентов.

Теоретическая фонетика немецкого языка, согласно учебному плану специальности, преподается в 3 семестре. Она является первой в цикле теории основного языка и преподается на немецком языке. Последний факт составляет в последние годы дополнительную трудность, поскольку равные требования по ее освоению предъявляются как к студентам, поступившим в университет с уровнем владения немецким языком B1-B2, так и к студентам, начавшим его изучать с нуля всего 2 семестра назад. В таких условиях на передний план выступают не столько языковые, сколько профессиональные компетенции обучаемых.

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. Таковых предлагается 3:

1. «Эта сложная классификация...»

Классификацию немецких гласных довольно сложно усвоить. Тем не менее, если представить признаки гласных в виде определенной системы, то запомнить ее не составит большого труда. Для этого проведите следующий эксперимент: произнесите многократно последовательность звуков [a]- [i]- [a]- [i], затем [a] - [u] - [a] - [u], а потом [a] - [y] - [a] - [y]. Вы смогли прочувствовать, чем отличается артикуляция этих гласных. Запишите свои наблюдения. Проделайте то же самое со звуками [i] - [y], [e] - [Ɵ]. Составьте алгоритм для усвоения произношения немецких гласных и обучите по нему своих одногруппников на занятии.

2. «Таинственный аппроксимант.»

Представьте, что вы попали в ситуацию, когда Вам необходимо продемонстрировать свою компетентность в лингвистических вопросах и общую эрудицию. При этом Вам встретился термин «аппроксимант». Чтобы понять его значение, проведите следующий эксперимент: произнесите четкий [a], попеременно с участием голоса и без него. Затем проделайте то же самое для [i]. Что за звуки получились без участия голоса? Сформулируйте вывод по результатам данного эксперимента: объясните, какие звуки являются аппроксимантами и почему, двумя способами: для носителя немецкого языка, не владеющего специальными лингвистическими знаниями, и для начинающего изучать язык филолога.

3. «Зачем изучать фонологию?»

Многие студенты не понимают, для чего нужно изучать теоретические дисциплины, в частности теоретическую фонетику. Для ответа на данный вопрос выполните следующее задание.

В будущем Вы получите квалификацию преподавателя. Представьте себе профессиональную ситуацию: Вы преподаете немецкий язык как иностранный для взрослых. Ваши обучаемые допускают много орфографических ошибок и испытывают трудности при аудировании.

1) Обсудите в мини-группах, что может быть причиной данных трудностей.

2) Отберите основные знания, необходимые для формирования указанных навыков и умений.

3) Самостоятельно подготовьте задания для проверки базовых знаний в области немецкой фонологии с целью разработки коррективного курса для своих обучаемых.

4) Если возможно, апробируйте их на своих одногруппниках. Затем внесите коррективы. Представьте результаты» [4, с. 17–18].

Данные задания предлагаются студентам на выбор, но выполнение одного из них является обязательным для получения итоговой аттестации по дисциплине. Всего задания выполнили 82 студента. При этом 34% выбрали первое задание, 20% – второе и 46% – третье. Знакомство с заданиями, требованиями и сроками их выполнения осуществляется в начале семестра, чтобы студенты имели возможность планировать свою работу, задавать вопросы и обговаривать трудности в процессе их выполнения. На подготовительном этапе устанавливаются сроки для предоставления идеи о формате представления итогового продукта. Презентация результатов осуществляется на занятии. При этом обязательным условием является рефлексия заслушанных проектов однокурсниками. Работа над заданием могла вестись как индивидуально, так и мини-группами.

Опыт показал, что студенты проявляют креативность в реализации заданий: форма представления варьирует от обычного текстового файла, pwp-презентаций различного уровня оформления до создания стихов и песен, видео, кроссвордов и блогов в инстаграмм. В качестве яркого примера можно привести работу Н. Таринского (2023г.) по заданию 1:

VOKALELAND

Willkommen in Vokaleland!
Erst sehen wir hier Tiefestadt,
Nur zwei Vokale gibt es da,
Sie haben Namen /a/ und /a:/.
Und weiter
Befindet sich noch Mittelstadt,
Die acht Vokale innen hat:
/ɛ /, /ɛː /, /ə /, /e:/ sind zwar nicht rund,
/ɔ/, /o:/, /œ/, /ø:/ sind wie ein Kuss —
Verdrehe in Röhrchen deinen Mund.
Und tschüss, die Stadt, wir machen Schluss.
Und weiter…
Und unterwegs Hochstadt gibt es,
Vokalenzahl ist hier sechs:
/ʊ/, /u:/, /ʏ/, /yː/ sind rund und noch
/ɪ/, /iː/ befinden sich in Hoch.
Es ist y-Achse, wo sie leben,
Wir nennen es die Zungenhebung.
Es ist x-Achse mit /ə / als Leiter,
Wir nennen es die Zungenreihe.
Denn nur für /ə / Zentralestadt
Wurde im Land einmal gebaut.
Und weiter…
In Hintenstadt sind fünf Bewohner,

Sie wärmen sich unter der Sonne,
Die alle Laute hier sah:
/ɔ/, /oː/, /ʊ/, /uː/ und langes /aː/.
Und weiter…
Die letzte Stadt heißt einfach Vorn,
Für Laute gibt es hier den Born.
Und wissen Sie, es ist so viel,
Zehn Laute, die ich nennen will.
/ɛ /, /ɛː /, und /eː/, /ɪ/, /iː/ und /øː/,
/ʏ/, /yː/ und /œ/, und kurzes /a/.
Und von allen gibt es ein paar,
Sie sind gespannt wie eine Bö:
/uː/, /yː/, /oː/, /øː/ und /iː/, und /eː/.
Interessant war jede Stadt,
Verlassen wir Vokaleland
Und haben schon jetzt Fernweh

Оригинальным решением первого задания была также песня, сочиненная студенткой М. Пантюховой в 2022 году. Она предложила петь правило на мотив песни «Маленькой ёлочке холодно зимой»:

[ɪː], [yː], [y], [ɪ], [ʏ], [yː] – das ist Hochheˊbung,
mittelhoch, mittelhoch, das sind [eː], [ɛː], [øː]
mittelhoch, mittelhoch, das sind [eː], [ɛ], [œ],
„schwa“– das ist, „schwa“ – das ist,
„schwa“ – das ist zentral
Tief sind [a], [aː] - Laute,
Singen Sie mit mir!
Tief sind [a], [aː] - Laute,
Singen Sie mit mir!

И хотя в песне не охвачены гласные заднего ряда, такой метод усвоения материала представляется вполне пригодным для использования в учебном процессе, ведь подобным образом можно сочинить далее.

Второе задание, касающееся аппроксимантов, было интересно тем, что данный вопрос не рассматривался на лекциях, поэтому информацию студенты должны были полностью находить самостоятельно. А поскольку она достаточно специфична и научна, требовалось достаточно глубокое ее понимание для представления в разных коммуникативных ситуациях. Не всем студентам это удавалось сразу. Например, некоторые давали научное определение термину в ситуации с наивным носителем языка. Как оказалось, дать объяснение научному феномену, не используя научную терминологию, достаточно сложно. В качестве более-менее удачных можно привести следующее определение, данное студентками Д. Шукайло и Д. Черновой (2023г.): «Approximanten sind Laute, die

scheinbar Merkmale von Vokal- und Konsonantenlauten vereinen. Sie haben eine offenere Aussprache als normale Konsonanten und sind daher näher an Vokalen».

Положительно оценить следует совместный проект студентов М. Молоховской, П. Романенко, П. Павловой в 2023г., предлагающий ответ на вопрос «Зачем изучать фонологию?» (задание 3). Мини-группой была представлена как pwp-презентация, так и полный текст эссе, в котором в доступной форме изложены основные задачи фонологии, ее отличие от фонетики, продемонстрированы некоторые фонологические процессы, которые распространены в повседневной речи. При этом материал подается в ракурсе тезиса: «Язык намного логичнее, чем математика и увлекательнее, чем сказки». Далее студенты рассказывают о возможностях использования знаний фонологии в медицине и создании искусственного интеллекта. В качестве иллюстрации ими приводится пример из социальной сети Tik-tok, где искусственный голос озвучивает персонажей из мультфильмов. В завершение презентации одногруппникам было предложено разгадать кроссворд с ключевыми понятиями доклада.

При выполнении данного задания студенты разных лет прибегали к анкетированию или опросу обучаемых, составляли креативные задания на проверку знаний по фонологии. В качестве трудностей и ошибок, которые возникали в процессе подготовки, следует отметить неверное исходное представление студентов о фонологии как науке (многие не видели разницы между ней и фонетикой), а также концентрация на какой-то одной из задач при игнорировании других. Например, обучаемые составляли задания на проверку теоретических знаний по фонологии без выхода на практическую составляющую (орфографию и аудирование). Неплохим решением задач по данной теме видится работа студенток В. Вербовиковой и Ю. Шелезинской (2023г.). Описав основные трудности в освоении немецкого языка (на уровне орфографии и аудирования), они связывают их с недостаточностью знаний по теории немецкого языка и с разницей звуковых и графических систем немецкого и родного языков. Для преодоления данных трудностей студентками предложен ряд упражнений: на сопоставление звуков и их графических обозначений, на заполнение пропусков в словах на основе орфографических правил, на прослушивание текста и заполнение пробелов в его письменном варианте, на исправление орфографических ошибок в тексте, на выбор соответствующей фонемы в словах и, в итоге, на перевод текста с русского языка на немецкий. Следует заметить, что студенты 2 курса еще не знакомы с методикой преподавания иностранного языка, данные задания составлялись ими интуитивно, на основе их ученического опыта. Поэто-

му представленный результат можно считать достаточно весомым заделом их будущей педагогической деятельности.

Студентки П. Володько, Д. Шкут и В. Маргелова (2023г.) в качестве решения задания «Зачем изучать фонологию?» предложили обсуждение проблемы двумя «преподавателями» с «экспертом» по лингвистике. Обсудив проблемы «своих учеников», связанные с орфографией и аудированием, «преподаватели» выслушали советы «эксперта», как улучшить ситуацию. Обсуждение было оформлено в виде красочной презентации, где помимо иллюстраций беседы были сформулированы основные проблемы и методические рекомендации по их решению. Полный текст беседы был также представлен в текстовом формате. Данный проект проиллюстрировал, что эвристическое задание по теоретической дисциплине может развивать также навыки устной речи, как монологической, так и диалогической.

Этап рефлексии проходил в двух формах: студенты должны были отметить лучшие проекты в соответствующем задании на портале (рис. 1).

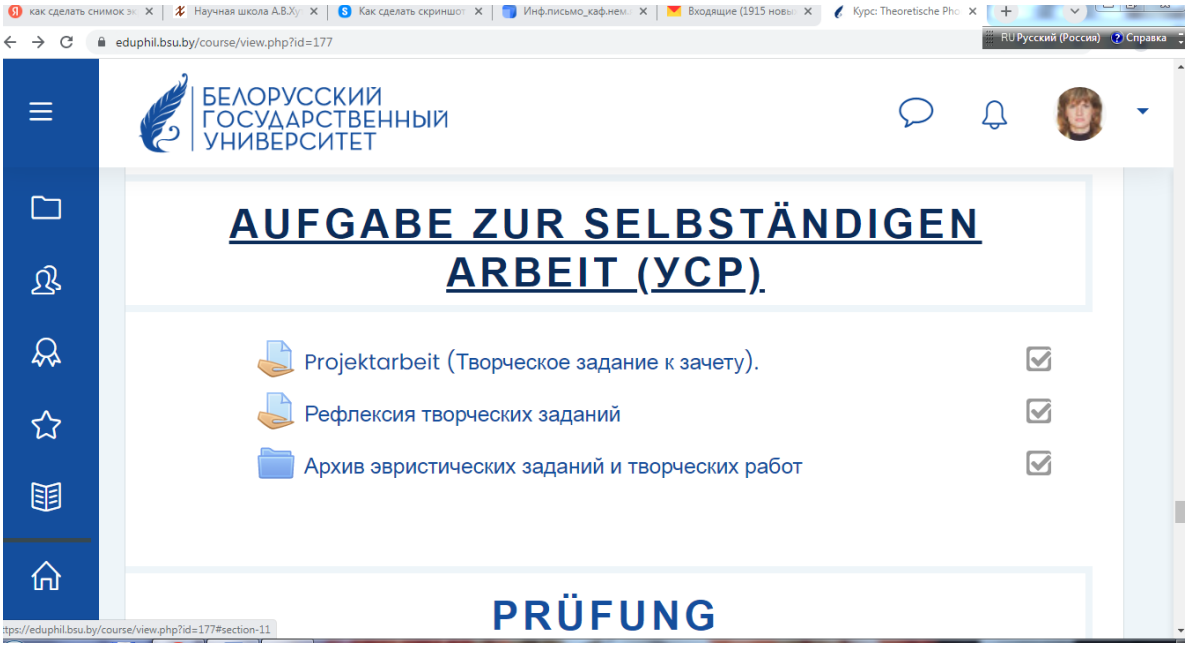


Рис. 1. Скриншот страницы курса на Образовательном портале

Критериями оценки были заявлены: новизна материала (отсутствие дублирования с лекцией), понятность изложения, оригинальность представления, языковая корректность. В качестве одного из примеров рефлексии можно привести следующую, выполненную студенткой М. Молоховской в 2023г.:

«**Schdanov Pavel, Kurganovitsch Anastasia, Galets Jana.**

Ich finde, dass dieses Projekt eines der besten ist. Die Form ist außergewöhnlich und kreativ. Der Inhalt ist für die Studenten sehr motivierend.

Margelova Viktoria, Schkut Diana, Volodjko Polina

In ihrem Projekt haben die Mädchen nicht nur hervorragende Kenntnisse der deutschen Phonetik nachgewiesen, sondern auch ihre schauspielerischen Fähigkeiten. Die Präsentation war schön strukturiert und der Inhalt war für alle verständlich. Dabei waren es nicht dieselben Informationen, die wir aus den Vorlesungen erfahren haben.

Tarinskij Nikita

In diesem Projekt hat Nikita nicht nur theoretisches Wissen über Phonetik vorgelegt. Er hat auch gezeigt, wie man diese Kenntnisse in der Praxis verwenden kann. Er hat ein Gedicht mit der Klassifikation der deutschen Vokale geschrieben. Und ich finde, dass man dieses Gedicht in die Lehrwerke einschreiben sollte». (Приведено в оригинале без изменений).

Кроме того, по прохождении всего курса необходимо было ответить на вопросы анкеты, одним из которых был вопрос о важности творческих заданий для усвоения дисциплины (рис. 2).

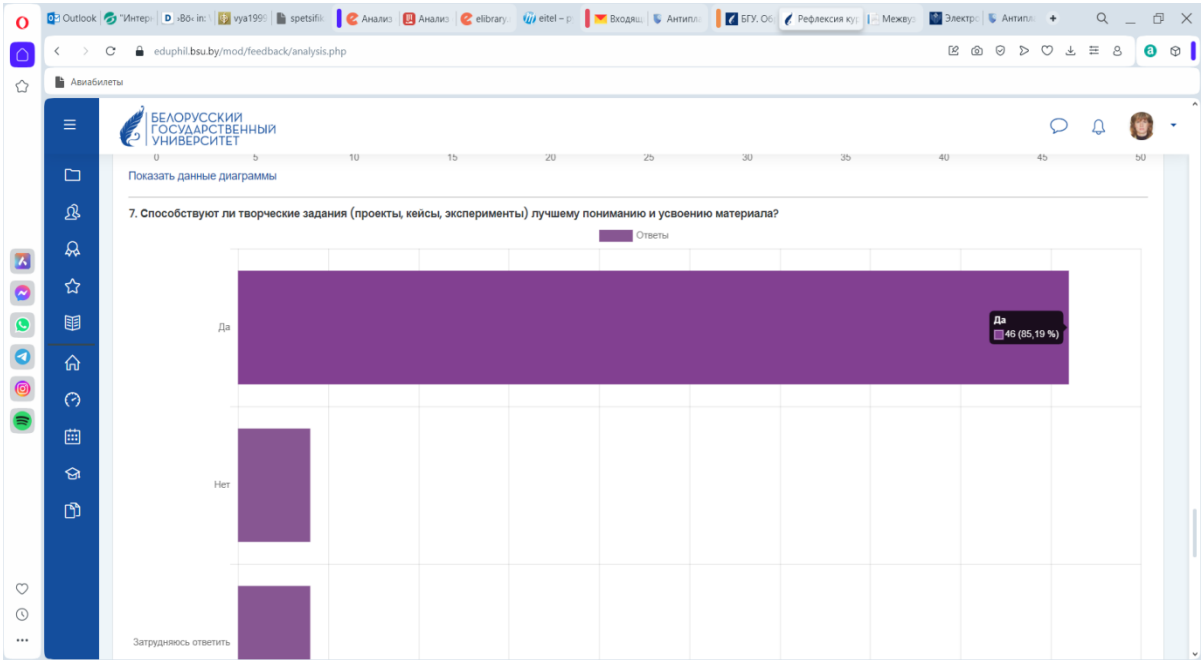


Рис. 2. Скриншот страницы с результатами рефлексии курса

Как свидетельствуют данные диаграммы, 46 прошедших анкетирование (85,19%) считают, что предложенные задания способствуют лучшему усвоению материала, по 4 студента (7, 41%) ответили отрицательно либо «затрудняюсь ответить».

Таким образом, рефлексия показывает эффективность и целесообразность использования предлагаемых заданий для усвоения знаний по теоретической фонетике немецкого языка, развития поисковых навыков и раскрытия творческого потенциала студентов.

В качестве сложностей и недостатков, которые могут проявиться в процессе подготовки и выполнения заданий эвристического типа, следует назвать следующие.

1) Недостаточные навыки тайм-менеджмента у студентов (многие готовили проекты в последний момент, что сказалось на их качестве).

2) Трудность создания самостоятельного продукта усиливается недостаточной языковой компетенцией студентов.

3) Креативность студентов иногда уводила их в сторону от основных задач работы, что значительно снижало применимость продукта для образовательных целей.

4) Недостаточное владение навыками групповой работы иногда приводила к недобросовестности одних студентов в мини-группе за счет перегрузки других.

Перечисленные факты свидетельствуют о том, что использование эвристических заданий в теоретических курсах по иностранному языку позволяет, как выявить познавательные, творческие и организационно-деятельностные качества студентов, так и обозначить лакуны в их профессиональной подготовке.

Библиографические ссылки

1. *Хуторской* А. В. Эвристическое обучение [Электронный ресурс] // А. В. Хуторской. Персональный сайт – Научная школа. – URL: http://khutorskoy.ru/science/concepts/terms/heuristic_trainin (дата обращения: 11.02.2025).

2. *Король* А. Д. Диалогизация университетского образования: опыт Белорусского государственного университета [Электронный ресурс] / А. Д. Король, Н. И. Морозова // Университетский педагогический журнал – 2021. – №1 – С. 5 – 10. Режим доступа: https://elib.bsu.by/handle/123456789/275232 (дата обращения: 16.03.2025).

3. *Король* А. Д. О природе знания, или что мы знаем о вопросе «Чему учить?». Нравственная и мотивационно-деятельностная основа личностного развития учащегося [Электронный ресурс] / А. Д. Король // Нар. асвета – 2015. – №10. – С. 21 – 23. – Режим доступа : https://elib.bsu.by/handle/123456789/184759?mode=full#:~:text=https%3A//elib.bsu.by/handle/123456789/184759 (дата обращения: 16.03.2025)

4. *Котовская* С. С. Теоретическая фонетика (немецкий язык): Учебная программа учреждения высшего образования по учебной дисциплине для специальности 1-21 05 06 Романо-германская филология. №УД-6955/уч. // С. С. Котовская. – Минск, БГУ, 2019. – [Электронный ресурс]: http://elib.bsu.by/handle/123456789/233059http://elib.bsu.by/handle/123456789/233059 (дата обращения: 11.02.2025).

РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ СТУДЕНТОВ В ХОДЕ РАБОТЫ В МИНИ-ГРУППЕ В ЮРИДИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Ю. А. Кузнецова

Саратовская государственная юридическая академия; ул. Вольская, д. 1; 410056; г. Саратов; Россия; kuznetsova.julya@mail.ru

В статье рассматривается педагогический потенциал работы в мини-группе для совершенствования навыков профессиональной коммуникации у студентов юридического профиля. Рассматриваются отдельные виды и формы работы, которые позволяют эффективно выстроить процесс обучения. Делается вывод о том, работа в мини-группе способствует развитию как лингвистических, так и профессиональных компетенций студента, навыков социального взаимодействия и решения профессиональных проблем.

Ключевые слова: коммуникативные навыки; парная работа; мини-группа; социальные навыки; критическое и аналитическое мышление.

DEVELOPING COMMUNICATION SKILLS OF STUDENTS WHILE WORKING IN A MINI-GROUP AT A LAW UNIVERSITY

J. A. Kuznetsova

Saratov State Law Academy; st. Volskaja, 1; 410056; Saratov; Russia; kuznetsova.julya@mail.ru

The scientific paper examines the pedagogical potential of working in a mini-group to improve professional communication skills of law students. The author considers individual types and forms of work, which make it possible to effectively organize the learning process. It is concluded that working in a mini-group contributes to the development of both linguistic and professional competencies, skills of social interaction and solving professional problems of the students.

Keywords: communication skills; pair work; mini-group; social skills; critical and analytical thinking.

Преподавание иностранного языка в юридическом вузе одной из своих главных целей имеет развитие универсальных профессиональных компетенций студента: аналитических, творческих, коммуникативных и социальных навыков и умений у студентов-юристов. Важно научить студентов анализировать профессиональные ситуации, мыслить критически, высказывать свое мнение, вести полемику, искать нестандартные профессиональные подходы, разрабатывать свой план действий и пытаться убедить аудиторию в необходимости его дальнейшего приведения в жизнь. Работа в мини-группах (от 2 до 5 человек) позволяет максимизировать время коммуникативной деятельности каждого участника и максимально раскрыть его способности.

Значение термина «коммуникативная компетенция» можно наиболее полно раскрыть через описание входящих в них следующих компонентов: 1) лингвистического, предполагающего овладение определенными навыками в различных аспектах языка; 2) социолингвистического, позволяющего осуществлять выбор языковых форм в соответствии с контекстом; 3) прагматического, включающего в себя умение понимать и порождать высказывания в соответствии с ситуацией общения, речевой задачей и коммуникативным намерением [1, с. 131]. Все вышеописанные компоненты коммуникативной компетенции успешно реализуются при правильно организованной работе в мини-группах. Одновременно с отработкой языкового материала коммуникативно ориентированные задания для мини-группы учат студентов анализировать и оценивать ситуацию, устанавливать контакты друг с другом, совместно обсуждать задачи и проблемы, формулировать и отстаивать свою точку зрения, приводить аргументы и контраргументы, находить компромиссы и приходить к единому решению [2, с. 145–146].

При анализе преимуществ методики работы в мини-группах по сравнению с фронтальной работой со всей группой лингвисты и психологи выделяют большое количество достоинств этого метода. Во-первых, большое количество обучающихся может одновременно говорить на иностранном языке, тем самым увеличивается время непосредственного общения (говорения и активного слушания) для каждого студента. Во-вторых, общение происходит с учетом контекста и коммуникативной ситуации, правил и моделей коммуникации, что способствует развитию социолингвистических и прагматических навыков общения. В-третьих, предоставляется возможность для самостоятельной работы и раскрытия индивидуальности обучающихся, благодаря индивидуальному подходу к ним (возможность учитывать их уровень владения языком, особенности характера, интересы, симпатии и т. д.). В-четвертых, работа в мини-группе позволяет легче преодолеть языковой барьер, личную стеснительность и боязнь совершить ошибку. Наконец, этот метод может применяться для развития навыков как устной, так и письменной коммуникации [2; 3; 4].

Эффективная организация работы в мини-группе требует определенных усилий со стороны преподавателя на всех ее этапах. Сначала преподавателю необходимо четко и грамотно поставить цели и задачи, определить результат групповой работы, продумать контекст и ситуацию общения, распределить роли, подготовить материал для работы, который должен быть интересным, актуальным и соответствующим уровню языковой и профессиональной подготовки студентов. На этапе проведения преподаватель контролирует ход работы, направляет ее, консультирует студентов в случае возникновения трудностей, отмечает возникающие

проблемы и ошибки. После завершения работы в малой группе и презентации ее результатов обязательной является рефлексия студентов и подведение итогов преподавателем. На этом этапе анализируются возникшие сложности и проблемы, исправляются ошибки, обсуждаются приобретенные навыки и умения.

Задания для выполнения в мини-группе могут быть нацелены на работу со всеми сторонами языка (фонетической, лексической, грамматической) и ориентированы на все виды речевой деятельности (аудирование, чтение, говорение, письмо). Рассмотрим более подробно, некоторые возможные задания для мини-группы, которые имеют большой потенциал для раскрытия коммуникативных способностей студентов юридического профиля. Еще раз отметим, что коммуникативная ситуация должна иметь четко обозначенные актуальные роли, определенное место и время коммуникации, оговоренную форму общения (устная очная, устная с использованием телефона, письменная и т. д.).

Примерные устные коммуникативные задания для мини-групп:

1) Составление ролевых диалогов или полилогов. Роли и игровые контексты должны максимально соответствовать возможным профессиональным ситуациям. Это может быть диалог между работодателем и кандидатом при приеме на работу, обсуждение с коллегами-юристами возникших профессиональных проблем, консультирование клиента по правовому вопросу, общение с коллегами или клиентами по телефону, представление доказательств в суде, допрос свидетеля, эксперта или подозреваемого, общение с юристом-экспертом во время радио- или телепередачи и т. д.

2) Проведение дискуссии между экспертами в определенной области права по актуальным вопросам, например, таким как смертная казнь, необходимость реформирования системы назначения и исполнения наказаний, регулирование миграции населения и т.д. Вопросы для обсуждения должны быть полемичными по своей природе и позволить студентам привести аргументы и контраргументы.

3) Восстановить или выдвинуть свою версию о произошедших событиях по фотографиям с места преступления и данным видеокамер (в виде фотографий или серии коротких видеоматериалов).

4) Придумать свою версию возможного развития событий (например, при совершении преступления) по отдельным известным фактам; восстановить возможный телефонный диалог по услышанным репликам только одного из собеседников, подозреваемого в совершении преступления.

5) Найти различия между двумя устными или письменными текстами (например, двумя версиями событий, изложенными разными людьми), а также проанализировать сущность этих различий (являются ли они стилистическими, связаны ли с искажением фактов или разным отношением к фактам) и сделать выводы о допустимости или недопустимости подобных вариантов в конкретной ситуации; принять решение, каким образом можно проверить изложенные факты (при представлении доказательств, при описании правовых проблем).

6) Подготовить новостное сообщение для СМИ об актуальном правовом вопросе или совершенном преступлении.

7) Изобразить в виде картинки или схемы описываемый другим человеком объект, например, в ситуации составления фоторобота по описанию внешности человека, схемы расположения объектов на месте преступления, схемы расположения людей в здании, где было совершено преступление и т. д.

Письменные коммуникативные задания для мини-группы могут быть следующими:

1) Написать резюме для трудоустройства в определенную юридическую компанию.

2) Подготовить текст служебной записки коллеге с описанием обнаруженных фактов или улик.

3) Написать деловое письмо клиенту.

4) Составить текст искового заявления по обсуждаемой на занятиях правовой коллизии.

5) Подготовить черновой вариант партнерского соглашения, устава компании или текста договора.

6) Написать рекламный текст, рассказывающий об услугах, которые оказывает определенная юридическая компания.

7) Написать предложение о реформировании законодательства в определенной сфере или выступить с конкретной законодательной инициативой.

В результате проведенного исследования можно сделать вывод о том, что работа в мини-группах на занятиях по иностранному языку в юридическом вузе стимулирует познавательный интерес студентов, развивает профессиональные компетенции и творческие способности студентов. Знания приобретаются не пассивно, а при использовании активного деятельностного подхода, в связи с чем профессиональная компетенция становится более широкой и глубокой.

Библиографические ссылки

1. *Бочарникова М. А.* Понятие «коммуникативная компетенция» и его становление научной среде [Электронный ресурс] // Молодой ученый. 2009. № 8. С. 130–132. URL: http://moluch.ru/archive/8/566/ (дата обращения: 15.01.2025).

2. *Шайхутдинова Х. А.* Работа в малых группах как эффективное средство развития коммуникативной компетенции на уроках иностранного языка [Электронный ресурс] // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки, 2019. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/rabota-v-malyh-gruppah-kak-effektivnoe-sredstvo-razvitiya-kommunikativnoy-kompetentsii-na-urokah-inostrannogo-yazyka (дата обращения: 15.01.2025).

3. *Скворцова Е. Е., Есина М. Г.* Групповые технологии в обучении иностранному языку // Гуманитарные ведомости ТГПУ им. Л.Н. Толстого. 2016. № 1(17). С. 99–104.

4. *Байбородова Л. В., Касаткина Н. Н., Данданова С. В.* Групповая работа на занятиях по иностранному языку : учеб.-метод. пособие [Электронный ресурс] URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_27554416_31925637.htm (дата обращения: 15.01.2025).

РОЛЬ КОММУНИКАТИВНО-ИНТЕРАКТИВНОГО ПОДХОДА В ФОРМИРОВАНИИ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ УЧАЩИХСЯ

О. М. Липустина[1)], И. Н. Шаповалова[2)]

[1), 2)] Бийский филиал им. В. М. Шукшина Алтайского государственного педагогического университета, ул. Владимира Короленко, 53, 659333, г. Бийск, Российская Федерация, lipustina_o@mail.ru ; sekaitakagi@yandex.ru

Данная статья посвящена особенностям формирования коммуникативных навыков учащихся на уроках иностранного языка. В своей статье авторы описывают причины, препятствующие развитию коммуникативных навыков учащихся. В статье приводятся результаты экспериментальной работы, имеющие целью сформированность коммуникативных навыков учащихся.

Ключевые слова: урок иностранного языка; коммуникативные навыки; информативность; логичность; грамотность; выразительность; аргументация.

THE ROLE OF THE COMMUNICATIVE AND INTERACTIVE APPROACH IN THE FORMATION OF STUDENTS' COMMUNICATION SKILLS

O. M. Lipustina[1)], I. N. Shapovalova[2)]

[1), 2)] Biysk Shukshin branch of Altai State Pedagogical University, 53 Vladimir Korolenko street, 659333, Biysk, Russian Federation, lipustina_o@mail.ru ; sekaitakagi@yandex.ru

This article is devoted to the peculiarities of the formation of students' communication skills in foreign language lessons. In their article, the authors describe the reasons that hinder the development of students' communication skills. The article presents the results of experimental work aimed at developing students' communication skills.

Keywords: foreign language lesson; communication skills; informativity; logic; literacy; expressiveness; argumentation.

Коммуникативно-интерактивный подход в обучении иностранному языку предполагает организацию учебного процесса на основе взаимодействия и диалога. В ходе такого обучения студенты учатся критически мыслить, решать сложные проблемы на основе анализа обстоятельств и соответствующей информации, взвешивать альтернативные мнения, принимать продуманные решения, участвовать в дискуссиях, общаться с другими людьми [1].

Исследованием данной проблемы занимался ряд ученых, среди которых Е. А. Захарова [2], Е. И. Пассов [3], Р. П. Мильруд и

И. Р. Максимова [4].

Умение говорить на иностранном языке является основным навыком, который современные учителя хотят передать своим ученикам. И это соответствует действительности, ведь в современном мире мало знать грамматику, правила, уметь читать и писать. Важно также уметь ясно и четко выразить свою мысль на английском языке.

Среди причин, вызывающих у учащихся боязнь говорить на иностранном языке, часто называют критику со стороны учителя, невозможность сформулировать высказывание из-за отсутствия мыслей (нечего сказать), низкий словарный запас, в связи с этим учащиеся часто переходят на родной язык, разный уровень подготовки учащихся.

Работа по внедрению комплекса упражнений, направленных на развитие коммуникативных навыков, учащихся в процессе организации коммуникативного подхода к обучению, и апробирование его на уроках английского языка в 10 классе проходила на базе МБОУ «Верх-Суетская СОШ».

Была предпринята попытка модифицировать и разнообразить базовый комплекс упражнений УМК «Rainbow English» на основе коммуникативно-интерактивного подхода.

Для примера опишем урок, который проводился 21 ноября в 10 классе. В подгруппе 10 учащихся, из них 4 мальчика и 6 девочек.

Тип урока: комбинированный урок.

Были поставлены следующие цели и задачи урока: развивать умения устной речи и аудирования; повторить и обогатить лексический запас по теме «Семейные взаимоотношения. Повторение пассивного залога».

1. Образовательная: усовершенствовать навыки устной речи и аудирования.

2. Развивающая: формировать умение критического мышления.

3. Воспитательная: развить умение работать в группах.

Для достижения поставленных целей и задач был произведен отбор содержания урока: была подготовлена презентация, упражнения по теме «Семейные взаимоотношения».

При осуществлении выбора методов и приемов обучения, был сделан упор на возрастные особенности учащихся и поставленные цели урока.

Методы организации учебной деятельности: беседа, инструктаж, коммуникативные задачи, наглядные методы обучения, самостоятельная работа позволили разнообразить ход урока и задействовать всех учащихся.

Также для эффективности обучения были использованы следующие формы работы на уроке: индивидуальная, фронтальная и групповая работа.

Анализ средств наглядности и технических средств обучения показал, что использованные средства (компьютерная презентация) были применены на уроке целесообразно и эффективно, так как они способ-

ствовали активизации учащихся и развитию мотивации.

Этому также способствовали подобранные стихотворения по теме, занимательные задания, лексические игры. Анализируя основную часть урока, можно отметить деятельность учителя, которая состояла в том, чтобы предлагать учащимся различные задания, ориентированные на закрепление полученных знаний и умений и развитие коммуникативных навыков. Каждый из этапов урока был логически связан с предыдущим, что позволило сохранить интерес учащихся к учебному процессу.

Анализируя психологическую атмосферу на уроке и общение учащихся с учителем, можно отметить, что на уроке царила доброжелательная атмосфера. Учащиеся были очень активны и вместе с тем дисциплинированны, была открыта возможность диалога с преподавателем. У учащихся не возникало страха совершить ошибку. Им очень понравились формы работы.

Подводя итог данного учебного занятия, можно отметить, что в процессе урока учащиеся совершенствовали знания, умения и навыки, тренировали лексику по изучаемой теме, совершенствовали произносительные навыки, коммуникативные навыки и навык аудирования.

Выбранные формы и методы работы не только способствовали развитию у учащихся способностей к логическому мышлению, догадки, памяти и интеллекта, внимания, но и воспитывали коммуникативные качества учащихся.

В конце урока были подведены итоги, выставлены оценки. При объяснении домашнего задания было обеспечено понимание цели, содержания и способов выполнения. Таким образом, удалось реализовать цели и задачи урока.

Алгоритм выполнения исследования.

• 1) С целью оценивания уровня сформированности коммуникативных умений в качестве коммуникативной задачи учащимся в парах было предложено выразить свое мнение по теме: «Что такое идеальная семья»?

За период эксперимента было проведено 7 уроков.

Сформированность коммуникативных умений оценивалась по следующим показателям: информативность, логичность, грамотность, выразительность, аргументация. Каждый из показателей оценивался по шкале, включающей три уровня: высокий, средний и низкий.

Информативность.

Высокий уровень: учащийся отражает в своем высказывании основные идеи, относящиеся к поставленной проблемной задаче, подкрепляет свои идеи конкретными данными, примерами, также дополняет ответы других учащихся необходимой информацией. Идеи, предложенные учащимися, являются информативными как для других учащихся, так и для

учителя.

Средний уровень: учащийся соглашается или опровергает идеи, выдвинутые другими учащимися. Ответы не подкреплены новой информацией. Учащийся лишь делает резюме уже высказанных идей.

Низкий уровень: учащемуся не удается понять выдвинутые идеи, он не может ни согласиться, ни опровергнуть идеи других учащихся, а также ему не удается внести свой вклад в обсуждение проблемы.

Логичность.

Высокий уровень: речь учащегося отличается последовательностью изложения ряда мыслей, фактов, связанных как внутренне, за счет смысловой связи между ними, так и внешне, при помощи социальных средств языка. Речь связная и целенаправленная.

Средний уровень: учащийся последовательно выдвигает идеи, однако иногда не может закончить предложение, поэтому оставляет идею незаконченной и переходит к новой идее.

Низкий уровень: речь учащегося не логична, он лишь дополняет ответы других учащихся отдельными фразами.

Грамотность.

Высокий уровень: учащийся грамотно строит предложения на ИЯ, практически не допускает грамматических ошибок, использует сложные языковые конструкции, соблюдает временные рамки.

Средний уровень: учащийся допускает грамматические ошибки, не всегда соблюдает временные рамки, путается в окончаниях глаголов.

Низкий уровень: речь учащегося не грамотна, учащийся не может самостоятельно строить предложения на ИЯ.

Выразительность

Высокий уровень: речь учащегося интонационно оформлена и характеризуется эмоциональной окраской, логическое ударение соблюдено.

Средний уровень: учащемуся не всегда удается соблюсти логическое ударение, речь учащегося не отличается эмоциональной окраской.

Низкий уровень: речь учащегося не выразительна, интонация и логическое ударение отсутствуют.

Аргументация.

Высокий уровень: учащийся не только выдвигает свою точку зрения на поставленную проблему, но и доказывает, почему именно эта точка зрения верна. Приводит данные, выходящие за рамки учебника, подкрепляющие его точку зрения.

Средний уровень: учащийся соглашается или опровергает уже выдвинутые идеи, но ему с трудом удается обосновать свой выбор.

Низкий уровень: учащемуся не удается выразить свое мнение на поставленную проблему.

На основе метода экспертной оценки С. В. Гуцыковой [5] получены следующие данные (рис. 1):

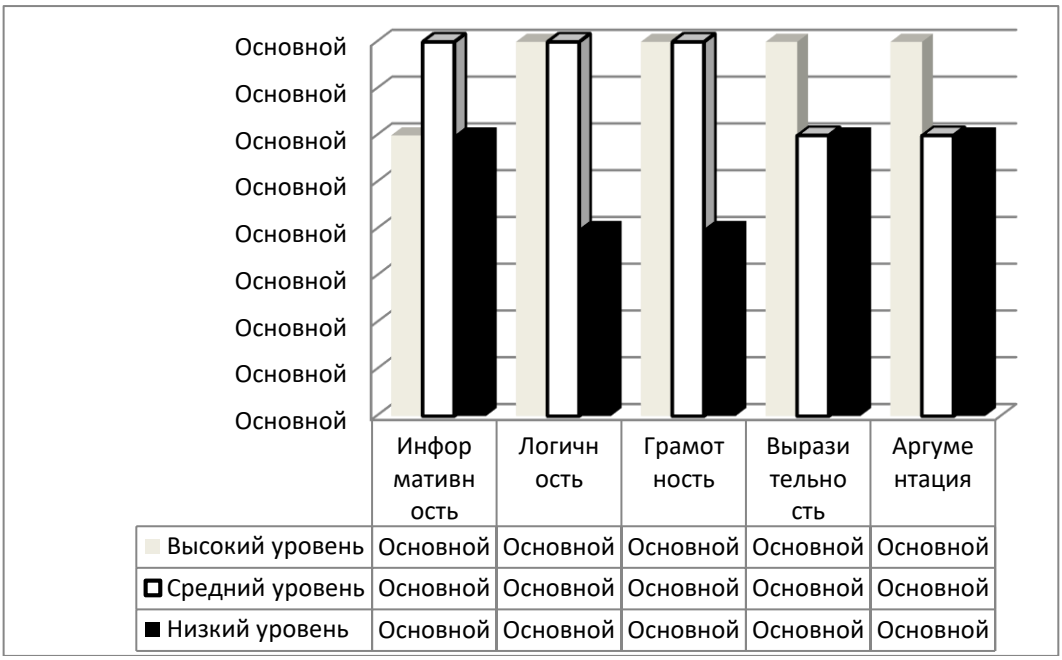


Рис. 1. Результаты применения методики

• 2) После промежуточного среза был сделан вывод, что большинство учащихся класса имеют низкий или средний уровень сформированности коммуникативных умений. Поэтому на занятиях модифицировались и дополнялись упражнения, предложенные авторами УМК, упражнениями на основе коммуникативно-интерактивного обучения. Также был сделан вывод о том, что упражнения, направленные на формирование и совершенствование коммуникативных умений, должны выполняться в строгом порядке, а именно: языковые упражнения, условно-речевые и речевые упражнения. Выполнение упражнений именно в таком порядке способствует формированию коммуникативных умений, следовательно, позволяет учащимся принять активное участие в решении коммуникативных задач на иностранном языке.

По окончании цикла уроков методом экспертной оценки были получены следующие результаты (рис. 2):

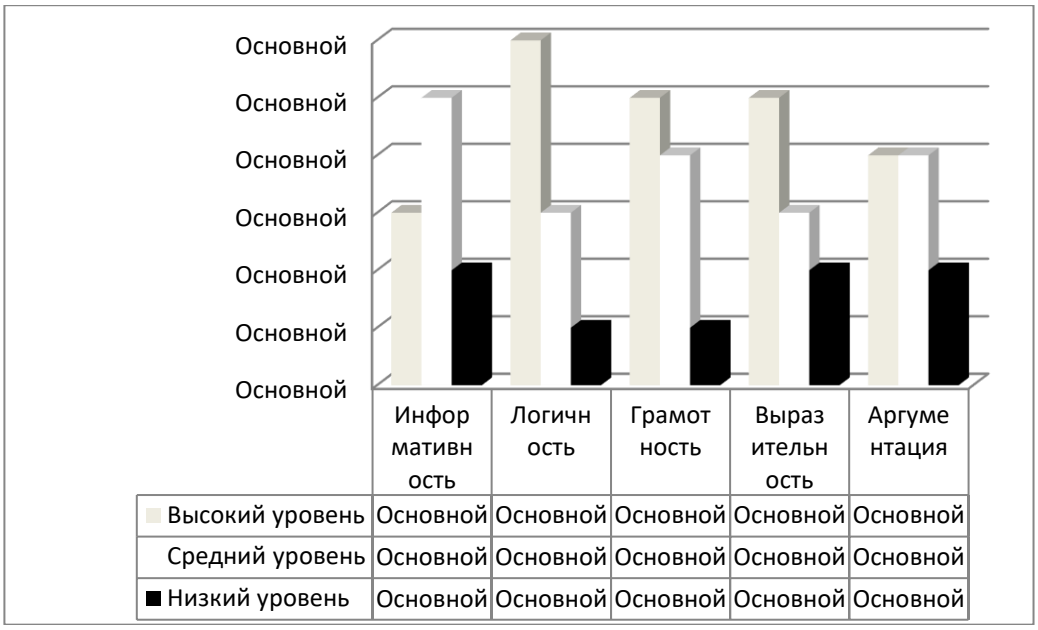


Рис. 2. Результаты исследования

Уровень сформированности коммуникативных умений в процессе проведения опытного обучения.

Анализ двух диаграмм позволяет сделать выводы, что коммуникативные умения учащихся усовершенствовались по всем критериям. Сформированные в ходе обучения коммуникативные умения учащихся в целом позволили им участвовать в творческом коммуникативном процессе более уверенно. Особенно следует отметить рост таких показателей, как логичность (количество учащихся, речь которых отличается высоким уровнем логичности, повысилось на 20%, средним уровнем логичности на 10%) и грамотность (количество учащихся, речь которых характеризуется высоким уровнем грамотности, повысилось на 10%, средним уровнем грамотности – на 10%). Это стало возможным за счет таких факторов, как сотрудничество и взаимопомощь при совместной разработке плана ведения дискуссии и принятие более приемлемого решения.

Стоит обратить внимание и на тот факт, что во время дискуссии учащиеся стали чаще обращаться к разным источникам информации. Показатель информативности по сравнению с предэкспериментальным вырос с 40 до 50%. Это свидетельствует о том, что в групповой работе по разрешению сложной или спорной ситуации информативность играет важную роль.

Рост показателей сформированности коммуникативных умений, учащихся положительно сказался на росте коммуникативной компетенции обучаемых. Об этом свидетельствует то, что в значительной степени увеличились такие показатели как:

- количество высказываний, релевантных проблемной задаче;

- длина реплик;
- улучшилась грамматическая корректность оформления высказываний;
- высказывания стали более логичны и аргументированы.

Описанная в данном исследовании технология использования интерактивных форм работы способствует формированию коммуникативных умений. Проведенное исследование по реализации интерактивного подхода при формировании коммуникативных умений выявило, что данные технологии способствуют оптимизации учебно-познавательной деятельности учащихся при обучении иноязычной речи, повышают уровень владения иностранным языком.

Посредством комплексов упражнений для формирования коммуникативных умений, реализованных с помощью интерактивного подхода, осуществляется познавательная активность учащихся на уроке иностранного языка.

Методы и технологии интерактивного подхода способствуют созданию благоприятной атмосферы учебного процесса для учащихся, значительно повышают интерес обучаемых к предмету и развивают стремление к практическому использованию иностранного языка. Обучение на основе интерактивного подхода дает возможность высказаться большему числу учащихся, стимулирует использование интерактивных языковых средств, создает эмоциональную атмосферу, способствующую повышению мотивации, повышает чувство ответственности и самостоятельности учащихся, помогает выявить и учесть индивидуальные особенности учащихся, способствует формированию коллектива. Во время экспериментального исследования была зафиксирована тенденция повышения уровня сформированности коммуникативных умений, что подтверждает эффективность использования интерактивного подхода при обучении иноязычной речи.

Библиографические ссылки

1. Тиллаева Ш. М. Коммуникативно-интерактивный метод обучения [Электронный ресурс] // Молодой ученый. 2016. № 8 (112). С. 1045–1048. URL: https://moluch.ru/archive/112/28746/ (дата доступа: 21.01.2025).

2. Захарова Е. А. Коммуникативное обучение иностранному языку и его практическая значимость [Электронный ресурс]. URL: https://moluch.ru/archive/109/26246/ (дата доступа: 21.01.2025).

3. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. М. : Просвещение, 1991.

4. Мильруд Р. П., Максимова И. Р. Современные концептуальные принципы коммуникативного обучения ИЯ // Иностранные языки в школе. 2000. № 4.

5. Гуцыкова С. В. Метод экспертных оценок. Теория и практика. М. : Ин-т психологии РАН, 2011.

УЧЕБНЫЕ СТРАТЕГИИ И ПРОЦЕССЫ ЗАПОМИНАНИЯ В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Е. В. Молчанова

Белорусский государственный экономический университет, пр. Партизанский, 26, 220070, г. Минск, Беларусь, newalyonachun@yandex.ru

Статья посвящена исследованию процессов запоминания и стратегии обучения, направленным на эффективное усвоение иностранных языков. Рассматриваются факторы, влияющие на запоминание новых слов и выражений, а также методы, способствующие эффективному обучению. Важность применения аутентичных заданий и создания значимого контекста для обучения подчеркивается на основе существующих теорий.

Ключевые слова: запоминание; долговременная память; кратковременная память; коммуникативные стратегии; стратегии обучения; преподавание иностранных языков

LEARNING STRATEGIES AND MEMORY PROCESSES IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES

E. V. Molchanova

Belarusian State Economic University, 26 Partizansky Avenue, 220070, Minsk, Belarus, newalyonachun@yandex.ru

This article is devoted to the study of memory processes and learning strategies aimed at the effective acquisition of foreign languages. It examines the factors that influence the memorization of new words and expressions, as well as the methods that contribute to effective learning. The importance of using authentic tasks and creating meaningful contexts for learning is emphasized based on existing theories.

***Keywords*:** memorization; long-term memory; short-term memory; communicative strategies; learning strategies; teaching foreign languages.

Цель преподавания иностранных языков заключается в создании условий, способствующих эффективному усвоению и запоминанию слов и выражений. Для достижения этой цели необходимо понимать механизмы хранения информации в памяти, а также факторы, влияющие на запоминание.

Современные исследования показывают, что кратковременная память способна удерживать информацию в течение короткого времени, в то время как для переноса этой информации в долговременную память недостаточно простого повторения, а требуется их дальнейшая обработка и систематизация [1]. При изучении иностранного языка, к примеру, обучаемые могут

группировать слова по темам, таким как *Verkehrsmittel* ‘Транспортные средства‘ (например, *Auto* ‘автомобиль‘, *Zug* ‘поезд‘, *Fahrrad* ‘велосипед‘), что способствует более глубокому усвоению лексики.

Изучение показывает, что внутренний лексикон высокоорганизован, и слова воспринимаются через различные системы: фонологическую, семантическую и орфографическую. Это объясняет, почему некоторые слова легче вспоминаются и используются в речи. Например, сопоставление с уже известным словом может помочь вспомнить новое: если студент изучает слово *Apfel* ‘яблоко‘, он может вспомнить о других фруктах, таких как *Banane* ‘банан‘ или *Orange* ‘апельсин‘. Также частота употребления слов играет важную роль в процессе запоминания, поскольку слова, которые часто встречаются в речи или на письме, легче запоминаются и быстрее извлекаются. Таким образом, быстрее вспоминаются слова из повседневной жизни *Haus* ‘дом‘ или *Arbeit* ‘работа‘ или, например, в контексте изучения темы *Essen* ‘Еда‘ учащиеся могут легче вспомнить активно использующиеся в учебных материалах слова, такие как *Brot* ‘хлеб‘ или *Wasser* ‘вода‘.

Однако информация, хранящаяся в памяти, со временем исчезает, если не активируется через регулярные промежутки времени. Согласно теории распада, необходимо регулярно повторять выученные слова, иначе они будут забыты [2]. В то же время, согласно теории забывания, зависящей от подсказки, информация может оставаться в памяти, но её извлечение затрудняется отсутствием подсказок. Использование сигналов поиска, таких как общие термины, может облегчить процесс извлечения. Например, чтобы вспомнить слова *Sofa* ‘диван‘ и *Sessel* ‘кресло‘, студенты могут использовать ассоциацию с общим понятием *Möbel* ‘мебель‘, чтобы активировать данное слово.

Исследования показывают, что 80% новой информации теряется в течение первых 24 часов. Поэтому для преподавателя важно организовать достаточное количество повторений и практических упражнений, чтобы помочь обучаемым закрепить новые слова и выражения. Эффективные задания должны быть значимыми для студентов и связаны с их личным опытом. Например, учащиеся могут описывать свой день или создавать диалоги, используя новые слова в контексте, что способствует их запоминанию.

Создание ассоциаций и использование визуальных образов также может повысить эффективность запоминания. Чем более необычными являются ассоциации, тем легче их запомнить. Например, для слова *Rechnung* ‘счет‘ можно создать ассоциацию с *Kellner* ‘официант‘, что делает запоминание более ярким и запоминающимся. Однако следует отметить, что создание визуальных образов для абстрактных понятий может быть сложным [3].

Метод заучивания, основанный на повторении и записи, также остается популярным в преподавании иностранных языков [4]. Студенты могут практиковать запоминание слов и их переводов, а также словосочетаний и пар слов, закрывая одну часть словарного списка, чтобы проверить свои знания. Этот метод может быть особенно эффективен на начальных этапах изучения языка, но не всегда способствует пониманию семантических связей между словами.

Следовательно, метод проработки информации подразумевает, что обучаемый самостоятельно конструирует новое знание, используя свои предшествующие знания. Чем более оригинально и глубоко осуществляется проработка, тем лучше запоминается новая информация. Например, студенты могут создавать ментальные карты, связывая новые термины с тем, что они уже знают. Дополнительно, создание историй, в которые включаются новые слова, помогает укрепить их в памяти. Это может быть, например, рассказ о путешествии, в котором используются все выученные слова, что придаёт им контекст и значимость.

Чтобы эффективно использовать время на занятиях, преподаватели могут применять «разогревающие» упражнения, позволяющие повторить ранее изученную лексику. Например, можно предложить учащимся вспомнить слова, связанные с темой *Reisen* ‘Путешествия‘, и обсудить их в парах. Регулярное повторение и использование новых слов в различных контекстах способствует их более глубокому усвоению.

Таким образом, эффективное преподавание иностранных языков требует комплексного подхода, учитывающего психологические аспекты памяти и особенностей обучения. Применение различных методов и стратегий, таких как значимые упражнения, регистрация новых слов и активизация ранее изученного материала, может значительно улучшить результаты обучения и облегчить процесс обучения, что в конечном итоге ведёт к свободному и уверенному использованию иностранного языка.

Библиографические ссылки

1. *Мухортова Е. А.* Виды памяти и их развитие у студентов неязыкового вуза в процессе иноязычной подготовки // Вестник Финансового университета. Серия: Гуманитарные науки. 2022. №1(12). С. 101–105.

2. *Забелина Н. А.* Учебное двуязычие: механизмы забывания [Электронный ресурс] // Теория языка и межкультурная коммуникация: научный журнал. Курск: КГУ. 2010. № 1. URL: http://tl-ic.kursksu.ru/pdf/007-09/pdf (дата обращения: 29.01.2025).

3. *Павленко В. Г.* Ассоциативный метод обучения иностранного языка в неязыковом вузе [Электронный ресурс] // Современные научные исследования и инновации. 2016. № 8. URL: https://web.snauka.ru/issues/2016/08/70504 (дата обращения: 29.01.2025)

4 *Зиганов М. А.* Техника запоминания иностранных слов: Психологический практикум. М. : Образование, 2002.

МОТИВАЦИЯ ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ ОБУЧАЮЩЕГОСЯ: КАК ЦЕЛИ И ОРИЕНТАЦИЯ НА МАСТЕРСТВО ВЛИЯЮТ НА ОБУЧЕНИЕ

А. Н. Райкова

Саратовский военный ордена Жукова Краснознаменный институт войск национальной гвардии Российской Федерации, ул. Московская, д. 158, 410023, г. Саратов, Россия, ray-anna@mail.ru

Статья посвящена анализу мотивации в контексте образовательного процесса, предлагая новый взгляд на взаимодействие между учителем и учеником через призму психологических теорий мотивации. Статья предлагает переосмыслить традиционные подходы к мотивации обучающихся, акцентируя внимание на внутреннем мире обучающихся. Исходя из определения мотивации как "процесса, в ходе которого возникает и поддерживается активность, направленная на достижение цели", автор анализирует ключевые составляющие этого процесса: динамику развития мотивации как непрерывного процесса, наличие разнообразных целей и важность длительной вовлеченности учащихся.

Ключевые слова: мотивация; обучающийся; вовлеченность; достижение цели; обучение; самооценка; самоэффективность.

MOTIVATION THROUGH THE LEARNER'S LENS: HOW GOALS AND MASTERY ORIENTATION AFFECT LEARNING

A. N. Raykova

Saratov Military Order of Zhukov Red Banner Institute of the National Guard Troops of the Russian Federation, st. Moskovskaya, 158, 410023, Saratov, Russia, ray-anna@mail.ru

The article is devoted to the motivation analysis in the context of the educational process, offering a new perspective on the interaction between a teacher and a student through the prism of psychological theories of motivation. The article suggests rethinking traditional approaches to student motivation, emphasizing the inner world of students. Based on the definition of motivation as «a process in which activity aimed at achieving a goal is generated and maintained», the author analyzes the key components of this process: the dynamics of motivation development as a continuous process, the presence of a variety of goals, and the importance of long-term involvement of students.

Keywords: motivation; learner; engagement; goal achievement; learning; self-efficacy.

Мотивация – это сложный и часто непонятный аспект преподавания и обучения. Большинство педагогов подходят к мотивации с позиции: что мы можем сделать с нашими обучающимися; что я могу сделать, чтобы мотивировать своих учеников? И многие педагоги описывают

своих учеников как нечто среднее между «немотивированными» и «высокомотивированными».

Хотя оба эти понятия вполне правомерны, психологические теории мотивации могут дать нам возможность взглянуть на ситуацию глазами обучающегося. Они могут объяснить, что интересует обучающихся, почему они интересуются этим, и что мы, педагоги, можем сделать, чтобы поддерживать этот интерес.

Мотивацию можно определить, как «процесс, в ходе которого возникает и поддерживается активность, направленная на достижение цели» [1, с. 5]. В этом определении есть несколько ключевых моментов. Во-первых, мотивация - это процесс, а не обязательно единичное, наблюдаемое действие. Во-вторых, существуют цели. Эти цели могут быть как очевидными (например, получить отличную оценку за тест), так и неосязаемыми (например, чувство выполненного долга за успешное решение сложной задачи по топографии). И в-третьих, мотивация приводит к некоторой степени продолжительной вовлеченности.

Поскольку понятие «деятельность, направленная на достижение цели» является частью общепринятого определения мотивации, не стоит удивляться тому, что значительное количество исследований в области образования изучает взаимосвязь между целями и обучением обучающихся. Как же эта взаимосвязь влияет на оценку их успеваемости? Ответ заключается в двух важных идеях, вытекающих из исследования ориентации на цели: производительность и мастерство.

Ориентация на достижение цели представляет собой стремление обучающегося освоить и продемонстрировать новый навык в сравнении с навыками других.

Ориентацию на достижение целей можно разделить на избегание и приближение целей. Избегание предполагает, что обучающиеся не будут пытаться выполнять определенные действия, чтобы не показать свою некомпетентность. Они могут избегать задавать вопросы, когда им нужна помощь, или легко сдаваться, когда не могут понять задание. С другой стороны, ориентация на достижение цели может привести к тому, что обучающийся будет каждый возможный момент времени посвящать подготовке к экзамену, чтобы обеспечить себе дальнейший карьерный рост. Ориентация на достижение цели характеризуется желанием учиться ради учебы, развивать новые навыки, достигать лично поставленных целей и следить за своим обучением. Когда мы используем такие формулировки, как "обучение на протяжении всей жизни", чтобы описать наши надежды в отношении наших учеников, мы, скорее всего, хотим, чтобы они стали ориентированными на мастерство – то есть такими, которые учатся ради удовлетворения от процесса обучения.

Большинство учителей предпочли бы, чтобы их ученики перешли от ориентации на результат к ориентации на овладение знаниями. Действительно, существует множество исследований, свидетельствующих о том, что ориентация на освоение связана с чувством успеха и достижения [2], а также с эффективными когнитивными и саморегулируемыми привычками в обучении [1]. С другой стороны, ориентация на результат не лишена некоторых мотивационных преимуществ. Например, было доказано, что цели, направленные на достижение результата, связаны с высоким и устойчивым уровнем вовлеченности. А вот цели избегания, скорее всего, негативно связаны с использованием когнитивных стратегий высшего порядка. И что особенно важно, атмосфера на занятии – особенно то, как оценивают обучающихся, – оказывает большое влияние на их целевые ориентации [2].

Поэтому нам, как педагогам, в первую очередь, было бы полезно подумать о том, как наши занятия могли бы эффективно поддерживать ориентацию на овладение знаниями.

С концепцией ориентации на овладение мастерством тесно связана другая теория мотивации, называемая самоэффективностью, которую можно определить, как чувство уверенности в достижении желаемого результата. По мнению психолога Альберта Бандуры, наше чувство самоэффективности оказывает глубокое влияние на то, как мы чувствуем, думаем и действуем. Самоэффективность не является синонимом самооценки, которая представляет собой общее, глобальное чувство собственного достоинства. Напротив, самоэффективность зависит от контекста и конкретной задачи, и она мало поддается обобщению в разных академических областях [3].

По мнению Дейла Шунка [4], самоэффективность не только характеризует то, как обучающиеся подходят к решению задачи или проблемы, но и играет важную роль в том, какие задачи они выбирают. Обучающиеся с высокой самоэффективностью склонны быть более вовлеченными, настойчивыми и устойчивыми в определенных областях, и они ожидают, что будут показывать хорошие результаты в этих областях.

Как и ориентация обучающихся на достижение целей, самооценка может во многом определять и предсказывать их успеваемость и поведение. Не все обучающиеся откровенно рассказывают о своей самооценке, по крайней мере, не публично. Так, если одни обучающиеся могут подойти к вам и категорично заявить: «Я никогда не был хорош в изучении английского», то другие могут скрывать это чувство и требовать от вас особого внимания, чтобы раскрыть его. Даже те обучающиеся, которые хорошо успевают по предмету, могут не обладать высокой самооценкой при выполнении некоторых заданий, например, тестов. Поэтому вполне

уместно провести предварительное тестирование, чтобы определить относительный уровень способностей или навыков. Высокие результаты работы не обязательно свидетельствуют о высокой эффективности, и наоборот.

Итак, мотивация – это процесс, и начинается он с вовлеченности, т. е. интереса к задаче или теме. Мотивация начинается с понимания того, что обучающиеся должны быть изначально вовлечены, что они должны найти что-то достаточно интересное, чтобы потратить свое время и энергию. Мы, педагоги, должны сначала вовлечь своих учеников, достоверно продемонстрировав, что сами заинтересованы в предмете, что у нас есть внутренняя мотивация. Для этого необходимо найти интересные аспекты в предмете и интересные способы думать и говорить о них, потому что если это не интересно нам, то почему это должно быть интересно нашим ученикам?

Библиографические ссылки

1. *Pintrich, P. R., Schunk, D. H.* Motivation in education theory, research, and application. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall. 2002.

2. *Ames, C.* Classrooms: Goals, structures and student motivation. Journal of Educational Psychology. № 84. 1992. P. 261–271.

3. *Bandura, A.* Self-efficacy // Encyclopedia of human behavior. Vol. 4. New York : Academic Press, 1994. P. 71–81.

4. *Schunk, D. H.* Self-efficacy and academic motivation. Educational Psychologist. № 25. 1991. P. 71–86.

МЕТОДИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ РОЛЕВЫХ ИГР КАК СРЕДСТВА ОПТИМИЗАЦИИ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ УНИВЕРСАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У СТУДЕНТОВ ЕСТЕСТВЕННО-НАУЧНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

К. С. Рудакевич

Белорусский государственный университет, пр. Независимости, 4
220030, г. Минск, Республика Беларусь, RoudakKS@bsu.by

В статье изучаются ролевые игры сквозь призму методического анализа. Рассматриваются виды методических задач на разных этапах проведения ролевых игр в аудитории. Выявляются положительные аспекты применения данного метода в образовательном процессе. Анализируется практическое влияние ролевых игр на обучение студентов. Приводятся примеры ролевых игр на занятиях по иностранному языку студентов естественно-научных специальностей.

Ключевые слова: ролевые игры; игровые этапы; методические задачи; примеры игр; коммуникация; анализ игры.

METHODICAL ANALYSIS OF ROLE-PLAYING GAMES AS A MEANS OF OPTIMIZING THE PROCESS OF FORMING UNIVERSAL COMPETENCES IN STUDENTS OF NATURAL SCIENCE SPECIALTIES

K. S. Roudakevich

Belarusian State University, Nezavisimosti Ave., 4
220030, Minsk, Republic of Belarus, RoudakKS@bsu.by

The article examines role-playing games through the prism of methodological analysis. The types of methodological tasks at different stages of role-playing games in the classroom are considered. Positive aspects of using this method in the educational process are revealed. The practical impact of role-playing games on student learning is analyzed. Examples of role-playing games in foreign language classes for students of natural science specialties are given.

Keywords: role-playing games; game stages; methodological tasks; game examples; communication; game analysis.

В современном мире знание иностранных языков является всё более и более востребованным навыком. В связи с этим, ролевые игры как метод интерактивного обучения иностранному языку студентов естественно-научных специальностей является актуальным и востребованным, так как он позволяет развивать критическое и творческое мышление, развивает коммуникационные навыки студентов, а также позволяет практико-

вать иностранный язык в условиях, приближенных к реальной жизни.

Следует отметить, что ролевые игры актуальны для интерпретации наиболее типичных и частых ситуаций из жизни, когда предлагаемые роли понятны участникам образовательного процесса и далее видоизменяются при их исполнении [1].

Благодаря использованию ролевых игр в учебном процессе увеличивается интерес и мотивация студентов при освоении иностранного языка. Учащиеся учатся преодолевать психологические и эмоциональные барьеры, которые связаны с использованием иностранного языка в реальной жизни. В начале, на доигровом этапе, задача студентов состоит в том, чтобы поставить цель коммуникации с собеседником-иностранцем, обдумать главную идею беседы, продумать употребление своего лексического и грамматического запаса, а также спланировать своё речевое и неречевое поведение [2].

Во время игры студенты учатся воплощать в реальность свою стратегию коммуникации, а также реализовывать намеченные цели и получать планируемый результат. В качестве положительных аспектов следует отметить тренировку памяти и внимания учащихся, а также развитие и практику грамматической составляющей в речи.

Послеигровой этап характеризуется анализом студентами проделанной работы путём оценки степени достижения своих намеченных целей коммуникации. Обучающиеся осмысливают полноценность выполнения своего плана, оценивают своё эмоционально-психологическое состояние во время игры [2].

Если говорить о теории и прикладном значении ролевых игр при обучении иностранным языкам, следует заметить, что они подразделяются на категории в зависимости от уровня владения иностранным языком, а также навыка самостоятельной работы обучающихся. Согласно данным критериям, ролевые игры можно подразделить на:

1) заданные (то есть, по готовой ситуации с необходимой лексикой для осуществления игры);

2) спонтанно-заданные (здесь есть готовая ситуация, но не задаются лексические средства и способы проведения игры);

3) импровизационные (в данном случае, готовой ситуации нет, как и нет ни лексических средств, ни способов разыгрывания ролей) [2].

Рассмотрим подробнее задачи ролевых игр в образовательном процессе при изучении иностранного языка. В целом, мы можем соотнести их с игровыми этапами, поэтому и задачи будут называться так же: доигровые, игровые, послеигровые [2].

Доигровой этап: студенты получают ситуацию, которую они должны разыграть, предполагая, что один или несколько собеседников будут

иностранными партнёрами. Лексико-грамматическая составляющая при этом должна быть профессионально-ориентированной, способствующей эффективной реализации коммуникативных задач. К тому же, лексико-грамматический запас слов должен быть полезен студентам в целом в их будущей профессиональной деятельности. На данном этапе студенты намечают цели коммуникативного взаимодействия с иностранным собеседником, а также планируют результаты, которых они хотят достичь. Также в спектр действий обучающихся на данном этапе входит проработка сущности коммуникации, разрабатывание содержательного аспекта общения в виде обеспечивания лексико-грамматическим материалом, который необходим для реализации беседы, обдумывание речевого и неречевого поведения во время ролевой игры [2].

Игровой этап: задача студентов заключается в том, чтобы осуществить задуманную стратегию общения и достичь задуманных целей коммуникации. Что касается преподавателя, который тоже может выступать в роли собеседника, то он может осуществлять свои цели и действия в ходе коммуникации со студентами, которые могут отличаться от целей и действий обучающихся. Их положительных качеств, которые тренируются на данном этапе, можно отметить тренировку памяти и внимания студентов, обучение контролю эмоций и своей речи, студенты учатся самостоятельно находить и корректировать свои ошибки.

Послеигровой этап: обучающиеся проводят анализ игры, своих действий, отмечают, достигли ли они намеченных целей, удовлетворены ли полученными результатами коммуникации, также они могут описать своё эмоционально-психологическое состоянием [2].

Как показывает практика, применение ролевых игр в образовательном процессе значительно мотивирует студентов в изучении иностранного языка, повышает их интерес к изучаемой дисциплине. Получая непосредственный опыт общения на иностранном языке, студенты начинают больше понимать смысл требований реального мира, того, что требует от них реальная коммуникация на иностранном языке. Обучающиеся осознают требования к их речевым умениям, общему кругозору, богатству лексического запаса и грамматически правильной речи. В целом, можно сказать, что студенты при практике ролевых игр становятся более старательными, тщательнее подходят к подготовке ролей, обдумыванию ситуаций, подбору необходимой профессиональной лексики. Также обучающиеся могут оценить роль речевых упражнений в языковой подготовке и таким образом, активнее выполнять речевые задания в аудитории. Соответственно, проработка речевых упражнений плавно переходит в более грамотную постановку вопросов собеседнику и более полные ответы. С опытом, вопросы студентов становятся более точными, «прицель-

ными», с целью уточнения информации и получения дополнительной [2].

Следовательно, можно сделать вывод и о том, что с применением метода ролевых игр простая вопросно-ответная беседа из учебного пособия может превратиться в целое интервью по заданной проблематике. Благодаря участию в ролевых играх студенты учатся понимать, что успешная коммуникация в большой степени зависит от умения слушать говорящего, понимания и запоминания полученной информации и от разумного реагирования на получаемые сообщения, в отличие от простого изложения заранее подготовленного текста.

Ролевые игры также позволяют студентам прочувствовать эмоционально-психологическую сторону коммуникации на иностранном языке, когда необходимо соответственно реагировать на реплики, уметь правильно начать и корректно завершить беседу, получив при этом нужные результаты. На послеигровом этапе при подведении итогов учащиеся часто отмечают, что в ходе общения они могут испытывать такие чувства, как скованность и растерянность, когда они не знают, что сказать и как отреагировать на сообщение собеседника, а также когда они забывают, что планируют сказать. Также, учащиеся сообщают о том, что им периодически трудно концентрироваться и подолгу держать внимание. Они испытывают трудности с запоминанием информации, сказанной собеседником, одновременно с этим стараясь не забыть, что они хотели сказать сами. Вышеописанные трудности вызывают у студентов чувство неудовлетворённости проделанной работой.

Для того, чтобы ролевая игра стала практическим средством обучения, она должна соответствовать определённым требованиям, которые учитывают как учебные задачи, так и индивидуальные особенности и потребности студентов [3].

Проработка роли у разных обучающихся проходит по-разному. Например, можно использовать следующие формы подготовки: индивидуальную, парную и групповую. Каждая из них имеет свою ценность, так как позволяют объединить аудиторную и воспитательную работу. В качестве примера можно предложить следующие ролевые игры:

• *kind words* (участники говорят комплименты и приятные слова друг другу);

• *merry-go-round* (участники образуют внешний и внутренний круг и, двигаясь по кругу, обмениваются репликами);

• *rally* (участники учатся обращаться к аудитории) [3].

Приведём следующие более детальные примеры ролевых игр с участием студентов биологического факультета:

• *What happens if...?*

Цель игры: сформировать и активизировать речевую и мыслитель-

ную деятельность студентов.

Ход игры: участники работают в парах, один студент получает начало вопроса, на который он должен придумать продолжение. Например:

• *What happens if... (возможное продолжение вопроса - all invertebrates disappear from Earth?);*

• *What happens if... (the body's immune system fails to recognize a pathogen?);*

• *What happens if... (a plant is exposed to extreme levels of salt in the soil?)*

Задача второго участника игры - быстро среагировать на вопрос и ответить на него. Например:

• If all invertebrates suddenly disappear from Earth, there will be an ecosystem collapse.

Данный вид работы формирует благоприятную психологическую атмосферу в аудитории, студенты чувствуют себя более раскрепощённо и вовлекаются в творческий, учебный процесс [3].

• *If I were...*

Цель игры: сформировать навыки и умения употребления сослагательного наклонения при активизации речевой и мыслительной деятельности.

Ход игры: преподаватель предлагает студентам представить себя в роли известного учёного, политика, общественного деятеля и сообщить, как бы они выглядели, чем занимались и т.д. [3].

Например:

• *If I were Elon Musk, I would continue biological experiments on different types of extraterrestrial soils.*

• *If I were Donald Trump, I would invest more money into saving ecological ecosystems in the world.*

• *If I were Angelina Jolie, I would continue paying public attention to humanitarian and environmental crises, and make more documentaries about it.*

• *A good biologist.*

Цель игры: практика иноязычного общения будущих биологов.

Ход игры: участникам предлагается список слов, характеризующих необходимые качества и навыки хорошего биолога. Студенты должны распределить их по степени важности, обосновать своё мнение и использовать в ходе дискуссии [3].

Например:

Curiosity, analytical skills, attention to detail, critical thinking, communication skills, collaboration, adaptability, patience and perseverance, ethical awareness, passion for nature.

Таким образом, следует отметить, что значение ролевых игр в образовательном, воспитательном и практическом отношении неоспоримо.

Благодаря им студенты расширяют свою сферу общения, а это, в свою очередь, предполагает предварительную подготовку в виде проработки речевых упражнений и развитие тех навыков, которые помогают студентам сконцентрироваться на содержании высказывания. Поэтому, при работе над темой следует уделить внимание данному образовательному методу [4]. Включение ролевых игр в образовательный процесс мотивирует учебно-познавательную деятельность студентов естественно-научных специальностей, повышает их интерес к изучению иностранного языка, а также обучает их преодолевать эмоциональные и психологические барьеры, связанные с коммуникацией на иностранном языке в реальном мире.

Библиографические ссылки

1. *Чудайкина Г. М., Логинова Н. Ю., Костоварова В. В.* Ролевые игры в обучении иностранным языкам: теория и практика [Электронный ресурс] // Научная электронная библиотека «КиберЛенинка». URL: cyberleninka.ru/article/n/rolevye-igry-v-obuchenii-inostrannym-yazykam-teoriya-i-praktika (дата обращения: 29.01.2025)

2. *Климович М. И.* Ролевые игры в повышении эффективности обучения общению на иностранном языке [Электронный ресурс] // МГИМО Университет МИД России. URL: https://mgimo.ru/upload/iblock/836/rolevye-igry-v-povyshenii-ehffektivnosti-obucheniya-inostrannomu-yazyku.pdf (дата обращения: 29.01.2025).

3. *Сорокина А. В.* Значимость использования ролевой игры при обучении иностранному языку [Электронный ресурс] // Учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка». URL: https://elib.bspu.by/bitstream/doc/51384/1/Prepodavanie%20inostran.%20yaz.%20v%20polikultur.%20mire_01.04.21_0046-0050.pdf (дата обращения: 30.01.2025).

4. *Оразова Ф. О.* Анализ использования ролевых игр в методике обучения иностранному языку в сферах педагогического назначения [Электронный ресурс] // Научная электронная библиотека «КиберЛенинка». URL: https://cyberleninka.ru/article/n/analiz-ispolzovaniya-rolevyh-igr-v-metodike-obucheniya-inostrannomu-yazyku-v-sferah-pedagogicheskogo-naznacheniya (дата обращения: 30.01.2025).

POETISCHE TEXTE IM DAF-UNTERRICHT ZUR SPRACHENTWICKLUNG

Sh. R. Sattorova

Weltsprachenuniversität, st. Kichik xalqa yo'li, G-9a mavze, 21-a, 100138, Taschkent, Usbekistan, shaxnoza_sattorova@yahoo.com

Dieser Artikel untersucht die Rolle poetischer Texte im Unterricht von Deutsch als Fremdsprache (DaF). Er betont, dass poetische Texte nicht nur die Sprachkenntnisse der Studierenden verbessern, sondern auch interkulturelles Verständnis und kreativen Ausdruck fördern. Zudem ermöglichen sie eine tiefere emotionale Auseinandersetzung mit Sprache und Kultur. Die Studie betont die Bedeutung eines gezielten didaktischen Ansatzes, um poetische Texte effektiv in den DaF-Unterricht zu integrieren.

Schlüsselwörter: Deutsch als Fremdsprache; poetische Texte; Sprachentwicklung; Funktionen poetischer Texte; Kriterien der Textauswahl; Schwierigkeiten der Textauswahl.

ПОЭТИЧЕСКИЕ ТЕКСТЫ В РАЗВИТИИ РЕЧИ ПРИ ОБУЧЕНИИ НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Ш. Р. Сатторова

Университет мировых языков, улица Кичик халка йули, массив Г-9а, 21-а, 100138, Ташкент, Узбекистан, shaxnoza_sattorova@yahoo.com

В данной статье анализируется значение поэтических текстов в обучении немецкому языку как иностранному. По мнению автора, стихотворные тексты способствуют не только развитию языковых навыков учащихся, но и формированию межкультурного понимания и творческого самовыражения. Кроме того, они обеспечивают более глубокое эмоциональное восприятие языка и культуры. В исследовании особое внимание уделяется важности целенаправленного дидактического подхода для эффективного внедрения поэтических текстов в процесс обучения немецкому языку как иностранному.

Ключевые слова: немецкий язык как иностранный; поэтические тексты; развитие речи; функции поэтических текстов; критерии выбора текстов; трудности при выборе текстов.

POETIC TEXTS IN GERMAN AS A FOREIGN LANGUAGE FOR LANGUAGE DEVELOPMENT

Sh. R. Sattorova

Uzbekistan State World Languages University, st. Kichik xalqa yo'li, G-9a mavze, 21-a, 100138, Tashkent, Uzbekistan, shaxnoza_sattorova@yahoo.com

This article examines the role of poetic texts in teaching German as a foreign language. It emphasizes that poetic texts not only improve students' language skills, but

also promote competence but also contribute to intercultural understanding and creative expression. They also enable a deeper emotional engagement with language and culture. The study emphasizes the importance of a targeted didactic approach in order to effectively integrate poetic texts into German as a foreign language lessons.

Keywords: German as a foreign language; poetic texts; language development; functions of poetic texts; text selection criteria; text selection tasks.

Im zeitgenössischen Fremdsprachenunterricht spielt Literatur eine bedeutende Rolle. Sie ermöglicht den Studierenden, ihre Sprachkenntnisse auf kreative und unterhaltsame Art und Weise zu verbessern. Besonders vielversprechend ist dabei die Verwendung von Literatur im DaF-Unterricht (Deutsch als Fremdsprache).

Der Einsatz poetischer Texte im DaF-Unterricht ist von entscheidender Bedeutung für die Förderung von Sprachkompetenz, kulturellem Verständnis und persönlicher Entwicklung bei Studierenden. Die Verwendung poetischer Texte im DaF-Unterricht stellt eine anspruchsvolle, aber gleichzeitig äußerst bereichernde didaktische Praxis dar. Arbeit mit literarischen Texten im DaF-Unterricht fördert nicht nur das Leseverständnis, sondern auch die interkulturelle Kommunikation [1, S. 24]. Darüber hinaus ermöglichen poetische Texte im DaF-Unterricht eine persönliche Auseinandersetzung mit Themen wie Identität, Tradition, Moral und menschlichen Erfahrungen [2, S. 4]. Dies kann dazu beitragen, das Interesse und die Motivation der Lernenden zu steigern, da sie sich mit den Inhalten auf einer emotionalen und intellektuellen Ebene verbinden können. Die Auswahl geeigneter Texte für den DaF-Unterricht ist von zentraler Bedeutung, um die Lernenden zu motivieren und ihre sprachliche Kompetenz zu steigern [3, S. 55].

Die Rolle der Literatur im DaF-Unterricht hat in den letzten Jahren zunehmend an Bedeutung gewonnen. Poetische Texte sind dabei eine wertvolle Quelle, um die sprachlichen und kulturellen Kompetenzen der Lernenden zu fördern. In dieser Arbeit wird untersucht, wie poetische Texte im DaF-Unterricht effektiv eingesetzt werden können, um nicht nur die Sprachkenntnisse zu erweitern, sondern auch interkulturelles Verständnis zu fördern und die kreative Ausdrucksfähigkeit zu stärken. Doktor Marinelli beschäftigt sich in ihrer Arbeit mit der Thematik der Literatur im DaF-Unterricht, vor allem mit den Fragen, warum und wozu die poetischen Texte im Unterricht benutzt werden sollen.

Sie erwähnt die folgenden Zwecke: «Motivation, landeskundliche Information über die Zielsprachenkultur zu vermitteln, Erweiterung und Vertiefung des Wortschatzes, Förderung der Sprachfertigkeit, Mittel zum Erwerb oder zum Üben der Grammatik, Anlass zur Diskussion, Entwicklung der Textanalyse-Kompetenz und kreative Arbeit mit literarischen Texten». Zu den zentralen Kriterien gehören das Sprachniveau, der kulturelle und

thematische Bezug, die didaktische Aufbereitung sowie die sprachlichen und poetischen Merkmale des Textes: die thematische Relevanz und der kulturelle Kontext eines Textes spielen eine bedeutende Rolle bei der Auswahl. Literatur, die Themen behandelt, die für die Lernenden von Interesse sind oder die deren kulturellen Hintergrund reflektiert, kann das Engagement und die Motivation steigern. Gleichzeitig ermöglicht sie ein tieferes Verständnis der Zielkultur und fördert interkulturelle Kompetenzen.

Poesie ist ein wichtiger Bestandteil des Unterrichts und Sprachtrainings. Das motiviert die Studierenden persönliche Interpretationen und Erklärungen und wecken Emotionen und Ideen im Herzen und im Kopf. Darüber hinaus bietet es Studierenden unterschiedliche Ansichten zu Sprachanwendungen. Demnach kann festgestellt werden, dass Studierende durch Lesen Aspekte von Gedichten wie Betonung, Tonhöhe, Knoten und Intonation.

Poetische Texte bieten Abwechslung auf dem entsprechenden sprachlichen Niveau. Eine Inputquelle, weil sie sinnvolle Sprache innerhalb der Vielfalt enthält. Beim Lesen entstehen persönliche Leseerlebnisse. Laut A. Buchwald: «Poetische Texte ermöglichen es Lernenden, verschiedene Stile und Register der Sprache zu erkunden, was die Sprachkompetenz erheblich erweitern kann. Literatur dient als wertvolles Werkzeug zur Förderung der Lese- und Schreibfähigkeiten im DaF-Unterricht» [2]. Sie erfüllen eine ästhetische und emotionale Funktion, da sie die kommunikative Kompetenz der Lernenden bereichern.

Poetische Texte bieten Studierenden Identifikationsmöglichkeiten, die im Gegensatz zu Schulbuchtexten stehen. Sie fördern die Vorstellungskraft der Studierenden und fördern eine bessere psychologische Wahrnehmung. Langeweile, die beim Lesen poetischer Texte droht, stellt sich erst dann ein, wenn die Texte fehlerhaft sind. Wenn das Lehrkraft den richtigen Text entsprechend dem Sprachniveau und den Interessen der Studierenden auswählt, werden die Studierende persönlich engagiert und haben Freude am Lesen. Sie bringen Lernenden breite Auswahl an Themen, die Interesse zum Lesen anregen und ihre verbale und schriftliche Äußerung aktivieren [4, S. 18]. Nicht nur sprachliche, sondern auch soziolinguistische, soziokulturelle und interkulturelle Funktion das Lesen hat.

Poetische Texte haben ein besseres Sprachniveau und sind besser aufgebaut als beispielsweise Zeitungs- oder populärwissenschaftliche Texte. Sie enthalten abstrakte Begriffe und andere wichtige Vokabelbereiche, die in Sprachlehrbüchern nicht zu finden sind. Die Studierenden werden mit der realen Welt und der echten Sprache konfrontiert. Diese Texte sind im Vergleich zu Schultexten nicht künstlich und bieten eine Möglichkeit der alltäglichen Kommunikation. Sie dienen als Begegnung mit der echten Sprache für diejenigen, die nicht nach Deutschland reisen können und gezwungen sind, Deutsch zu sprechen. Einen entscheidenden Einfluss hat die Wahl verschiedener Textsorten, darüber, wie Informationen in diesen Texten

präsentiert werden und welche Leserreaktionen sie hervorrufen Auslöser. Einfache Gedichte sind sehr nützlich, weil sie die Möglichkeit bieten, Interpretationsstrategien in der Fremdsprache aufzunehmen [5, S. 20].

Die Auswahl geeigneter Literatur für den DaF-Unterricht erfordert eine gründliche Analyse und die Berücksichtigung vielfältiger Kriterien, um sicherzustellen, dass die Texte den Bedürfnissen und dem Entwicklungsstand der Lernenden gerecht werden. Die Analyse literarischer Texte erfordert eine genaue Auseinandersetzung mit den kulturellen Kontexten und den sprachlichen Merkmalen [4, S. 15].

Die Auswahl sollte auch berücksichtigen, welche Materialien und Hilfsmittel zur Verfügung stehen, um den Text effektiv aufzubereiten. Der Erzählstil, die Wortwahl, die Textstruktur und die rhetorischen Mittel beeinflussen die Verständlichkeit und die Attraktivität des Textes. Es ist wichtig, Texte auszuwählen, die sich gut für verschiedene didaktische Methoden eignen, wie z.B. Gruppenarbeit, Diskussionen oder kreative Schreibaufgaben. Literaturdidaktik im DaF-Unterricht verlangt eine gezielte Planung, um den Lernenden sowohl sprachliche als auch kulturelle Lernziele zu vermitteln.

Die Auswahl geeigneter Texte für den DaF-Unterricht stellt Lehrkräfte vor vielfältige Herausforderungen [6, S. 43]. Die Textauswahl ist eine komplexe Aufgabe, die nicht nur sprachliche und didaktische Überlegungen berücksichtigt, sondern auch kulturelle, emotionale und didaktische Dimensionen umfasst. Die Auswahl geeigneter literarischer Texte für den DaF-Unterricht ist jedoch nicht ohne Herausforderungen [4. S. 10]. Eine der größten Herausforderungen besteht in der Vielfalt der Lernenden. Die Verfügbarkeit von geeigneten literarischen Materialien stellt eine weitere Schwierigkeit dar. Besonders aktuelle und authentische Texte sind oft schwer zu finden, und die Nutzung von urheberrechtlich geschützten Materialien kann zusätzliche Hürden darstellen. Lehrkräfte müssen daher oft Kompromisse eingehen und alternative Texte oder angepasste Auszüge verwenden, um die Lernziele zu erreichen. Literaturdidaktik im DaF-Unterricht verlangt eine gezielte Planung, um den Lernenden sowohl sprachliche als auch kulturelle Lernziele zu vermitteln [7, S. 22].

Ein weiteres Problem besteht darin, eine Balance zwischen den Sprachlern- und Literaturzielen zu finden. Während der Hauptfokus auf der Förderung der sprachlichen Kompetenz liegen kann, muss auch gewährleistet sein, dass die literarischen Aspekte des Textes angemessen berücksichtigt werden. Die Herausforderung besteht darin, poetische Texte so aufzubereiten, dass sie sowohl sprachlich herausfordernd als auch literarisch wertvoll sind, ohne dass eine der beiden Dimensionen vernachlässigt wird. Die literarische Qualität sollte ebenfalls beachtet werden, um sicherzustellen, dass der Text nicht nur sprachlich, sondern auch ästhetisch ansprechend ist und den Lernenden einen literarischen Mehrwert bietet.

Es hängt auch mit Sprachniveau und Lesekompetenz in der Muttersprache zusammen. Wichtig sind auch Illustrationen, die idealerweise attraktiv, groß und farbig sind. Weiter erwähnen sie den erzieherischen Aspekt wie interkulturelles Lernen und Weltkenntnisse. Die didaktische Flexibilität bei der Nutzung literarischer Texte ist eine weitere Schwierigkeit. Lehrkräfte müssen in der Lage sein, verschiedene didaktische Methoden anzuwenden und den Text entsprechend den Lernzielen anzupassen.

Dies erfordert sowohl pädagogische Kreativität als auch die Fähigkeit, den Unterricht dynamisch zu gestalten. Die im Unterricht eingesetzten Sozialformen sind überwiegend Gruppenarbeit, Einzelarbeit und Plenum. Methodische und didaktische Beschreibungen finden Sie in separate Bildungseinheiten unterteilt. Zu Beginn jedes Abschnitts erläutert der Lehrer den Unterrichtsplan und weitere Informationen. Studierende lösen gestellte Aufgaben.

Ein weiteres Problem besteht darin, dass Lehrkräfte oft Schwierigkeiten haben, Texte zu finden, die sowohl den sprachlichen Anforderungen als auch den persönlichen Interessen der Lernenden gerecht werden. Laut Krumm «ist es essentiell, dass die Textauswahl nicht nur die sprachlichen Fähigkeiten der Lernenden anspricht, sondern auch deren kulturelle und emotionale Bedürfnisse berücksichtigt [8, S. 52]. » Dies bedeutet, dass Lehrkräfte oft Kompromisse eingehen müssen, um Texte zu finden, die sowohl sprachlich herausfordernd als auch motivierend sind. Lehrkräfte müssen in der Lage sein, geeignete Texte zu finden und diese effektiv aufzubereiten, um sowohl die sprachliche als auch die kulturelle Bildung der Lernenden zu fördern. Trotz der Herausforderungen, die mit der Textauswahl verbunden sind, bietet die Integration von Literatur im DaF-Unterricht die Möglichkeit, das Lernen zu bereichern und die Lernenden auf vielfältige Weise zu unterstützen.

Der Einsatz von poetischen Texten bedeutet viel Zusatzarbeit und Vorbereitung für den Lehrer. Sie bringt zahlreiche Anforderungen an den Lehrer und Leser. Er muss den Text ausführlich kennen und er muss eine Reihe von interessanten Aktivitäten für Studierenden vorbereiten. Das Interesse an Literatur ist sehr niedrig bei manchen Studierenden, sie langweilen sich bei dem Lesen. Poetische Texte sind sprachlich zu komplex und anspruchsvoll, Studierenden verstehen sie nicht, die Texte verbergen viele Ausnahmen und Abweichungen in der Sprache. Einige Texte sind in einer poetischen Sprache verfasst, die die Studierenden nicht kennen.

Poetische Texte bieten wenig Übungsmöglichkeiten in den Bereichen Grammatik, Wortschatz und Sprechen. Diese Literaturverweise bieten eine gute Grundlage, um sich mit der Rolle der Literatur im DaF-Unterricht auseinanderzusetzen. Sie decken sowohl theoretische als auch praktische Aspekte ab und bieten verschiedene Perspektiven auf die Vorteile und Herausforderungen der Verwendung poetischer Texte im Sprachunterricht. Sie werden im Unterricht selten verwendet, da die meisten Lehrer nicht genug

Zeit zum Lernen haben. Insgesamt ist der Einsatz von Literatur im DaF-Unterricht von großer Bedeutung, da er nicht nur dazu beiträgt, sprachliche Fähigkeiten zu entwickeln, sondern auch das kulturelle Verständnis zu fördern, die Motivation zu steigern und die kreative Ausdrucksfähigkeit der Lernenden zu verbessern.

Es ist besser, mit einfachen, sprachlich normalen Texten im Unterricht zu beginnen wie z.B. mit leichter Unterhaltungsliteratur. Der Text soll altersgemäß, intellektuell, emotional sein, er soll Möglichkeiten für Identifikation und Projektion anbieten. Unter diesen Bedingungen bringt der Text die Persönlichkeitsentwicklung in Form von Lern und Erfahrungszuwachs. Manche Texte regen die Studierenden dazu an, Hypothesen aufzustellen und Bedeutungen zu konstruieren, andere haben eine ästhetische und sprachliche Funktion und fördern den eigenen kreativen Sprachgebrauch.

Die Herausförderung kann durch vorbereitende Maßnahmen wie den Einsatz visueller Hilfsmittel oder Videos, das Ansprechen von Schlüsselwörtern und Inhaltsfragen oder den Einsatz von Dramatisierung und Vergleich verringert werden. In diesem Zusammenhang ist anzumerken, dass Lehrer das Niveau der Studierenden oft überschätzen. Die Studierenden bekommen dann wegen dieser Erfahrung solches Gefühl, dass Lesen fremdsprachiger Texte zu schwierig ist. Sie haben dann kaum die Neigung zum Lesen von fremdsprachigen Büchern in der Zukunft. Die Studierenden sollten deshalb durch Literatur nicht überfordert werden aber sie dürfen auch nicht intellektuell und emotional unterfordert werden. Für die Lehrer ist es aber schwer zu bewerten, welche Texte anspruchsvoll und welche im Gegenteil einfach sind.

Literaturverzeichnis

1. *Marcela J.* Arbeit mit literarischen Texten im DaF-Unterricht am Beispiel eines Textes von Christine Nöstlinger. Brünn, 2009.

2. *Buchwald A.* Lesen und Verstehen im DaF-Unterricht: Die Rolle der Literatur // Praxis Deutsch als Fremdsprache. 2020. Vol. 47. № 3. S. 89–101.

3. *Corbineau-Hoffmann A.* Die Analyse literarischer Texte: Einführung und Anleitung. Tübingen; Basel: Francke, 2002.

4. *König H.* Literaturdidaktik im DaF-Unterricht: Theoretische und praktische Perspektiven // Zeitschrift für Deutsch als Fremdsprache. 2015. Vol. 52. № 2. S. 15–55.

5. *Duan T.* Kinder- und Jugendliteratur im DaF-Unterricht mit Erwachsenen. München : GRIN Verlag, 2012.

6. *Fürst A., Helbig E., Schmitt V.* Kinder- und Jugendliteratur: Theorie und Praxis. Troisdorf : Bildungsverlag EINS, Kieser, 2000. S. 43.

7. *Hille A., Schiedermair S.* Literaturdidaktik Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Eine Einführung für Studium und Unterricht. Tübingen : Narr Francke Attempto Verlag, 2021.

8. *Tütken G.* Literatur im Unterricht Deutsch als Fremdsprache an der Hochschule im Ausland – aber wie? Ein Vorschlag am Beispiel Russlands // Info DaF. 2006. Vol. 33, № 1. S. 52–67.

МЕТОДИКА СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ НАВЫКА ВОСПРИЯТИЯ И ПОНИМАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ РЕЧИ НА СЛУХ В КОНТЕКСТЕ НЕЙРОЛИНГВИСТИКИ

И. В. Синяпкина

Белорусский государственный экономический университет, пр-т Партизанский, 26
220070, г. Минск, Беларусь, siniapkina.bseu@gmail.com

В статье рассматривается роль нейролингвистики в обучении иностранным языкам взрослых, включая механизмы восприятия и порождения речи и функционирование языковых зон мозга, таких как зона Брока и Вернике. Автор описывает методику совершенствования навыков аудирования, подчеркивая, что эффективное обучение языкам требует учета когнитивных процессов и применения интегрированных методик.

Ключевые слова: навык восприятия речи на слух; нейролингвистика; концептуальные клетки; языковые зоны мозга.

METHODOLOGY OF IMPROVING THE LISTENING SKILLS IN TERMS OF AUDITORY PERCEPTION AND UNDERSTANDING OF FOREIGN SPEECH IN THE CONTEXT OF NEUROLINGUISTICS

I. V. Siniapkina

Minsk State Economic University, Partizansky av., 26
220070, Minsk, Belarus, siniapkina.bseu@gmail.com

The article examines the role of neurolinguistics in teaching foreign languages to adults, including the mechanisms of speech perception and production, as well as the functioning of language areas in the brain, such as Broca's and Wernicke's areas. The author describes methods for improving the listening skills, emphasizing that effective learning requires consideration of cognitive processes and the application of integrated methodology.

Keywords: listening skills; auditory perception; neurolinguistics; the language areas of the brain.

Коммуникация является одной из ключевых характеристик деятельности живых существ, и человек, как вид homo sapiens, выделяется на этом фоне благодаря своей уникальной способности к вербальному общению, которая развилась в процессе эволюции. Многообразие языков побудило людей совершенствовать свои коммуникативные навыки и изучать языки, отличные от родного. В результате, на сегодняшний день знание иностранного языка стало не только приятным дополнением, но и нередко решающим фактором при отборе кандидатов на вакантные

должности в различных сферах. Цифровизация, как новый этап в развитии общества, стала дополнительным импульсом для изучения иностранных языков, подчеркивая их важность в современном мире.

В Республике Беларусь изучение иностранных языков является обязательным элементом образовательных программ, которые реализуются на нескольких уровнях: в начальной, средней и высшей школе. Следует также отметить, что на рынке дополнительных образовательных услуг Беларуси доля различных курсов по изучению иностранных языков составляет около 6%, включая онлайн-форматы [1].

Тем не менее, несмотря на усилия государственных образовательных учреждений и частных предприятий, студенты вузов, до сих пор сталкиваются с трудностями в изучении иностранных языков. Большинство студентов успешно осваивают на занятиях чтение и перевод профессионально-ориентированных текстов с помощью словаря, однако восприятие и понимание иностранной речи на слух представляют собой серьезную проблему для многих.

В данной работе анализируются возможные причины данной ситуации и предлагаются пути её решения с позиций нейролингвистической концепции.

Нейролингвистика является междисциплинарной [2] областью знаний. Основной задачей нейролингвистики является исследование мозговых механизмов восприятия и порождения речи и их влияние на когнитивные процессы, а также различные отклонения, вызванные функциональными нарушениями различных языковых областей мозга, а именно: дислексии, дисграфии и различного рода афазии.

Важно отметить, что процесс изучения мозга начался с ранних анатомических исследований и продолжается в настоящее время с применением методик современной нейровизуализации, которые позволяют исследовать активность различных областей мозга в процессе выполнения различных языковых задач, при этом каждая эпоха привнесла свой уникальный вклад в наше понимание структуры и функций мозга.

Одним из пионеров в исследовании мозга стал Пол Брока, который в 1861 году обнаружил, что повреждение определенной области мозга, получившей название зона Брока, связано с трудностями в порождении речи. Это было одним из первых доказательств функциональной локализации в головном мозге.

В 1874 году Карл Вернике описал еще одну область, известную как зона Вернике, которая отвечает за восприятие и понимание языка. Эти открытия стали основополагающими для нейролингвистики и нейропсихологии. Они продемонстрировали, что различные области мозга разде-

лены не только анатомически, но и отвечают за разные аспекты языковой деятельности.

Появление компьютерной и функциональной магнитно-резонансной томографии ознаменовали начало новой эры в исследованиях по картированию мозга.

В 2005 году доктор Родриго Киан Кирога и его команда опубликовали новаторское исследование, в котором они обнаружили, что отдельные нейроны в мозге человека (особенно в гиппокампе и медиальной височной доле) избирательно реагируют на определенные концепции либо фотографии отдельных людей, таких как актриса Дженнифер Энистон, Холли Берри или такие достопримечательности, как Эйфелева башня. Эти нейроны получили название «концептуальных клеток» [3] или «нейронов Дженнифер Энистон» [3] из-за известного примера, когда нейрон срабатывал избирательно в ответ на изображения Дженнифер Энистон, но не на другие стимулы. Однако, они не ограничиваются знаменитостями. Аналогичные нейроны были обнаружены для широкого спектра концепций, включая места, объекты и даже абстрактные идеи. Это открытие подтвердило гипотезу о том, что определенные нейроны кодируют весьма специфические и абстрактные понятия, а также пролило свет на то, как мозг организует и восстанавливает воспоминания, особенно в медиальной височной доле, которая имеет решающее значение для формирования памяти.

Именно эти открытия послужили импульсом для последующей конвергенции естественных и гуманитарных наук, в сферу интересов которых попали когнитивные функции мозга человека. Так как предметом изучения психо- или нейролингвистики являются мозговые механизмы, лежащие в основе порождения и восприятия речи, открытие «концептуальных клеток» позволило понять естественный механизм, который используется для обучения детей родному языку испокон веков, а затем соотнести этот процесс с процессом обучения взрослых иностранному языку.

В процессе изучения языков активно участвуют несколько ключевых зон мозга, известных как «языковые зоны» [4]. Главными из них являются зона Брока, которая отвечает за порождение речи и артикуляцию, и зона Вернике, отвечающая за восприятие и понимание семантического компонента языка. Обе зоны связаны между собой дугообразным пучком, что обеспечивает координацию между генерацией и пониманием высказываний. Кроме того, в изучении языка важную роль играет первичная слуховая кора, которая отвечает за восприятие звукового компонента речи, а также угловая извилина, которая обрабатывает визуальную информацию об объекте. Учитывая, что «концептуальные клетки» реагируют на визуальные предъявления объектов и концепций, можно

утверждать, что зрительная кора также играет значительную роль в языковом процессе. Таким образом, все эти зоны работают совместно, обеспечивая комплексное функционирование мозга в процессе речемыслительной деятельности.

Рассмотрим механизм обучения детей родному языку с точки зрения нейролингвистики. Знакомство ребенка с объектами окружающего мира происходит посредством многократных предъявлений предмета с одновременным проговариванием его названия, при этом постепенно добавляются и тактильные ощущения предмета. Происходит так называемый процесс обучения нейронных [5] сетей ребенка, который продолжается минимум один года. В течение этого периода загружаются алгоритмы обучения, стимулирующие познавательные функции мозга, которые ребенок продолжает использовать далее для самостоятельного обучения. Также в этот период создается необходимый банк изображений, посредством использования зрительной коры головного мозга, и банк их звуковых соответствий, которые загружаются при использовании первичной звуковой коры и зоны Вернике. Данная информация консолидируется, при этом создается устойчивая связь между нейронами, расположенными в зрительной коре головного мозга, которая находится в затылочной части и нейронами зоны Вернике, которые расположены в левой височной доле головного мозга. Эти процессы являются подготовительными для активации центра, который отвечает за управление речевой деятельностью или артикуляцией, известный под названием зоны Брока.

Необходимо отметить, что в этот период ребенку не объясняются какие-либо грамматические, фонетические либо синтаксические правила, существующие в языке, из чего можно сделать вывод, что мозг самостоятельно обрабатывает всю информацию, предъявляя конечный результат своей деятельности сначала в виде фонем, затем морфем, переходя к более сложным языковым структурам, а именно: словосочетаниям, предложениям и в конце концов связанной монологической речи.

Таким образом, очевидно, что речемыслительный процесс является сложным феноменом, который требует систематической работы, терпения, времени и усилий как со стороны обучаемого, так и со стороны обучающего.

Рассмотрим организацию процесса обучения иностранным языкам взрослых в контексте нейролингвистики. Необходимо сразу отметить, что несмотря на кажущуюся идентичность процессов, существует несколько качественных отличий, касающихся когнитивных и психологических особенностей, обусловленных различиями в наличии профессионального и жизненного опыта у обучающихся.

Итак, на начальном этапе обучения, когда обучаемый знакомится с первичным фонетическим и лексическим составом иностранного языка, механизм обучения максимально приближен к алгоритму обучения детей родному языку, а именно: многократно предъявляются изображения предметов, разделенных на тематические категории, с одновременной отработкой фонетического звучания названий предметов. Однако, отличие данного механизма состоит в том, что результатом процесса должно стать не просто образование морфемы другого языка, а образование более сложного языкового комплекса, так как к существующей группе «концептуальных клеток» привязывается новая группа нейронов, которая отвечает за другой язык, усложняя структуру, таким образом, и расширяя географию такой группы нейронов, что автоматически запускает изменения качественного состава мозгового вещества.

Далее в процессе обучения мы сталкиваемся с серьезной проблемой, которая обычно не категоризируется как таковая. Данная проблема является вторым качественным отличием процесса обучения взрослых, а именно: после обучения правилам чтения происходит постепенное переключение загрузки информации на зрительный канал как основной, так как постоянно стимулируется использование «внутренней речи» посредством чтения «про себя», которое является беззвучным. Таким образом, исключение активного использования аудиоканала для загрузки информации о предметах исключает стереоэффект из исходных параметров, что выключает из процесса обучения такие важнейшие компоненты языковой зоны как: первичная слуховая кора, угловая излучина, зона Верникe, что в свою очередь негативно влияет на установление нейронных связей, и в результате препятствует процессу порождения речи в целом.

Именно поэтому многие взрослые: студенты, преподаватели, профессионалы, занятые в разных отраслях, испытывают сложности при восприятии и понимании иностранной речи на слух. Зачастую многие категорически отказываются разговаривать во время занятий и испытывают сильный дискомфорт при необходимости публичного выступления. Особенно часто негативная реакция возникает у тех взрослых людей, которые достигли определенных успехов в своей профессиональной сфере деятельности, либо являются экспертами в ней.

В качестве решения данной проблемы и оказания реальной помощи в совершенствовании навыка восприятия и понимания иноязычной речи на слух применялась простая методика, которая предполагает несколько этапов.

На первом этапе слушателям предлагалось читать вслух тексты, содержащие профессиональную лексику. Создавая, таким образом, новые нейронные связи, которые объединяют визуальный и звуковой компо-

ненты объекта. Далее предлагалось составлять короткие сообщения, которые выводились в монологическую и диалогическую речь.

На втором этапе, студентам предлагалось начинать потребление видеоконтента из оригинальных источников, что на первый взгляд является обычной практикой при изучении иностранных языков. Однако, и это также является широко известным фактом, без предварительной подготовки взрослый очень быстро осознает, что понимание иноязычной речи сводится в основном к вычленению из речевого потока предлогов, союзов и некоторых ранее освоенных лексических единиц. Данный факт вызывает вначале раздражение, затем гнев и, как следствие, снижается самооценка, что является негативной мотивацией к продолжению занятий.

Принимая во внимание вышеизложенную информацию, обучаемым необходимо четко разъяснять алгоритм подготовки к просмотру аутентичного видеоконтента.

Во-первых, следует исключить использование субтитров, как на родном, так и на иностранном языке при просмотре, так как в данном случае продолжается использование в основном визуального канала для загрузки информации, что является ошибочным, как отмечалось выше.

Во-вторых, начинать следует с просмотра видео, содержание которых хорошо знакомо студенту на родном языке. Например, несколько раз прочтенная книга, либо просмотренный фильм в переводе на родной язык, являются предпочтительным выбором. Только после этого можно приступать к просмотру видео без перевода. Таким образом, мозг создает новые нейронные связи, добавляя новое звучание на иностранном языке к уже известной информации на родном языке.

В-третьих, если, обучающийся намерен смотреть незнакомый видеоконтент, тогда ему следует ознакомиться со скриптом отрывка, проработать все неизвестные лексические единицы, добавить перевод, где необходимо и только после такой предварительной обработки содержания приступить к просмотру.

Результатом такой подготовительной работы, направленной на создание контекста и предвосхищение содержания видео, является понимание того, что происходит в видео, мозг активируется, происходит выработка гормонов, которые ассоциируются с чувством удовольствия и удовлетворения, что в свою очередь является положительным подкреплением практики и мотивирует слушателя на продолжение процесса обучения.

Таким образом, механизм порождения речи, который включает восприятие и понимание иностранной речи на слух, в логике нейролингвистики является сложным когнитивным процессом. Использование методики, описанной в данной статье, в обучении взрослых иностранным

языкам, оказывает влияние не только на речь как таковую, но способствует формированию новых групп «концептуальных клеток». Это, в свою очередь, влияет на изменение качественного состава мозга, а также способствует созданию положительной мотивации, которая является хорошим стимулом для совершенствования коммуникативных навыков на иностранном языке.

Библиографические ссылки

1. Digital Belarus 2024 [Electronic resource]. URL: https://datareportal.com/reports/digital-2024-belarus (date of access: 29.01.2025).

2. *Черниговская Т. В.* Введение в нейролингвистику. Онлайн курс [Электронный ресурс]. URL: https://spbu.ru/postupayushchim/programms/dopolnitelnyeprogrammy/neyrolingvistika. (дата обращения: 06.04.2022).

3. *Quian Quiroga R.* Invariant visual representation by single neurons in the human brain [Electronic resource]. URL://doi.org/10.1038/nature03687 (date of access: 20.12.2024)

4. *Power J. D.* Functional network organization of the human brain [Electronic resource]. URL: https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/22099467/ (date of access: 25.11.2024)

5. *Kuhl P. K.* Early language acquisition. Cracking the speech code [Electronic resource] // Nature Reviews Neuroscience 2004. URL: https://www.academia.edu/95374722/Early_language_acquisition_cracking_the_speech_code (date of access: 04.01.2025).

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ АРГУМЕНТ-КАРТИРОВАНИЯ В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ ИЗУЧАЮЩЕМУ ЧТЕНИЮ НА ОСНОВЕ КОММУНИКАТИВНО-КОГНИТИВНОГО ПОДХОДА

М. И. Статкевич

Белорусский государственный университет, пр. Независимости, 4, 220030, г. Минск, Беларусь, phyl@bsu.by

В данной статье рассматриваются особенности применения технологии аргумент-картирования в обучении студентов изучающему чтению иноязычных текстов, описывается организация этапов работы на занятии по иностранному языку с акцентом на использование аргумент-карт в контексте коммуникативно-когнитивного подхода.

Ключевые слова: изучающее чтение; аргумент-картирование; технология; коммуникативно-когнитивный подход; принцип.

USING ARGUMENT MAPPING TECHNOLOGY IN TEACHING STUDENTS CRITICAL READING BASED ON THE COMMUNICATIVE-COGNITIVE APPROACH

M. I. Statkevich

Belarusian State University, 4 Nezavisimosti Avenue, 220030, Minsk, Belarus, phyl@bsu.by

This article discusses the features of using argument-mapping technology in teaching students critical reading of foreign language texts. It describes the organization of the stages of work in a foreign language class, with an emphasis on the use of argument maps within the context of the communicative-cognitive approach.

Keywords: critical reading; argument-mapping; technology; communicative-cognitive approach; principle.

Одним из ключевых компонентов успешного овладения иностранным языком является способность к анализу и интерпретации читаемых текстов, что подразумевает умение критически воспринимать информацию и выстраивать логические связи между различными идеями. В связи с тем, что изучающее чтение нацелено на полное и точное понимание всех фактов, содержащихся в тексте, представляется эффективным последовательное использование такого графического организатора, как аргумент-карты. Как правило, информация, представленная в текстах, подлежащих изучающему чтению, важна или профессионально интересна для читающего, поэтому он стремится не только ее понять, но и критиче-

ски осмыслить [1, с. 27].

Аргумент-карты позволяют визуализировать структуру аргументации, что делает процесс анализа текста более наглядным и понятным. Существуют разные стили карты аргументов, представляющие отдельные утверждения аргумента и отношения между ними. Предлагаемый в исследовании вариант аргументативной карты включает в себя поля для записи нескольких ключевых элементов аргументации:

1. Утверждение – основной тезис или позиция, которую нужно обосновать.

2. Аргументы «за» – доводы, подкрепляющие утверждение, причины, по которым оно является верным [2, с. 18].

3. Аргументы «против» – контрдоводы, опровергающие утверждение или ставящие его под сомнение [2, с. 19].

4. Доказательства/примеры – факты, статистика, конкретные случаи, иллюстрирующие и подтверждающие аргументы «за» и «против».

Такая структура карты коррелирует с трехступенчатой стратегией построения аргумента, представляющей собой следующее триединство: утверждение – обоснование (доводы, контрдоводы) – доказательство / пример [3, с. 51].

Подобно другим подходам, коммуникативно-когнитивный подход опирается на определенные принципы. Решение задач на этапах обучения изучающему чтению подчинено следующим наиболее значимым в рамках исследования принципам: *принцип коммуникативной направленности обучения, принцип когнитивной направленности обучения, принцип интеркультурной направленности обучения, принцип функциональности и принцип комплексности*. Данные закономерности обучения были предложены А. В. Щепиловой [4, с. 35].

Принцип коммуникативной направленности при обучении изучающему чтению предполагает, что текст рассматривается не как самоцель, а как стимул для дальнейшей коммуникации, размышлений, анализа проблематики.

Реализация *принципа когнитивной направленности обучения* заключается в том, что осознание новой информации должно совпадать с естественным для человеческой психики путем познания. Когнитивные процессы, задействованные при чтении, обладают не только универсальными, общими признаками, но и большим количеством индивидуальных качеств, характеризующих познавательную манеру каждого отдельного читателя.

Принцип интеркультурной направленности обучения находит свое отражение при отборе речевого материала, в частности, текстов для чтения. Отбираемые тексты должны быть созданы носителями языка и от-

ражать аутентичный культурный опыт, специфические традиции, ценности, нормы поведения представителей той или иной культуры. Предпочтительно использовать тексты социально-общественной тематики. Тексты такого рода будут стимулировать критическое осмысление социальных, общественных и культурных различий.

Принцип функциональности также находит свое отражение при отборе речевого материала: предполагает соотнесенность материала внутри иноязычной системы речевых средств с потребностями общения. Кроме того, он реализуется через обучение студентов конкретным стратегиям и умениям, необходимым для изучающего чтения и критического мышления, которые они смогут применять на практике.

Принцип комплексности понимается как принцип взаимосвязанного обучения всем видам речевой деятельности.

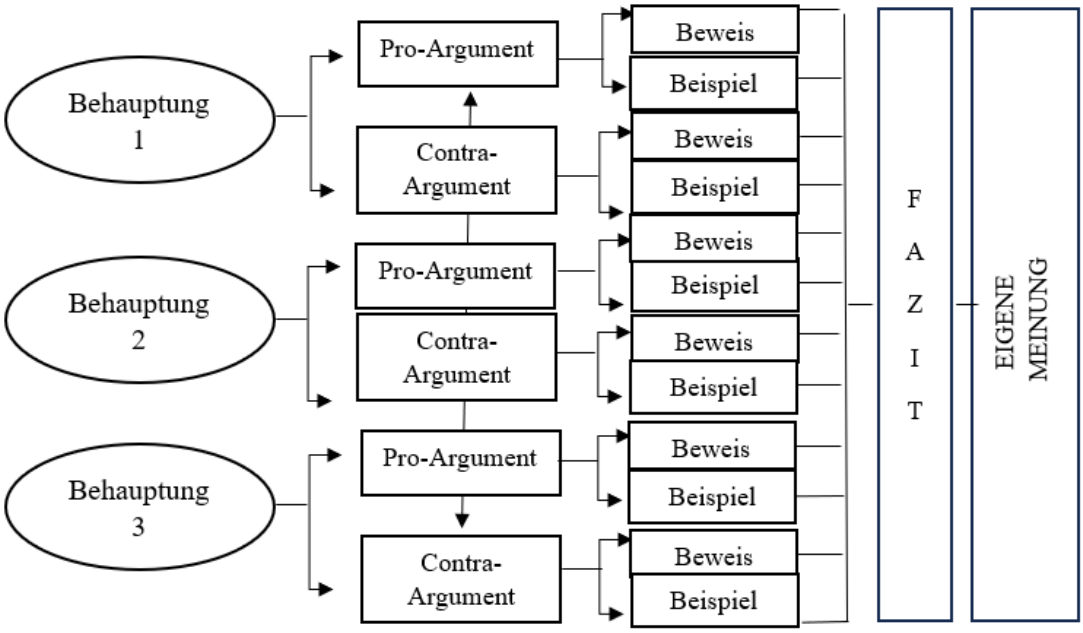
Перед тем, как приступить к изучающему чтению текста на иностранном языке, представляется целесообразным активизировать механизм вероятностного прогнозирования (антиципацию) путем выдвижения предположений о содержании текста по заголовку. Для предвосхищения содержания текста требуется обращение к уже имеющимся знаниям и опыту. Это стимулирует извлечение связанной информации из памяти, что помогает лучше осмыслить новый материал. В данных условиях стимулирование речевой активности достигается за счет вовлечения студентов в процесс высказывания идей, гипотез, размышлений по теме до чтения текста**,** что соотносится с *принципами коммуникативной и когнитивной направленности обучения*.

После первого прочтения на текстовом этапе имеет смысл выяснить, насколько далеки были предположения студентов по заголовку от реального содержания текста, что позволит оценить умение выдвигать обоснованные предположения на основе ограниченной информации (только заголовка). Сравнивая свои первоначальные предположения с реальным содержанием текста, студенты учатся корректировать свои идеи и быть готовыми пересматривать точку зрения при появлении новых доказательств. Если предположения сильно расходятся с текстом, это может вызвать любопытство и желание выяснить причины расхождений и повысить тем самым вовлеченность в процесс чтения и анализа.

Поступательное заполнение полей в процессе чтения (текстовый этап) обеспечивает структурирование и визуализацию аргументов автора текста, а также собственных размышлений читателя. Это помогает глубже понять логику рассуждений, выделить ключевые моменты, критически оценить доводы и сформировать собственную аргументированную позицию по обсуждаемому вопросу.

На послетекстовом этапе предполагается развитие умений моноло-

гической речи. Обучающимся предлагается обобщить прочитанное, сформулировав итог, а также выразить свою точку зрения по проблеме занятия, заполнив при этом колонки «итог» и «собственное мнение». На рисунке представлен вариант аргументативной карты, предлагаемой в исследовании (рисунок).



Технология аргумент-картирования

Обучение изучающему чтению во взаимосвязи с говорением позволяет судить о реализации *принципа комплексности* на данном этапе. Развитие умений монологической речи посредством высказывания своего мнения, аргументированного изложения позиции по проблеме является квинтэссенцией *коммуникативной направленности*. Через построение такого высказывания реализуется *содержательная рефлексия*. *Принцип интеркультурной направленности* обучения выражается в том, что тексты для чтения и обсуждения затрагивают различные культурные аспекты, глубинное осознание которых способствует развитию межкультурного понимания и толерантности. *Принцип функциональности* проявляется в тесной связи отобранных текстов для чтения, умений чтения и критического мышления с теми функциями, которые студентам необходимо выполнять с их помощью в реальном общении и деятельности.

Таким образом, овладение технологией аргумент-картирования предполагает выполнение на предтекстовом, текстовом и послетекстовом этапах заданий, включающих: прогнозирование содержания/структуры/темы/смысла текста по заголовку; поступательное заполнение аргумент-

карты в процессе изучающего чтения; подведение итогов на основе заполненного графического организатора; формирование собственных (устных) аргументированных высказываний, подразумевающих приведение доказательств и примеров; сравнение собственной позиции с точкой зрения автора, осуществление содержательной рефлексии.

В конечном итоге, использование аргумент-карт позволит студентам не только успешно овладеть языком, но и стать уверенными в своих аналитических способностях, что будет способствовать их образовательному и профессиональному росту.

Библиографические ссылки

1. *Фоломкина С. К.* Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе : уч.-метод. пособие для вузов. М. : Высш. шк., 1987.

2. *Fisher A.* The Logic of Real Arguments. Cambridge : Cambridge University Press, 2004.

3. *Walton D.* Fundamentals of Critical Argumentation. Cambridge : Cambridge University Press, 2006.

4. *Щепилова А. В.* Коммуникативно-когнитивный подход к обучению французскому языку как второму иностранному языку : теорет. основы. М. : Шк. кн., 2003.

СТРУКТУРА ЛЕКСІКОНУ СТУДЭНТАЎ З ПАЗІЦЫЙ КАГНІТЫЎНАЙ ЛІНГВІСТЫКІ

К. А. Талейка

Беларускі дзяржаўны ўніверсітэт, пр. Незалежнасці 4,
220030 г. Мінск, Беларусь, taleika@bsu.by

Апісваецца структура лексікону студэнтаў з пункту гледжання кагнітыўнай лінгвістыкі, роля мовы ў канцэптуалізацыі і катэгарызацыі свету. Разгледжаны асноўныя паняцці, якія неабходна ўлічваць пры фарміраванні лексікону студэнтаў у кантэксце лінгвакультуралагічнага падыходу. Выкарыстанне такога падыходу і арганізацыя лексікі з пазіцый кагнітыўнай лінгвістыкі садзейнічае павышэнню ўзроўня падрыхтоўкі студэнтаў па ўсіх крытэрыях фарміравання іншамоўнай лексікі, што важна ва ўмовах сучаснай міжкультурнай камунікацыі і дыялогу культур.

***Ключавыя словы*:** лексіка іншамоўнай мовы; лінгвакультуралагічны падыход; паняцце; фрэйм; камунікатыўная сітуацыя; тэматычнае поле.

СТРУКТУРА ЛЕКСИКОНА СТУДЕНТОВ С ПОЗИЦИЙ КОГНИТИВНОЙ ЛИНГВИСТИКИ

К. А. Талейко

Белорусский государственный университет,пр. Независимости 4,
220030 г. Минск, Беларусь, taleika@bsu.by

Описывается структура лексикона студентов с позиций когнитивной лингвистики, роль языка в концептуализации и категоризации мира. Рассмотрены основные понятия, которые следует принимать во внимание при формировании лексикона у студентов в контексте лингвокультурологического подхода. Применение такого подхода и организации лексикона с позиций когнитивной лингвистики способствует повышению уровня подготовки студентов по всем критериям сформированности иноязычного лексикона, что является важным в условиях современной межкультурной коммуникации и диалога культур.

Ключевые слова: иноязычный лексикон; лингвокультурологический подход; концепт; фрейм; коммуникативная ситуация; тематическое поле.

STRUCTURE OF STUDENTS' LEXICON FROM POSITION OF COGNITIVE LINGUISTICS

K. A. Taleika

Belarusian State University, 4 Nezavisimosti Avenue,
220030, Minsk, Belarus, taleika@bsu.by

The structure of a students' lexicon is described from the standpoint of cognitive linguistics, the role of language in conceptualization and categorization of the world. The main concepts that should be taken into account for forming the students' lexicon in the context of the linguacultural approach are described. The use of such approach and organization of the lexicon from the standpoint of cognitive linguistics improves the level of students' training in all criteria of the formation of a foreign-language lexicon, which is important in the context of modern intercultural communication and dialogue of cultures.

Keywords: foreign language lexicon; linguacultural approach; concept; frame; communicative situation; thematic field.

У цяперашні час вывучэнне замежнай мовы часта звязваюць з кагнітыўнай лінгвістыкай. Гэта новы кірунак, у якім мова разглядаецца як кагнітыўная сістэма. Кагнітыўная лінгвістыка даследуе праблемы ўзаемаадносін мовы і свядомасці, ролі мовы ў канцэптуалізацыі і катэгарызацыі свету.

Адным з першых паняцці лексікі вызначыў Ч. Осгуд у сваёй працы «Abstract Performance Grammar». Лексіка разглядаецца ім як адзін з найважнейшых механізмаў кагнітыўнай апрацоўкі інфармацыі, звязаны з узроўнем рэпрэзентацыі і адказны за перакадзіраванне ў двух накірунках: ад адзінак успрымання – успрыманняў (перцэптыўных і моўных знакаў) да значэнняў і ад інтэнцый да праграмы дзейнасці (моўнай ці іншай) [1, с. 137].

Пад лексікай А. Н. Баранаў і Д. О. Дабравольскі разумеюць індывідуальны слоўнікавы запас, адлюстраванне слоў у доўгатэрміновай памяці чалавека або сховішча слоў у памяці чалавека, памяць слоў і інш. без расшыфроўкі, што менавіта ўяўляе слова ў моўным/маўленчым механізме індывіда [2, с. 211]. Б. Ю. Норман лічыць, што ўвесь лексікон распадаецца на нейкія глабальныя семантычныя сферы (напрыклад, «абстрактныя адносіны», «прастора», «матэрыя», «інтэлект», «эмоцыі» і інш.). Гэтыя сферы падзяляюцца на тэмы, якія, у сваю чаргу, на семантычныя групы і падгрупы і інш. [3, с. 46–47].

Спробу найбольш агульнай трактоўкі лексікі з пазіцый кагнітыўнага падыходу зрабіла А. С. Кубракова. Для абазначэння паняцця лексікон А. С. Кубракова выкарыстоўвае паняцці «ўнутраны», або «ментальны

лексікон», і адносіць да гэтага тэрміну тую сістэму-аналаг, якая з’яўляецца сховішчам усёй моўнай інфармацыі і прызначана для захоўвання, упарадкавання і апрацоўкі звестак пра мову, атрыманых з вопыту або, магчыма, прыроджаных [4, с. 379]. Уся інфармацыя аб форме, асаблівасцях значэння, ужывання, правілах ужывання лексічных адзінак захоўваецца ва ўнутраным лексіконе, які змяшчае не толькі самі лексічныя адзінкі, але іх мысленныя вобразы (уяўленні). Усе лексічныя адзінкі, якія захоўваюцца ва ўнутраным лексіконе, утвараюць упарадкаваную сістэму [5, с. 13].

Ж. Ф. Рычард адзначае аб наяўнасці ў памяці спецыяльных структур для прадстаўлення інфармацыі. Ён адрознівае формы ведаў і мадэлі (структуры), якія выкарыстоўваюцца для іх апісання: веды аб аб’ектах (паняццях) і іх арганізацыі ў семантычнай сетцы; веды аб сітуацыях і падзеях, выражаныя схемамі; веды аб дзеяннях і, у больш агульным сэнсе, аб працэдурах [6, с. 15]. А. А. Залеўская разумее лексіку як сістэму шмат'ярусных перакрыжаваных семантычных палёў, дзе захоўваецца інфармацыя аб прадметах, з’явах, іх уласцівасцях. Дзякуючы гэтым палям фарміруецца лексікон, які дазваляе выкарыстоўваць слова ў моўнай сітуацыі [1, с. 163].

У працэсе мысліцельнай дзейнасці «чалавек аперыруе не рэальнымі прадметамі і не праз рэальныя рухі, а выкарыстоўвае для гэтага іх ідэальныя дынамічныя мадэлі, створаныя ў працэсе мыслення [7, с. 154]. Для апісання спосабаў захоўвання і апрацоўкі як невербальнай, так і вербальнай інфармацыі, а таксама глыбінных значэнняў структуры лексічных адзінак у кагнітыўнай семантыцы распрацавана тэорыя кагнітыўных мадэляў (структур). Значэнні, паняцці, фрэймы, модулі, асацыяцыі, ментальныя прасторы, семантычныя палі, дыскурс, сцэнарыі, арганізаваныя пэўным чынам і захаваныя ў памяці, веды, эмоцыі і г.д.

Разгледзім некаторыя кагнітыўныя мадэлі (структуры). Слова суправаджаецца паняццямі, ведамі, асацыяцыямі і вопытам. Сэнсы, якімі чалавек аперыруе ў сваёй псіхічнай дзейнасці і якія адлюстроўваюць яго вопыт і веды, захоўваюцца ў свядомасці ў выглядзе асаблівых псіхічных структур, якія ў кагнітывістыкі атрымалі назву канцэптаў. Канцэпт разглядаецца як адзінка культуры, таму вывучэнне канцэптаў у лінгвакультурным аспекце важна для раскрыцця іх зместу. Асноўная роля паняццяў у мысленні – катэгарызацыі, якая дазваляе аб'ядноўваць прадметы з пэўным падабенствам у адпаведныя класы. У працэсе светаўспрымання чалавек судзіць аб ідэнтычнасці (падабенстве) аднаго прадмета другому або, наадварот, аб іх адрозненні, г. зн. класіфікуе з'явы, размяркоўвае іх па розным класам, разрадам, катэгорыям. Катэгарызацыя – сістэматызуе, сістэматызуе і сартуе інфармацыю, якую чалавек бачыць, чытае і чуе [4, с. 370].

У кагнітыўнай лінгвістыцы шырока абмяркоўваецца катэгорыя канцэптасферы чалавека – вобласці ведаў, складзенай з канцэптаў як сваіх адзінак. Тэрмін «канцэптасфера» быў уведзены ў айчынную навуку акадэмікам Д. С. Ліхачовым. Канцэптасфера, паводле вызначэння акад. Д. С. Ліхачова, гэта сукупнасць паняццяў нацыі, яе ўтвараюць усе патэнцыі паняццяў носьбітаў мовы. Чым багацейшая культура народа, яго фальклор, літаратура, навука, выяўленчае мастацтва, гістарычны вопыт, рэлігія, тым багацейшая паняційная сфера народа. Паняцце не ўзнікае непасрэдна са значэння слова, а з'яўляецца вынікам сутыкнення слоўнікавага значэння слова з асабістым і народным вопытам чалавека [8, с. 4]. На думку А. А. Залеўскай, канцэптсфера народа складае яго інфармацыйную базу [1, с. 36–45].

Вялікую папулярнасць набыла каркасная мадэль. Ангельскае слова «frame» абазначае шырокі спектр паняццяў і перакладаецца як «форма». Паняцце фрэйм увёў М. Мінскі ў сувязі з даследаваннем праблемы штучнага інтэлекту. Аўтар разглядае фрэйм як структуру ведаў для прадстаўлення стэрэатыпнай сітуацыі, спосаб прадстаўлення ведаў у штучным інтэлекце, прадстаўленне схемы дзеянняў у рэальнай сітуацыі [9, с. 289]. Фрэйм – гэта мадэль абстрактнага малюнка, мінімальна магчымае апісанне сутнасці якога-небудзь прадмета, з'явы, падзеі, сітуацыі, працэсу. Структурнай адзінкай фрэймавай мадэлі з'яўляецца канцэпт або яго аналаг – канцэпт [10, с. 42], які прадстаўлены лексічнай адзінкай. Фрэйм захоўвае арганізаваную інфармацыю, звязаную з той ці іншай канцэпцыяй. Кожны чалавек мае пэўны набор фрэймаў, неабходных для ажыццяўлення пазнавальнай і маўленчай дзейнасці [11].

На магчымасць існавання розных тыпаў лексічных аб'яднанняў вучоныя звярталі ўвагу яшчэ ў XIX ст. (М. М. Пакроўскі), некаторыя асаблівасці палявой структуры лексікі адзначаліся пры пабудове тэзаўрусаў (П. Рожэ, Ф. Дорн-Зайф, Р. Халіг і В. фон Вартбург) [12, с. 12–19]. Тэрмін «поле» пачаў актыўна выкарыстоўвацца пасля выхаду твораў Дж. Трыра і Г. Іпсэна. Думка аб тым, што ўсе словы ў мове знаходзяцца ў пэўнай залежнасці адно ад аднаго, уваходзячы ў розныя сістэмныя групы, знаходзіць пацвярджэнне ў працах многіх лінгвістаў.

Г. С. Шчур лічыць, што з-за вялікай колькасці азначэнняў тэрміна «поле» цяжка знайсці найбольш універсальнае. Зразумець, «які змест той ці іншы аўтар укладвае ў гэты тэрмін, можна толькі эмпірычным шляхам» [13, 21]. Поле – сукупнасць моўных (пераважна лексічных) адзінак, аб'яднаных агульным зместам (часам і агульным фармальным паказчыкам) і адлюстроўваючых паняційнае, змястоўнае або функцыянальнае падабенства абазначаемых з'яў [14]. У цяперашні час паняцце поля часта ўжываецца з больш вузкімі лінгвістычнымі тэрмінамі: лексічнае поле, сінанімічны рад, лексіка-семантычнае поле, тэматычнае поле, камунікатыўна-тэматычнае поле і інш. У многіх працах гэтыя спецыялізаваныя

абазначэнні выкарыстоўваюцца як тэрміналагічныя сінонімы. Тэрмін «поле» для ўсіх відаў палёў апраўдваецца тым, што ў іх «некаторая сфера чалавечага вопыту ахоплена пэўнай сукупнасцю адзінак зместу мовы» [15, с. 322]. Нягледзячы на ўсе адрозненні гэтых падсістэм, у іх ёсць і агульная ўласцівасць – структура поля [16, с. 118–126]. Як і любая іншая сістэма, поле мае іерархічную структуру розных канфігурацый [10, с. 8]. У сучаснай лінгвістыцы ўстаноўлена, што кожная моўная з'ява мае цэнтральную і перыферыйную частку. Значыць, у кожным полі ёсць цэнтр і перыферыя, дзе слабеюць сувязі паміж словамі.

Важным элементам характарыстыкі слоўнікавага матэрыялу з'яўляюцца тэматычныя групы слоў, якія прадстаўляюць пэўнае тэматычнае поле. А. А. Уфімцава адзначае, што «даследаванне падобных груп абмяжоўваецца канкрэтным інвентаром тыпу: «прадметы побыту», «часткі цела», «тыпы адзення», «пабудовы» і інш. і нават не ставіць перад сабой задачу раскрыць унутраныя сэнсавыя сувязі слоў. Тэма – гэта сукупнасць слоў, якія часцей за ўсё паўтараюць пэўнае значэнне і маюць палявую рэлевантнасць (тэматычнае поле) [17, с. 133]. Такім чынам, тэма, з'яўляючыся канцэптуальным ядром, семантычна арганізуе вакол сябе ўсё паведамленне. Тактычныя мэты рэалізуюцца ў падтэмах, якія ўваходзяць у асноўную тэму тэксту і раскрываюць яе з розных бакоў.

Англійскі метадыст А. Хорнбі піша: «Мова патрэбна ў пэўных сітуацыях, таму зыходным пунктам навучання павінны быць сітуацыі». Паняцце сітуацыі мае шмат характарыстык і дапускае самыя розныя інтэрпрэтацыі [18, с. 103]. У «Слоўніку лінгвістычных тэрмінаў» пад рэдакцыяй О. С. Ахманавай сітуацыя вызначаецца як "кантэкст маўлення, гэта значыць тыя ўмовы (абставіны, мэта і інш.), у якіх ажыццяўляецца дадзенае выказванне" [15, с. 402].

Менавіта камунікатыўная сітуацыя і кантэкст указваюць на характар з'яў рэчаіснасці і робяць магчымым і неабходным выбар аднаго варыянта з любога мноства, паколькі гэты варыянт максімальна адпавядае моўнаму вопыту моўцы. Больш за тое, лексіка сучаснага англійскага маўлення характарызуецца сваёй шматфункцыянальнасцю, што робіць яе вельмі залежнай ад кантэксту выказвання [19, с. 150]. Пры гэтым носьбіты мовы аддаюць перавагу выкарыстанню перш за ўсё ўстойлівых элементаў, традыцыйна звязаных з пэўнай камунікатыўнай сітуацыяй [20, с. 48]. З гэтага вынікае, што фарміраванне іншамоўнай лексікі прадугледжвае стварэнне і рэалізацыю камунікатыўнай сітуацыі.

Такім чынам, мы вылучылі некаторыя кагнітыўныя паняцці, якія неабходна мець на ўвазе настаўніку пры фарміраванні іншамоўнага лексікону ў студэнтаў. Лексіка – гэта індывідуальны слоўнікавы запас, які дазваляе чалавеку здабываць з памяці патрэбныя словы падчас зносін. Слова суправаджаюцца паняццямі і асацыяцыямі, і ў кожнага народа маецца сваё прадстаўленне аб тым ці іншым яўленні. Ментальныя структу-

ры, якія адлюстроўваюць паняцці аб той ці іншай з’яве і з’яўляюцца адзінкамі культуры народа, называюцца паняццямі. Усе словы ў мове знаходзяцца ў пэўнай залежнасці адно ад аднаго і ўваходзяць у розныя сістэмныя групы. Такая групоўка слоў з’яўляецца тэмай, якая звязвае словы і аб’ядноўвае іх у тэматычнае поле. Сітуацыйныя і тэматычныя зносіны часта ўзаемазвязаны, таму стварэнне камунікатыўнай сітуацыі пры фарміраванні лексікону з’яўляецца неад’емнай часткай вучэбнага працэсу студэнтаў.

Бібліяграфічныя спасылкі

1. *Залевская А. А.* Введение в психолингвистику. Москва : Изд-во РГГУ, 1999.

2. *Баранов А. Н.* Англо-русский словарь по лингвистике и семиотике. Около 9000 терминов. 2-е изд., испр. и доп. Москва : Инст. рус. яз. им. В. В. Виноградова РАН, 2003.

3. *Норман Б. Ю*. Основы психолингвистики: курс лекций. Минск : БГУ, 2011.

4. *Кубрякова Е. С.* Язык и знание. На пути получения знаний о языке: части речи с когнитивной точки зрения. Роль языка в познании мира. Москва : Ин-т языкознания, 2004.

5. *Кубрякова Е. С.* Краткий словарь когнитивных терминов. Москва : Филол. ф-т МГУ, 1996.

6. *Ришар Ж.* Ментальная активность. Понимание, рассуждение, нахождение решений. Москва : Институт психологии РАН, 1998.

7. *Фролова И.Т.* Философский словарь. Москва : Республика, 2001.

8. *Лихачев Д. С.* Концептосфера русского языка // Известия РАН. Сер.лит. и яз. Москва. 1993. Т. 52, № 1. С. 3–9.

9. *Минский М.* Остроумие и логика когнитивного бессознательного // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. XXIII. Когнитивные аспекты языка: пер. с англ. Москва : Прогресс, 1988. С. 281–309

9. *Караулов Ю. Н.* Общая и русская идеография. Москва : Наука, 1976.

10. *Баценко И. В.* Формирование у студентов неязыкового вуза иноязычного лексикона (на материале англ. языка): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. МГЛУ. Минск, 2003.

12. Васильев Л. М. Современная лингвистическая семантика : учебное пособие для вузов. Москва : Высшая школа, 1990.

13. *Щур Г. С.* Теория поля в лингвистике. Москва : Наука, 1974.

14. Лингвистический энциклопедический словарь [Электронный ресурс] URL: http://tapemark.narod.ru/les/380c.html (дата обращения: 25.01.2025).

15. *Ахманова О. С.* Словарь лингвистических терминов. 2-е изд. Москва : Едиториал УРСС, 2004.

16. *Арнольд И.* В. Основы научных исследований в лингвистике: учебное пособие. Москва : Высшая школа, 1991.

17. *Уфимцева А. А.* Опыт изучения лексики как системы. Москва, 1962.

18. *Хорнби А. С.* Учебный словарь современного английского языка: спец. изд. для СССР. Москва : Просвещение, 1984.

19. *Мирзоян К. Т.* Говорение – цель и средство коммуникативного общения // Международный научный журнал «Символ науки». 2016. №2. С. 150-152.

20. *Пассов Е. И.* Ситуация, тема, социальный контакт // Общая методика обучения иностранным языкам: хрестоматия: сост. А. А. Леонтьев. Москва : Русский язык, 1991.

ЯЗЫКОВЫЕ УПРАЖНЕНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ ЛЕКСИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

С. А. Трофименко

Белорусский государственный университет, пр. Независимости, 4, 220030, г. Минск, Беларусь, trofimesa@bsu.by

Данная статья посвящена вопросам формирования лексической компетенции как ключевого компонента коммуникативной компетенции при изучении иностранного языка. Анализируются основные трудности, с которыми сталкиваются студенты при усвоении и использовании лексических единиц, включая забывание слов, интерференцию и недостаточное использование контекстуального и словообразовательного анализа. Рассматриваются виды языковых упражнений (имитационные, дифференцировочные, подстановочные, трансформационные) и их роль в автоматизации лексических навыков.

Ключевые слова: лексическая компетенция; языковые упражнения; имитационные упражнения; дифференцировочные упражнения; подстановочные упражнения; трансформационные упражнения.

LANGUAGE EXERCISES IN THE FORMATION OF LEXICAL COMPETENCE

S. A. Trofimenko

Belarusian State University, 4 Nezavisimosti Avenue, 220030, Minsk, Belarus, trofimesa@bsu.by

This article is devoted to the formation of lexical competence as a key component of communicative competence when learning a foreign language. It analyses the main difficulties that students face in learning and using lexical units, including forgetting words, interference and insufficient use of contextual and word-formation analysis. The types of language exercises (imitation, differentiation, substitution, transformation) and their role in the automation of lexical skills are considered.

Keywords: lexical competence; language exercises; imitation exercises; differentiation exercises; substitution exercises; transformation exercises.

Целью обучения иностранным языкам является овладение языком как средством общения в различных сферах общественной и профессиональной деятельности в условиях межкультурной коммуникации, как средством социокультурного развития личности, приобщения к духовным ценностям других народов. Основой достижения данной цели при обучении студентов по специальности «Современные иностранные языки (по направлениям)» является формирование у них коммуникативной

компетенции, одной из составляющих которой является лексическая компетенция. В соответствии с требованиями образовательного стандарта высшего образования первой ступени Республики Беларусь выпускник должен владеть нормой и узусом лексической системы изучаемого иностранного языка, тематически и ситуативно-обусловленными языковыми единицами, структурами и речевыми клише, семантико-синтаксическими особенностями словарного состава иностранного языка в соответствии со сферами и формами общения [1].

Вместе с тем, наблюдения за лексическим оформлением иноязычных высказываний студентов в устной и письменной формах показывают, что студенты испытывают определенные трудности вызова из памяти, адекватности выбора и сочетания лексических единиц. Высокий уровень забывания усвоенных ранее лексических единиц влияет также на качество понимания иноязычных текстов при чтении и аудировании. В случае забывания или незнания слова при чтении и восприятии и понимании речи на слух студенты не используют возможность словообразовательного анализа либо анализа контекста для установления значения слова. Данные трудности могут быть обусловлены недостаточно высоким уровнем сформированности лексической компетенции у студентов.

Формирование речевого лексического навыка включает на этапе тренировки выполнение языковых (ЯУ) и условно-речевых упражнений (УРУ). ЯУ – это такой тип упражнений, который предполагает анализ и тренировку языковых явлений вне условий речевой коммуникации. В отличие от ЯУ, УРУ предназначены для тренировки учебного материала в рамках учебной (условной) коммуникации и характеризуются ситуативностью и наличием речевой задачи. Рассмотрим языковые упражнения (ЯУ) подробнее.

Целью ЯУ является формирование звукового, графического и артикуляторного эталонов слова, определение основного значения слова и дальнейшее его расширение за счет сочетаемости с другими частями речи, знакомство со структурой слова, морфологическими особенностями слова. К видам ЯУ относят: имитационные, дифференцировочные, подстановочные / конструктивные и трансформационные упражнения.

Целью имитационных упражнений является создание связи между графической и звуковой формой слова, а также связи между формой и значением слова, успешное овладение которыми создает мотивационную основу для выполнения дальнейших упражнений.

Целью дифференцировочных упражнений является выделение какого-либо признака слова, работа над графической, звуковой и семантической формой слова.

Целью подстановочных/конструктивных упражнений является воспроизведение предъявленного образца, в котором есть постоянный и вариативный элементы, давая другое лексическое наполнение предложенной конструкции или составление предложения, путем выбора из каждой колонки слова в соответствии замыслу.

Целью трансформационных упражнений является продуцирование новой формы на основе заданной, что может выражаться в изменении числа, лица, времени, падежа или числа существительного и т.д. исходного образца, в замене одной ЛЕ на другую, обеспечивая появление нового предложения синонимичного исходному [2, с. 67–76].

В таблице представлены примеры инструкций к языковым лексическим упражнениям в соответствии с видами упражнений (таблица) [3, с. 12–29].

Примеры инструкций к языковым лексическим упражнениям

Языковые лексические упражнения			
имитационные	дифференцировочные	подстановочные/ конструктивные	трансформационные
- Hören Sie die Wörter und sprechen Sie nach. - Lesen Sie die Wörter und tragen sie entsprechend in die Tabelle ein. - Lesen Sie im Text nur die Sätze mit neuen Wörtern vor.	- Finden Sie die Wörter im Text, die zum Thema „Politik“ gehören. - Langes oder kurzes … . Was hören Sie? Kreuzen Sie an. - Bestimmen Sie in den angegebenen zusammengesetzten Wörtern ihre Elemente. - Lesen Sie die Wörter und bestimmen Sie Singularform/ Pluralform.	- Setzen Sie in die Lücken die Wörter aus dem Wortkasten ein. - Bilden Sie möglichst viele Sätze nach dem Muster. Verwenden Sie dabei die Tabelle. - Bilden Sie aus den Buchstaben die Wörter. - Bilden Sie aus den Wörtern die Wortverbindungen.	- Gebrauchen Sie die in Klammern stehenden Wörter im Plural. - Ersetzen Sie die Verben durch die Nominalform. - Ersetzen Sie die fettgedruckten Wörter durch ihre Synonyme aus dem Kasten. - Finden Sie die neuen Wörter im Text und bestimmen Sie ihre Anfangsform.

ЯУ используются для закрепления лексических единиц (ЛЕ), усвоение которых может вызывать трудности вследствие интерференции лексических систем иностранного и родного языков, многозначности ЛЕ, специфики графической формы слова, например написание заимствованных из другого языка слов, а также морфологических особенностей ЛЕ. На этапе тренировки как альтернатива ЯУ могут использоваться фонетические, орфографические и лексические игры.

Таким образом, успешное овладение иностранным языком требует комплексного подхода к формированию лексической компетенции, которая является неотъемлемой частью коммуникативной компетенции студентов. Анализ выявленных трудностей в усвоении иноязычной лексики свидетельствует о необходимости целенаправленного использования языковых упражнений, таких как имитационные, дифференцировочные, подстановочные и трансформационные, для автоматизации лексических навыков.

Применение данных упражнений способствует укреплению связи между графической, звуковой и семантической формами слова, улучшает процессы восприятия и воспроизведения лексических единиц, а также позволяет студентам более уверенно использовать иностранный язык в различных ситуациях общения. Включение в учебный процесс игровых методик и словообразовательного анализа повышает мотивацию обучающихся и способствует снижению уровня забывания изученной лексики.

Библиографические ссылки

1. Образовательный стандарт высшего образования (ОСВО 6-05-0231-01-2023) [Электронный ресурс]. URL: https://mslu.by/education/general-higher-education/Образовательный%20стандарт_Современные%20иностранные%20языки%20(с%20указанием%20языков)_2023.pdf (дата доступа: 02.03.2025).

2. Методика преподавания иностранного языка : учеб. пособие / Т. П. Леонтьева [и др.] ; под общ. ред. Т. П. Леонтьевой. 3-е изд., испр. Минск : Вышэйш. шк., 2017.

3. Настольная книга преподавателя иностранного языка: Справ. пособие / Е. А. Маслыко, П. К. Бабинская, А. Ф. Будько, С. И. Петрова. – 9-е изд., стер. – Мн.: Выш. шк., 2004.

РАЗДЕЛ 3

ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

К ВОПРОСУ ОБ ИННОВАЦИОННЫХ БЕСПЕРЕВОДНЫХ СПОСОБАХ СЕМАНТИЗАЦИИ НА УРОКАХ РКИ

С. З. Аббасова

Бакинский славянский университет, ул. С. Рустама 33 1014,
г. Баку, Азербайджан, sevinc.ismaylova.1978@mail.ru

В статье рассматриваются современные способы лексической беспереводной семантизации на уроках русского языка как иностранного. Отмечается правомерность применения новейших компьютерных технологий в области семантизации лексики в процессе изучения русского языка иностранными обучающимися: внедрение инновационных технологий в процесс обучения способно решить старые проблемы новыми способами (таковы новейшие мультимедийные способы беспереводной семантизации – 4D виртуализация, видеоскрайбинг, видеомэппинг и др.). Традиционные формы беспереводной семантизации и сегодня не утратили свою актуальность, спектр их применения на уроках русского языка как иностранного довольно широк, изменились только методы подачи языкового материала, формы и установки практических заданий.

***Ключевые слова*:** беспереводная семантизация; методика русского как иностранного; пространственная виртуализация; толкование; мультимедиа; инновационные методы; лингвокультурный комментарий; дефиниция.

ON THE QUESTION OF INNOVATIVE NON-TRANSLATED METHODS OF SEMANTIZATION IN RFL LESSONS

S. Z. Abbasova

Baku Slavic University named after S. Rustam 33 1014,
Baku, Azerbaijan, sevinc.ismaylova.1978@mail.ru

The article discusses modern methods of lexical untranslated semantization in the lessons of Russian as a foreign language. The legitimacy of using the latest computer technologies in the field of vocabulary semantization in the process of learning the Russian language by foreign students is noted: the introduction of innovative technologies in the learning process can solve old problems in new ways (these are the latest multimedia methods of non-translation semantization – 4D virtualization, video scribing, video mapping, etc.). Traditional forms of untranslated semantization have not lost their relevance today, the range of their use in Russian as a foreign language lessons is quite wide, only the

methods of presenting language material, the form and setting of practical tasks have changed.

***Keywords*:** untranslated semantization; methodology of Russian as a foreign language; spatial virtualization; interpretation; multimedia; innovative methods; linguocultural commentary; definition.

Современные тенденции развития методики обучения русскому языку как иностранному (далее – РКИ) заключается, в частности, в том, что постепенно меняются методологические ориентации обучения иностранным языкам, целевые установки процесса обучения (от традиционной переводно-грамматической методики к функционально-коммуникативной – «обучению (иностранному) языку как средству общения»). С другой стороны, изменились также содержание и компетентностные приоритеты обучения иностранным языкам – чисто страноведческий контент сменился уже социокультурным, лингвокультурносоциальным содержанием обучения: процесс обучения иностранным языкам – это уже не только обучение языку как средству коммуникации, а еще и приобщение к чужой культуре, к духовным традициям и национальным константам культуры изучаемого языка.

Л. В. Великолуг в этом отношении пишет: «В современной лингводидактике стратегическая цель обучения иностранным языкам видится в формировании межкультурной коммуникативной компетенции, одной из составляющих которой является лингвокультурологическая компетенция» [1, с. 231]. Заметим, что многие современные специалисты считают, что инновационные технологии системы образования сегодняшнего мира в области методики преподавания иностранных языков адаптированы на комплексное сочетание классических (традиционной) и современных интенсифицирующих (функционально-коммуникативной) методиках обучения и разработки целостной, комплектующей системы обучения иностранной речевой коммуникативной компетентности.

Поэтому процесс обучения РКИ сегодня становится уже сложным актом образовательной системы: культура изучаемого языка всё интенсивнее интегрируется в сам процесс обучения языку как средству общения и как средству адаптации в чужой культуре. В связи с этим, с одной стороны, происходит смена парадигмы обучения – интенсифицируются когнитивное и лингвокультурное развитие обучающихся (идет процесс познания и восприятия чужой культуры, расширяется кругозор обучающихся), а, с другой стороны, все эти процессы диктуют изменение и перерассмотрение традиционных и внедрение в процесс обучения иностранным языкам, в том числе и русскому, более инновационных методов и технологических приёмов. В этом отношении роль семантизации

лексики на уроках РКИ приобретает наибольшую актуальность в связи с изменением указанной парадигмы обучения: новые технологически инновационные методы обучения диктуют и новые подходы к изучению лексики русского языка на уроках РКИ, а это, в свою очередь, дает возможность выработать альтернативные приёмы и способы бесперевoдной семантизации лексики. «При общей установке обучения иностранцев на бесперевoдное владение русским языком бесперевoдная семантизация может быть использован в практическом курсе для осознания, коррекции и автоматизации переноса навыков умений с родного языка на русский путем развития универсальных умений билингва по девербализации, трансформации и переключению с языка на язык, которые остаются неразвитыми при отсутствии заданий на перевод» [2, с. 368].

Рассмотрим некоторые аспекты применения современных способов бесперевoдной семантизации лексики на уроках РКИ. Сразу заметим, что под *семантизацией* мы, вслед за Э. Г. Азимовым и А. Н. Щукиным, понимаем «выявление смысла, значения языковой единицы; процесс и результат сообщения необходимых сведений о содержательной стороне языковой единицы» [3, с. 270], существенным требованием которой является ее адекватность. Что же касается бесперевoдной семантизации, то, по-нашему мнению, данное понятие предполагает «раскрытие значения языкового явления через приемы, не связанные с использованием родного языка или языка-посредника» [3, с. 28]. Иначе говоря, учебная семантизация как важнейшее звено в процессе усвоения иностранной лексики предполагает адекватное объяснение точного значения нового слова путем идентификации и дифференциации определенных понятий иностранного языка в сравнении с аналогичными понятиями родного языка. Она при этом учитывает словообразовательные, денотативные, функциональные, стилистические и коннотативные форманты лексического значения слова.

Не вникая в подробности принципов классификации способов бесперевoдной семантизации лексики в связи с объемом и целью нашей работы, заметим, что традиционно основными ее способами исследователи выделяют следующие:

«а) демонстрация предметов, действий, изображений (*наглядная семантизация*);

б) раскрытие значения слова на иностранном языке путем определения (описания его значения с помощью уже известных слов, т.е. *толкование*);

в) использование *перечисления*;

г) указание на родовое слово (т.е. на лексическую *парадигму; дефиниция*);

д) использование *синонимов*;

е) использование *антонимов*;

ж) указание на словообразовательные связи слова (*словообразовательный анализ*);

з) использование *контекста*» [3, с. 270].

Проанализируем некоторые более инновационные современные виды указанных способов семантизации лексики на уроках РКИ.

• *1. Наглядно-иллюстративный способ семантизации* – это такой способ семантизации, при которой объяснение нового слова происходит двумя средствами: а) предметно-изобразительными средствами – т.е. с помощью наглядной демонстрации картины, фото, схемы или иллюстрации данного понятия, предмета или явления (ср. в этом отношении современные иллюстративные словари и более новейшие толковые словари с графическими иллюстрациями); б) моторно-жестикуляционными средствами, т.е. с помощью показа каких-либо действий, жестов, жестикуляционных знаков (типа *привет, до свидания, стоп, берегись, сердце* и т.п.).

В связи с развитием компьютерно-инновационных технологий и Интернет-ресурсов появились новые виды наглядной, скорее всего, новейшей мультимедийной семантизации. Впервые метод мультимедийных контентов в процессе обучения иностранным языкам начал применяться еще в 40-х гг. XX века организацией «MEMEX» во главе с американским исследователем В. Бушом: его технология предусматривала усвоение языкового материала в сопровождении с его значением. Потом данная технология была усовершенствована в компьютерном формате и была развита до уровня «гипермедиа»: изучаемый материал сопровождался графикой, анимацией, аудиовизуальными контентами (т.е. мультимедиа-контентами), т.е. учебный материал объяснялся в сопровождении с мультимедийными средствами с целью удачного и прочного его восприятия и усвоения [см.: 4, с. 150–155].

Рассмотрим некоторые инновационные виды наглядной семантизации:

- *видеомэппинг* (от англ. *mapping* – «отображение на карте») – это инновационный мультимедиа-контент, представляющий из себя изображения в формате 3D, 4D, и даже 5D, а также и анимационные электронные проекции предметов, объектов и явлений. Применяется как альтернативный видеограмме способ наглядной семантизации на уроках РКИ. «Видеомэппинг – есть продукт мультимедиа технологий, позволяющих проецировать изображение на объемные объекты, наделяя их особыми визуальными характеристиками. Разновидностью видомэппинга можно считать *трансмедиасторителлинг* – продукт технологии изложения истории, в которой задействованы все современные виды медиа (фото, кино, гейм-контент и т. д.)» [5, с. 107].

- *пространственная виртуализация* – представляет собой точные

виртуальные копии-модели реальных и воображаемых предметов или явлений объективной и вымышленной действительности; это своего рода имитация объектов и явлений в виртуальном пространстве. Иначе говоря, это – «мультимедиа-средства, предоставляющие звуковую, зрительную, тактильную, а также другие виды информации и создающие иллюзию вхождения и присутствия пользователя в стереоскопически представленном виртуальном пространстве, перемещения пользователя относительно объектов этого пространства в реальном времени» [6, с. 490].

Принцип работы данного мультимедиа-контента при семантизации слов такова: обучающиеся надевают специальные 4D очки, электронные перчатки и другие электронные средства, которые дают возможность обучающимся перенестись в виртуальное пространство воображаемого мира и дотронуться до точных копий предметов и объектов этого пространства, увидеть их пространственно-геометрические модели как в реальности. Например, при объяснении таких понятий, как *пирамида, Китайская стена, статуя Зевса, Кремль, Московский Собор, бог Перун* и т.п. обучающиеся получают возможность видеть не только визуальные копии объектов, но и смогут визуально дотронуться до них, что дает уникальную возможность полноценного восприятия и осмысления лексической информации и предопределяет качественное усвоение содержания языкового материала. Подобная семантизация учебного материала активизирует аудитивно-визуальные сенсоры восприятия объектов и явлений, в результате чего «возникают предпосылки для реализации дидактического принципа наглядности обучения и семантизации новых языковых единиц на принципиально новом уровне» [6, с. 490].

- *видеоскрайбинг* – это «визуализация основного смысла с помощью знаков и образов, при котором отрисовка элементов происходит прямо в процессе рассказа» [7, с. 11]. Иными словами, видеоскрайбинг предполагает подачу учебной информации ее декодизацией с помощью ассоциаций-образов в виде различных рисунков, пиктограмм и схем, но в иной – мультипликационной, анимационной форме. Основным преимуществом данного вида лексической семантизации является наличие в данной технологии 3D карандашей: преподаватель может нарисовать на интерактивной доске изображение или рисунок любого предмета, после чего данный предмет воспроизводится на доске в виде 3D изображения, что дает обучающимся наглядно видеть данный объект в визуальной проекции. Стало быть, видеоскрайбинг дает возможность существенно облегчить процесс восприятия и усвоения лексического материала за счет того, что в речемыслительном процессе обучающихся одновременно задействуются визуальные, схематические и познавательные сенсоры понимания, а это дает возможность обучающимся «ухватиться» за новым

материалом моментально.

Таким образом, при наглядно-иллюстративном способе семантизации «осуществляется актуализация зрительного канала восприятия и осмысления информации, что способствует запоминанию слова. Обучающиеся семантизируют слово самостоятельно, догадываются о значении. Способ простой, экономный по времени и эффективный. Некоторые семантические признаки трудно выразить вербально, целесообразно передать значение остенсивно» [8, с. 249]. Правда, заметим, что данный вид семантизации лексики можно применить не ко всем языковым единицам, так как иллюстративно можно продемонстрировать конкретные имена, объекты и предметы или же некоторые действия (например, *ходьбу, бег, рукопожатие, смех, плачь* и т.п.). Но в любом случае, технологический прогресс современности дает возможность выработать более инновационные и рациональные методики преподавания РКИ и приёмы усвоения лексического материала, о которых мы говорили выше [5, с. 105–108].

• *2. Толкование как способ семантизации* предполагает семантическую дефиницию слова, представление его семантических оттенков и значений, нацеленных на открытие смысловой тенеты слова. Толкование – это такой беспереводный универсальный приём семантизации, при котором можно объяснить не только значение конкретных, видимых предметов и явлений, но и абстрактных, мифологических, нереальных понятий.

Данный приём лексической семантизации обычно реализуется двумя способами:

а) *с помощью толковых словарей* – наиболее доступный и полноценный способ семантизации, применяемый в практике преподавания РКИ как преподавателем, так и обучающимися; однако требует от обучающихся умений и навыков пользования словарями и другими лексикографическими источниками; в настоящее время преимущество использования толковых словарей на практике преподавания РКИ заключается в том, что они имеют электронные варианты и мобильные приложения, что дает возможность обучающимся пользоваться ими в любом месте, быстро и тактично.

Обычно к толковым словарям иностранные обучающиеся прибегают при объяснении слов безэквивалентной лексики. Известно, что при этом перевод на родной язык или же средства родного языка-посредника тут не помощники обучающимся ввиду отсутствия аналогичного понятия в их родном языке: поэтому в существующих двуязычных словарях обычно безэквивалентные слова даются с помощью описания / толкования самого понятия с особой пометой, а сама лексема подвергается транслитерации.

В этом отношении можно предложить упражнения следующего типа:

Тип А. В указанных предложениях обратите внимание на употребление слова «авось» и с помощью словаря объясните его значение:

«Должен был я один, без товарищей, ехать в незнакомый край, да русский авось выручил» (П. Третьяков «Купец с душой художника»). «*Так что ты запомни печатку – два всадника на одном коне, авось пригодится»* (М. Федоров «Два всадника на одном коне»). *«Схожу и попрошу золотую рыбку, авось поможет!»* (А. Хитров «Северное сияние»). «*Авось получится хоть что-то из моих мыслей в железо воплотить?»* (А. Прозоров «Воевода»). «*Авось найдётся добрая душа, понимающая наши с тобой охотничьи души…»* (К. Симонов «Товарищи по оружию»).

В этом отношении приходится говорить также об особом виде семантизации с помощью толкования – о *лингвокультурном комментарии*, который также призван помочь обучающимся при объяснении слов из сферы безэквивалентной лексики. Однако заметим, что данный приём семантизации требует много времени и потому обычно исследователи рекомендуют применить его для домашних заданий. «Данный метод является наиболее развернутым во времени, требует подготовки. Он заключается в объяснении значения слова, введения в историко-культурный контекст (если означаемое – реалия), требует, как правило, наглядно-иллюстративного сопровождения, презентационных материалов» [8, с. 252–253].

На уроках РКИ можно предложить упражнения следующего типа:

Тип Б. С помощью словарей объясните значение следующих слов: *квас, щи, купец, рубль, самовар, кибитка, валенки, дружина, тужить, субботник, Снегурочка.* Образец: «*Щи* – жидкое кушанье, представляющее собой суп из рубленой капусты, мяса или курицы с измельченной на мелкие куски капустой, другими овощами, щавелем, шпинатом и различными приправами, употребляемое в пищу в качестве первого блюда» («Большой толковый словарь русских существительных: Идеографическое описание. Синонимы. Антонимы». Отв. ред. Л. Г. Бабенко. Москва: АСТ Пресс, 2008. 2-е изд., стереотипное. 862 с.).

б) *с помощью объяснения / описания значения лексемы* – предполагает толкование слова и преподавателем, и другими обучающимися, в связи с чем обладает широким потенциалом для составления различных заданий и тестовых упражнений по изучению семантической сферы языковых единиц; этот способ дает возможность развивать у обучающихся не только навыки говорения и общения, но и речемыслительные процессы с помощью так называемых коммуникативных игр, речевых ситуаций, ролевых игр и т.п.

В этом отношении рассмотрим несколько типов упражнений, которых можно предложить на практике преподавания РКИ:

Тип В. Объясните значение нижеприведённых сложных слов с помощью разделения их на исходные формы по образцу: «правописание – писать правильно»: *бензовоз, плодородный, мыловар, равнозначный, ледокол, полноценность, машиностроительный, труднодоступный, конусообразный*.

Тип Г. Установите правильное соответствие слов и толкование их значений на левой и правой частях таблицы (таблица):

Толкование значений слов

Слово	Описание
Дискуссия	«Точно, тщательно, до мелочей»
Сомнение	«Связанный с применением лекарств»
Ступор	«Обсуждение спорного вопроса»
Медикаментозный	«Основательный, величественный»
Характерно	«Плохая, вялая ориентация в какой-либо ситуации»
Монументальный	«Отмеченный каким-либо своеобразием»
Скрупулёзно	«Неуверенность в чём-то»

Естественно, для преподавателя важно тщательно отбирать учебный материал для работы с иностранными обучающимися, учитывать релевантные знания их, цели и задачи усвоения языкового материала, ступень обучения и т.д. В анализ языковых единиц нужно включить не только слова с лингвокультурной окрашенностью, но и термины и слова из научно-технической и общенаучной сферы, чтобы расширить лексический кругозор обучающихся. Как справедливо замечает А. Ю. Саркисова, «целесообразно слова, которые реципиент может понять самостоятельно на основании контекста, внутренних возможностей самого слова или его системных отношений, семантизировать беспереводными способами» [8, с. 254]. Ведь подача обобщенного языкового материала преследует не только теоретическую цель (лексико-грамматические навыки), но и коммуникативно-практическую – выработать у обучающихся речевые умения и навыки, развитие связной диалогической речи.

Таким образом, можно заключить, что беспереводный способ лексической семантизации в настоящее время характеризуется внедрением в образовательный процесс новых приёмов и средств семантизации в связи с прогрессивным развитием инновационно-компьютерных технологий. Однако новейшие технологии не умаляют значение и роль традиционных форм беспереводной семантизации лексики, а меняется только цели и

приоритеты процесса обучения: классические формы семантизации приобретают новый вид только в сфере практического их применения, т.е. подачи адекватных упражнений и тестовых заданий. В настоящее время в арсенале преподавателей РКИ и обучающихся по этой программе есть достаточное количество различных ресурсов для рационального усвоения лексико-семантических навыков и умений, они взаимодополняют друг друга и потому можно использовать эти ресурсы на уроках РКИ в комплексе, в комбинации с другими видами беспереводной лексической семантизации. «Необходимо помнить, что способность эффективно самостоятельно семантизировать лексические единицы в значительной степени зависит от речевого опыта индивидуума» [8, с. 254].

Библиографические ссылки

1. *Великолуг Л. В.* Лингвокультурологический анализ прецедентных феноменов как способ формирования межкультурной коммуникативной компетенции // Вестн. МГЛУ. Гуманитар. науки. Вып. 7 (836). 2020. С. 231–241.

2. *Попович И. Ю.* Место перевода с родного языка в процессе усвоения РКИ // Теория и практика общественного развития. 2011. № 2. С. 368–375.

3. *Азимов Э. Г.* Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М. : ИКАР, 2009.

4. *Очирова И. Н.* Роль мультимедийных средств в преподавании русского языка как иностранного // Экология языка и коммуникативная практика. 2017. № 2. С. 150–155.

5. *Киуру К. В.* Дискурсивные особенности визуального коммуникационного продукта // Медиалингвистика. Вып. 7. Язык в координатах массмедиа, этики и права : матер. IV Междунар. науч. конф. СПб. : Медиапапир, 2020. С. 105–108.

6. *Тангиров Х. Э.* Технологии мультимедиа в разработке электронных средств обучения // Молодой ученый. 2015. № 1 (81). С. 489–491.

7. *Петровский П. В., Любецкий Р. С., Кутузова М. А.* Скрайбинг. Объяснить просто. М. : Эксмо-Пресс. 2016.

8. *Саркисова А. Ю.* Способы семантизации лексических единиц на занятиях по русскому языку как иностранному // Преподаватель: XXI век. Russian Journal of Education. 2022. № 2. Ч. 1. С. 245–255.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРНЕТ-СЕРВИСОВ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ

Л. Г. Аверкиева[1)], Ю. А. Зеремская[2)]

[1), 2)] Томский политехнический университет, пр. Ленина, 30, 634050, г. Томск, Россия, alg@tpu.ru; zeremskaya@tpu.ru

Данное исследование посвящено описанию характеристик, дидактических свойств и функций некоторых обучающих Интернет-сервисов в контексте обучения иностранному языку студентов в вузе. Дан общий обзор возможностей создания разных видов упражнений для формирования языковых навыков и развития речевых умений с использованием Интернет-сервисов.

Ключевые слова: иностранный язык; дидактические принципы; Интернет-сервис; познавательная деятельность, виды упражнений.

THE USE OF INTERNET SERVICES IN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE AT A UNIVERSITY

L. G. Averkieva[1)], Yu. A. Zeremskaya[2)]

[1), 2)] Tomsk Polytechnic University, 30, Lenin Av, 634050, Tomsk, Russia, alg@tpu.ru; zeremskaya@tpu.ru

This paper deals with the description of characteristics, didactic properties and functions of some educational Internet services in the context of teaching foreign language to university students. It gives a general overview of the possibilities of creating different types of exercises for the formation of language skills and the development of speech skills using Internet services

Keywords: foreign language; didactic principles; Internet service; cognitive activities, types of exercises

На современном этапе развития общества Интернет-технологии, искусственный интеллект, Интернет-сервисы и приложения прочно вошли во все сферы жизни человека. Образование на всех уровнях также естественным образом включается в процесс интеграции технологических разработок и нововведений в обучение. Не смотря на ряд опасений со стороны некоторых исследователей о негативном влиянии Интернет-технологий на обучающихся (замедление когнитивных процессов, когда отбор информации осуществляется поисковыми системами, зависимость от ненадёжных источников информации, развитие неспособности составлять полные распространённые предложения при общении через мобильные приложения и т.д.), не следует недооценивать их дидактические свойства. Внедрение интернет-сервисов и приложений в процесс обуче-

ния иностранному языку способствует реализации дидактических принципов коммуникативности, активности, самостоятельности, наглядности, обратной связи в различных формах (очная, дистанционная, индивидуальная, групповая), что создаёт условия для успешного достижения цели обучения – формирования навыков и развития умений иноязычного устного и письменного общения [1].

Интернет-сервисы могут выполнять функции как одного из участников учебного процесса, в основном обучающего, выступая в роли репетитора, эксперта, партнёра в определённом виде деятельности, так и инструмента технической поддержки и моделирования ситуаций общения, что в свою очередь способствует реализации ещё одной важной функции Интернет – сервисов в обучении иностранному языку, а именно, повышения мотивации обучающихся. Студенты, погружаясь в виртуальное опосредованное иноязычное общение, преодолевают языковой барьер, чувствуют себя частью глобального мира и оценивают свой прогресс в процессе решения конкретных образовательных задач.

Помимо создания условий для реализации вышеперечисленных дидактических принципов, Интернет-сервисы помогают преподавателю в решение метапредметной задачи формирования у обучающихся критического мышления. Внедрение в процесс обучения новых информационных сервисов, создаёт благоприятную среду для развития самоконтроля и самоконструирования знаний, когда обучающимся приходится прилагать усилия для овладения новыми навыками работы с данным сервисом, анализировать, синтезировать, сопоставлять, самостоятельно принимать решение и впоследствии оценивать своё решение. Следовательно, Интернет-сервисы дают возможность погрузиться в языковой контекст для построения своего собственного знания, что ведёт к повышению когнитивной активности обучающихся.

В данной статье мы рассмотрим некоторые из Интернет-сервисов, которые считаем возможным использовать в процессе обучения студентов иностранному языку. Одним из таких сервисов является платформа twee [2]. После регистрации на сайте twee.com вы получите доступ к трем опциям: «*Reading and vocabulary»*, «*Breaking news lesson»* и «*Listening lesson based on video»* (рис. 1).

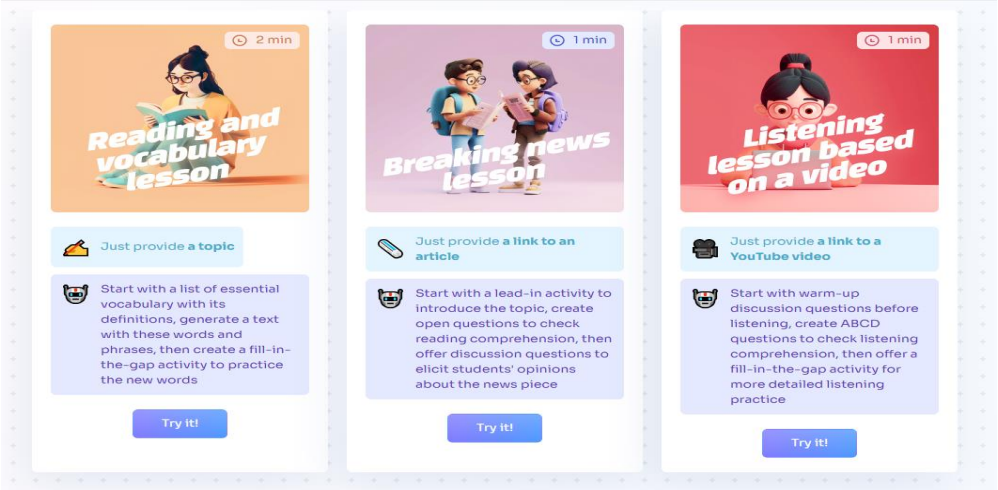


Рис. 1. Опции платформы

Опция «*Reading and vocabulary*», предоставляет возможность создавать задания по следующим блокам: *Reading, Writing, Vocabulary, Listening, Speaking и Grammar*. В блоке «*Reading*» возможно создать текст по конкретной тематике. Для этого необходимо указать ключевые слова (до 20 слов или фраз) по теме, которые вы бы хотели включить в текст, выбрать уровень языка (от A1 до C2), которым владеют ваши студенты, жанр текста (блог, письмо, сочинение, обзор и т.д.) и объем текста (от 50 до 350 слов). После генерации текста вы можете сгенерировать несколько видов заданий:

1) создание нескольких упражнений с ключевыми словами в качестве «*Warm up activity»* (те слова и фразы, которые вы указали при создании текста). Это языковые и условно-речевые виды упражнений, такие как: вопросы по теме, сопоставление слов и фраз с их дефинициями, перефразирование предложений. Студенты читают предложение и должны его переписать, используя ключевое слово по теме. Например, *After finishing his undergraduate course, he pursued further studies. - After finishing his undergraduate course, he pursued post-graduate studies*. (ключевым словом было *post-graduate*) и т.д.

2) работа с текстом. Программа позволяет создать вопросы на понимание текста, сгенерировать тест на множественный выбор, задание «верно/неверно», составить диалог по данной теме (рис. 2).

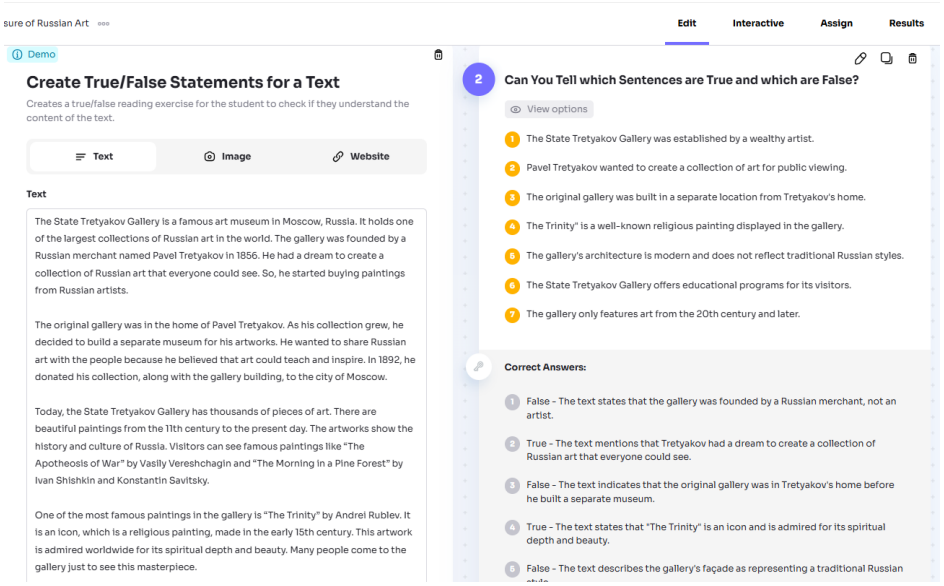


Рис. 2. Варианты заданий. Чтение

Блок «*Listening*» также может быть эффективно использован на занятии. Для работы в данном блоке необходимо загрузить ссылку на видео из YouTube, и программа сгенерирует видео в текст и предложит создать языковые и условно-речевые упражнения к видео: выбрать наилучший подзаголовок к видео, заполнить пропуски, выполнить тест на множественный выбор, выполнить тест «верно/неверно», выбрать наилучшее вариант краткого изложения к тексту. Также, программа может сгенерировать вопросы по теме видео, которые можно использовать, как предпросмотровое упражнение для активизации лексики по теме. (рис. 3).

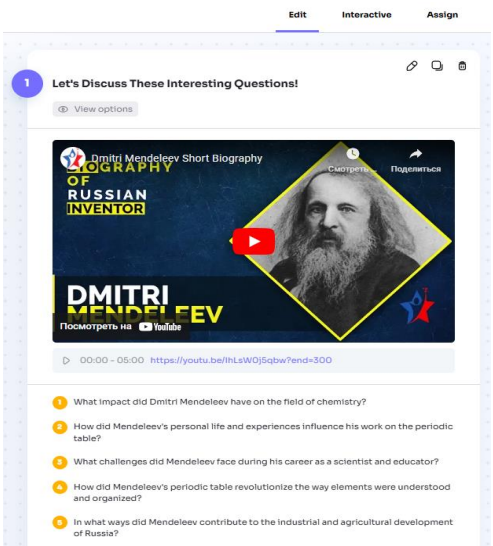


Рис. 3. Аудирование. Заполнение пропусков

Боке «*Speaking*» даёт возможность создания речевых упражнений: составление вопросов по определенной теме, подбор интересных фактов по данной теме, создание списка полюсов и минусов в контексте прочитанного материала, подбор мнения людей по данной теме для последующего обсуждения со студентами (рис. 4).

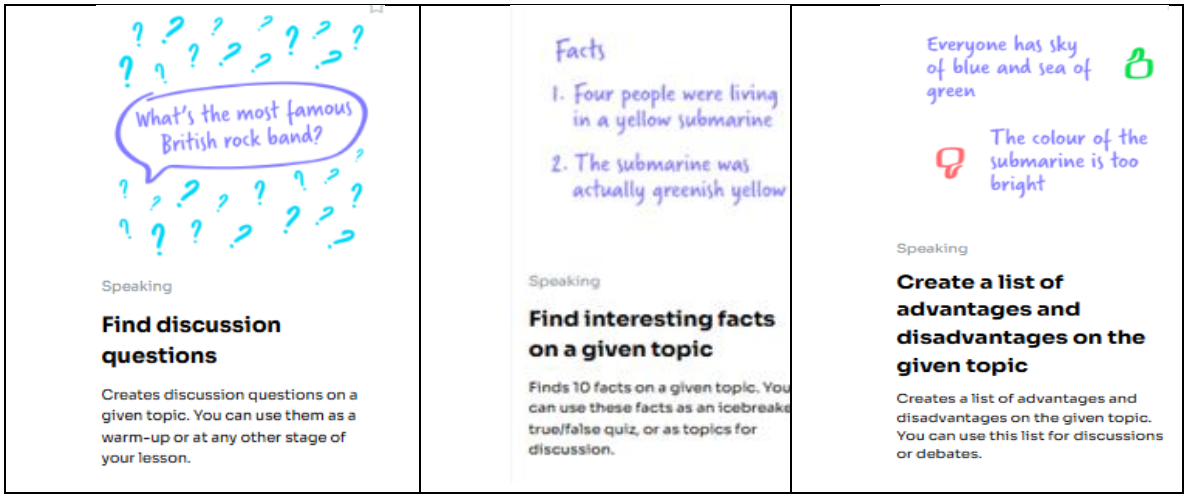


Рис. 4. Говорение

Для создания положительной мотивации на занятии, снятия напряжения и страха перед иноязычной коммуникацией возможно использовать игровые Интернет-сервисы (*wordwall, learningapp*) (рис. 5, 6), которые позволяют не только усилить творческую составляющую процесса познания, но и решить рутинные учебные задачи повторения и закрепления лексического материала по теме.

После регистрации на сайте *wordwall* вы получаете возможность создавать языковые упражнения на отработку лексики по шаблону, например, «сопоставьте русское слово и его перевод», «выберите правильный вариант (множественный выбор)», «найдите пару», «перетащите букву в правильную позицию (правописание слов)», «заверши слово, правильно выбрав буква (виселица)» и т.д. После того как вы создали свое упражнение, вы можете его просмотреть, нажав опцию «*preview*» и затем упражнение необходимо сохранить. Самым интересным является то, что вы можете менять шаблон упражнений (рис. 5). Сайт также предоставляет базы готовых упражнений для бесплатного использования [3]. Чтобы создать ссылку на упражнение вам необходимо нажать кнопку «поделиться ресурсом». В открывшемся окне вы можете скопировать ссылку и поделиться ею через Вконтакте, Facebook, а также вставить HTML код в ваш собственный сайт или создать QR код.

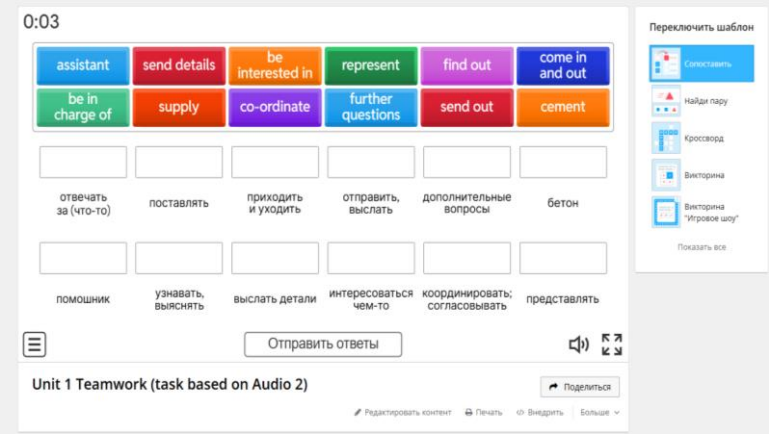


Рис. 5. Сервис Wordwall.

Интернет-сервис *learningapp* предоставляет возможность использования готовых упражнений или создания своих собственные [4]. Если вы хотите воспользоваться готовыми упражнениями, вам необходимо выбрать опцию «все упражнения» (рис. 6), где можно выбрать тему, грамматику, уровень языка.

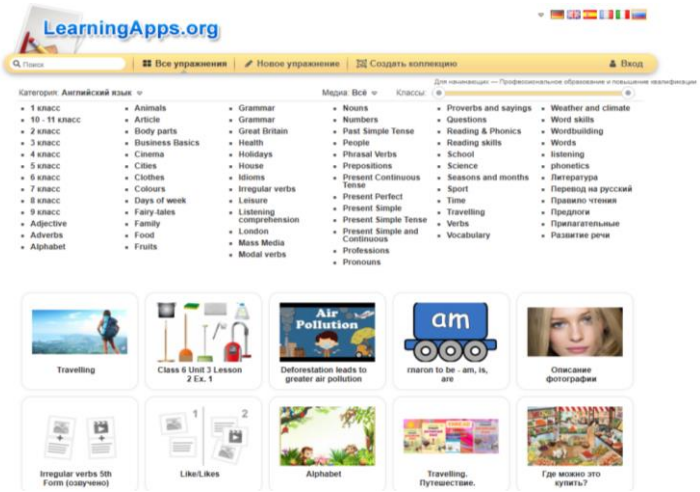


Рис. 6. Сервис learningapp.

Если вы хотите создать своё новое упражнение, основываясь на определенном материале, который необходимо повторить, выбирайте опцию «новое упражнение». Здесь вы можете выбрать разные варианты шаблонов упражнений, например, «найти пару», «заполните пропуски», «расставьте по порядку», «викторина с выбором правильного ответа», «викторина с вводом текста», «кроссворд», «кто хочет стать миллионером», «таблица соответствий» и т.д. После того как вы выбрали шаблон, вы его заполняете своим материалом и сохраняете (рис. 7).

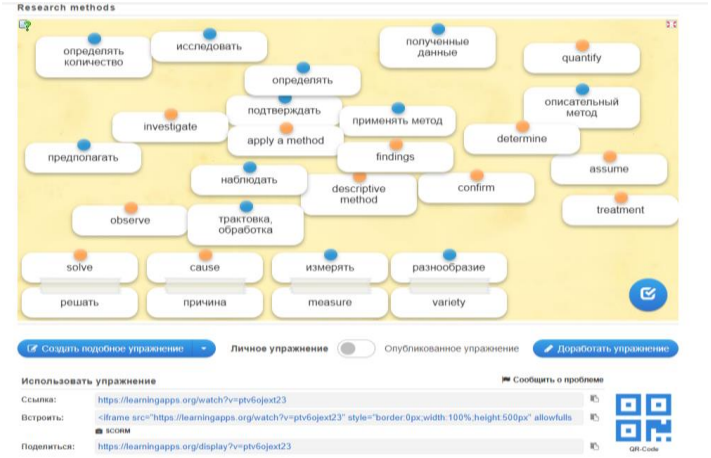


Рис. 7. Упражнение «найти пару» на сервисе learningapp.

Далее вы делитесь ссылкой, QR кодом или встраиваете гиперссылку на вашем сайте, делая упражнение доступным для выполнения студентами, которые могут использовать разные гаджеты (мобильные телефоны, планшеты, ноутбуки), в качестве СРС индивидуально как вне аудитории, так и на оффлайн или онлайн занятиях. (рис. 7).

В заключении, можно сделать вывод, что использование Интернет-сервисов в обучении иностранному языку в вузе способствует реализации дидактических принципов, решению лингводидактических задач при обучении всем видам речевой деятельности и развитию критического мышления. Однако, внедрение данных сервисов должно быть обоснованным и необходимым в соответствие с этапом и содержанием обучения.

Библиографические ссылки

1. *Солодовникова О. В., Зеремская Ю. А.* Применение искусственного интеллекта в преподавании английского языка // Лингвистические и культурологические аспекты современного инженерного образования : сб. тезисов V Междунар. науч.-практ. конф., Томск, 13–15 янв. 2024 г. / Нац. исследов. Том. политех. ун-т ; под ред. Ю. В. Кобенко. Томск, 2024. С. 169–174.

2. *Платформа twee* [Электронный ресурс]. URL: https://twee.com/ (дата обращения: 04.01.2025).

3. *Платформа wordwall* [Электронный ресурс]. URL: https://wordwall.net/ru/community (дата обращения: 05.01.2025).

4. *Платформа learningApps* [Электронный ресурс]. URL: https://learningapps.org/ (дата обращения: 06.01.2025).

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИИ

Ф. Ш. Алимов

Андижанский государственный университет, ул. Университетская, д. 129
170100, г. Андижан, Узбекистан, alimovfarhod1976@gmail.com

В статье изучаются лингвистические факторы в методике преподавания иностранного языка. Анализируется лингводидактическая составляющая в процессе формировании навыков письма и письменной речи. Автор рассматривает соотношение письма и письменной речи при формировании письменной речевой коммуникации у студентов неязыковых факультетов в ракурсе дихотомии «язык - речь». Выявляется, что лингвистическим фактором является моделирование лингвистических материалов учебного характера.

Ключевые слова: лингвистические факторы; формирования; письменная речь; цифровой технология.

LINGUISTIC FACTORS OF WRITTEN SPEECH FORMATION BY USING INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES

F. Sh. Alimov

Andijan State University, Universitetskaya St., 129
170100, Andijan, Uzbekistan, alimovfarhod1976@gmail.com

The scientific paper studies linguistic factors in the methodology of teaching a foreign language. It analyzes linguodidactic comparative research on the formation of writing and written speech. The author comments the forming written speech communication in students of non-linguistic faculties, the relationship between writing and written speech can also be considered in the context of the dichotomy «language – speech». It is revealed that the linguistic factor is the modeling of linguistic materials of an educational nature.

Keywords: linguistic factors; formations; written speech; digital technology.

Преподавание иностранных языков тесно связано с лингвистической наукой, так как лингвистика является одним из основополагающих наук для методики преподавания иностранного языка. Методика получает учебный материал из лингвистики. Содержание и характер изучаемого английского языка в вузе определяется, прежде всего, языковыми особенностями родного и иностранного языка. Методика преподавания иностранных языков не может быть эффективной без учета данных сопоставительного изучения родного и иностранного языков. Поскольку англий-

ская и узбекская языковые системы принадлежат к разным языковым семьям, лингвистический феномен английского языка представляет определенные трудности для узбекских студентов. Поэтому предварительные сопоставительные исследования по формированию письма и письменной речи на основе данных лингвистического анализа необходимы для обучения письму студентов неязыковых факультетов и формирования у них письменной речевой компетенции. Лингводидактический сопоставительный анализ носит диагностический характер, так как с его помощью можно определить трудности, возникающие в обучении письменной речи, определить и научно обосновать причины их возникновения.

Разработка методики обучения письменной речи также предполагает правильный с методической точки зрения выбор языковых средств для письменной речи и определение последовательности их изучения, нахождение эффективных методов и средств обучения письменной речи в условиях цифровизации образовательного процесса. В этом плане первостепенное значение имеют данные лингвистики, поскольку лингвистические факторы, включающие в себя фонетические, лексические и грамматические средства языка, играют весьма определяющую роль в составлении текста, который является продуктом письменной речевой деятельности. Как известно из источников по методике преподавания иностранных языков, в сознании обучаемых вступают в соприкосновение системы родного и иностранного языков. А это обусловливает определение и научного обоснования «алломорфных» и «изоморфных» черт в контактирующих языках [1].

Сопоставительное изучение лингвистических факторов в англо-узбекской коммуникации дает возможность определить характерные свойства английских и узбекских явлений по отношению к письменному языку. Например, мысли, содержащиеся в предложении “Я прибыл в аэропорт”, выражаются в разных структурных схемах.

Я прибыл в аэропорт / I arrived at the airport / Мен аэропортга етиб келдим.

В данном предложении слово “аэропорт” находится в конце предложения. Это сравнение предложения “Я прибыл в аэропорт” показывает, что порядок слов в английском и русском языках одинаковый, в то время как порядок слов в узбекском языке отличается как от английского, так и от русского. В структурном оформлении их место в предложении не соответствует друг другу, так как слово «етиб келдим» в узбекском языке занимает последнее место, а соответствующие ему слова «прибыл» в русском и «arrived» в английском занимают второе место в предложении. Предлог «в» соответствует «at» в английском, а в узбекском языке предлоги отсутствуют. Значение, выраженное предлогами, в

узбекском языке выражается суффиксом «га», который пишется слитно со словом «аэропорт». В этом предложении слово «в аэропорт» занимает последнее место в предложении. Такие расхождения представляют определенные трудности для обучаемых в выражении мысли на английском языке. В этом плане языковые факторы, характерные для письменной речи в английском и узбекском языках, требуют их сопоставительного изучения в целях выявления трудностей в формирование письменной и письменно-речевой компетентности у студентов-узбеков в нефилологических факультетах.

В современной литературе методика занимается вопросами обучения языка путём приобретения знаний и формирования языковых, речевых умений и навыков [2; 3]. Поэтому очень важно не противопоставлять их как отдельные феномены, а глубже изучать их характерные свойства и связанность друг с другом. Мотивами, пробуждающими людей к общению, являются цели общения. В методике обучения иностранному языку необходимо учитывать социальный характер речевой деятельности в формировании речевых умений и навыков. Когда язык рассматривается как система, в нём проявляется общественный характер. В обучении иностранного языка в сознании обучаемых формируются знания в виде правил. При подобном подходе язык усваивается теоретически. Практическое усвоение языка возможно только в процессе речи. А для формирования речевых навыков необходимы соответствующие практики. Одним объяснением при презентации языковых явлений, т.е. языкового материала невозможно формировать речевые навыки и умения. Они формируются только в речевом процессе. Поэтому методика должна учитывать это обстоятельство и разработать соответствующие методы и способы обучения в практическом владении языком, так как организация языковых единиц в речи «принципиально отличается от той, которая характерна для языка как системы» [3].

В формировании письменной речевой коммуникации у студентов неязыковых факультетов соотношение письма и письменной речи также можно рассматривать в ракурсе дихотомии «язык - речь» [2]. Письмо состоит из языковых знаков (т.е. из букв, слов, фраз и предложений). Они являются первичными в отношении к письменной речи. Для письма характерны графические знаки, т.е. символы, орфографические правила и чистописание, которые предлагают использование нормативных форм букв.

Письмо можно рассматривать как процесс передачи языковой информации с помощью языковых средств. Эта сложная форма коммуникативной деятельности характерна только для человека. В письменной коммуникации информация передается удаленному адресату с помощью графических символов. Процесс письменной коммуникации также ха-

рактеризуется абстрактностью, поскольку в нем отсутствует собеседник, то есть человек, которому адресовано письмо.

Письменная речь состоит из микро и макро текстов, которые включают в себя коммуникативные задачи. Если рассмотрим письмо и письменную речь в ракурсе дихотомии «язык - речь», то письмо - это есть кодированная информация, в которой отсутствует коммуникативность. Она приобретает коммуникативный характер только в процессе речевого акта, т.е. при чтении.

Следует отметить, что письменный текст - это продукт письменной речевой деятельности. Однако этот текст можно отождествлять со знанием, которое сохраняется в сознании людей. Это знание как таковое также не имеет коммуникативный характер. Оно приобретает коммуникативность только тогда, когда используется в различных видах речевой деятельности. В письменном тексте фиксированы исторические события. Поэтому письменность играет очень важную роль в истории человечества, так как она фиксирует исторические события, которые можно восстанавливать в будущем. Благодаря письменности знания передаются от поколения к поколению. Письменность играла мощную роль в управлении обществом в историческом развитии человечества и общества, а также в сохранении культурных ценностей и передаче их следующему поколению.

Ещё одним важным лингвистическим фактором является моделирование лингвистических материалов учебного характера. Необходимо отличать лингвистические модели от методических. С. Ф. Шатилов отмечает, что в лингвистике различаются 1) фонетико-фонологические, 2) морфолого-словообразовательные, 3) лексические и фразеологические, 4) синтаксические, 5) семантические, 6) смешанные модели.

В лингвистических моделях языковые элементы представлены соответствующими символами. Эти символы представляют собой латинские буквы. Например, "S" обозначает существительное, а "V" - глагол. Различают языковые и речевые модели. Речевые модели называются «речевыми образцами»; как отмечает С. Ф. Шатилов, «языковые модели и речевые образцы соотносятся друг с другом, как инварианты и конкретные варианты» [4]. Речевые модели связаны с речевыми ситуациями. Следовательно, они всегда имеют коммуникативную программу. Языковые явления приобретают коммуникативное значение только в процессе речи, т.е. только в таких видах речевой деятельности, как говорение, чтение, аудирование и письмо. Для методики преподавания иностранного языка важны речевые образцы, которые имеют коммуникативное значение и задачи и поэтому функционируют как естественные средства общения.

Взаимосвязь между языковыми аспектами (фонетика, лексика и

грамматика) и видами речевой деятельности (говорения, слушания, чтения и письма) весьма важна для методики в решении своих проблем обучения языку. Методика должна учитывать особенности каждого аспекта языка в их употреблении в процессе речевой деятельности, который предполагает формирование фонетических, грамматических и лексических навыков для осуществления коммуникативной задачи в процессе общения.

Еще один вопрос, связывающий методологию и лингвистику - это «единство содержания и формы» языковых явлений. Язык может иметь одну форму, но множество значений. В разных контекстах и речевых ситуациях одно и то же слово может означать множество вещей [5]. Учащимся часто бывает трудно выразить свои мысли на иностранном языке, потому что форма и значение слов не всегда соответствуют смыслу, выраженному в контексте.

Перечисленные выше лингвистические факторы имеют большое значение в методике преподавания иностранных языков с точки зрения разработки содержания речи, отбора материалов, методов и приемов, определения последовательности изучения языкового материала и эффективной организации учебного процесса.

В современной методике преподавания иностранных языков серьезное внимание следует уделять дихотомии языка и речи, дифференцированному изучению их характерных свойств и комплексному применению их в развитии речевых навыков и умений. Для развития речи значительную роль играют речевые образцы.

В практическом плане использования исходных положений лингвистики в обучении письменной речи в узбекской национальной аудитории на неязыковых факультетах в формировании письменно-речевых профессиональных компетенций у студентов неязыковых вузов особую актуальность приобретает установление взаимосвязи между явлениями иностранного языка на его различных уровнях, т.е. на фонетическом, грамматическом, лексическом уровнях и видами речевой деятельности, т.е. говорением, слушанием, письмом и чтением.

Дифференцированный подход к выявлению отличительных особенностей письма и письменной речи на основе дихотомии языка и речи вносит существенный вклад в более глубокое понимание взаимосвязи письма и письменной речи. Это помогает методистам, занимающимся проблемами обучения языку, определить правильный выбор языковых средств, методов, приемов и форм организации учебного процесса, направленного на формирование профессиональной компетенции в письменной и устной речи у студентов нефилологических вузов.

Следовательно, грамматика, наряду с фонетикой и лексикой, являет-

ся основным лингвистическим компонентом письменной речи. Грамматические знания и грамматические навыки оказывают положительное влияние на правильное оформление речи в устном общении. Цифровизация образования и цифровые образовательные инструменты способствуют наиболее эффективной организации учебного процесса и оказывают положительное влияние на формирование профессиональных компетенций в области письменной и устной речи студентов нефилологических факультетов [6].

Необходимо развивать графические и орфографические навыки, что позволит правильно оформлять письменный текст с точки зрения орфографии. Следует отметить, что формирование графических и орфографических навыков должно идти параллельно. Правильность графических навыков позволяет фиксировать буквы изучаемого иностранного языка чётко и разборчиво. Неразборчиво написанные буквы представляют определённые трудности для читающего, они также искажают значение слов. Поэтому преподавателю следует уделять особое внимание чистописанию букв и слов. Небрежность и неразборчивость почерка также ведёт к непониманию письменного текста.

Ещё одним лингвистическим фактором является формирование механизма письменной речи. Техника письма является одним из компонентов механизма письменной речи. Таким образом, целенаправленная и систематическая работа по развитию письменно-речевых навыков и умений положительно способствует формированию письменно-речевой профессиональной компетенции студентов нефилологических факультетов. С помощью современных технических средств и технологического подхода данный процессе заметно улучшается.

В этом плане применение цифровой технологии в образовательном процессе является более актуальным вопросом настоящего времени, поскольку стремительное внедрение информационно-коммуникативных технологий в различные сферы человеческой деятельности представляет новый, прогрессивный подход в образовании. Цифровизация образования и цифровые образовательные средства способствуют наиболее эффективной организации учебного процесса и положительно влияют на формирование письменно-речевой профессиональной компетенции студентов на нефилологических факультетах.

Библиографические ссылки

1. *Аракин В. Д.* Сравнительная типология английского и русского языков: Учебное пособие пединститутов по специальности «Иностранный язык» -2 е изд. М. : Просвещение, 1989.

2. *Фролова Г. М., Кузнецова Г. А., Куркина А. Ю.* Основы методики преподава-

ния иностранного языка : учеб. пособие для семинарских занятий. М. : Изд. Проспект. 2020.

3. *Юсупов У. К.* Сопоставительная лингвистика английского и узбекского языков. Т. : Академ. изд., 2013.

4. *Шатилов С. Ф.* Методика обучения немецкому языку в средней школе : учеб. пособие для студентов пед. ун-тов по спец. № 2103 «Иностр. яз.». М.: Просвещение, 1986.

5. *Дубровская Ю. А., Пихконен Л. В*. Формирование профессиональных компетенций студентов горных специальностей методом ступенчатого погружения в производственную среду // Вестн. Краснояр. гос. пед. ун-та. 2023. 4 (66). С. 5–17.

6. *Уваров А. Ю.* Модель цифровой школы и цифровая трансформация образования // Исследователь. 2019. № 1–2. С. 22–37.

ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИННОВАЦИОННЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ ЛЕКСИКЕ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА В ВУЗАХ ТУРКМЕНИСТАНА

Г. А. Гулгельдиева

Туркменский Государственный университет имени Махтумкули,
пр-т. Великого Сапармурата Туркменбаши, д. 31,
744000, г. Ашхабад, Туркменистан, gulgeldiyewagulschat@gmail.com

В статье изучается примеры использования инновационных методов обучения лексике немецкого языка в вузах Туркменистана. В частности, с примерами интерактивных технологий; геймификации; контекстного обучения; использования технологий; мнемонических приёмов; междисциплинарного подхода.

Ключевые слова: инновационные методы обучения; лексика немецкого языка; текст; тематика занятия

USING INNOVATIVE METHODS OF TEACHING GERMAN VOCABULARY IN UNIVERSITIES OF TURKMENISTAN

G. A. Gulgeldiyeva

Magtymguly Turkmen State University, av. Saparmurat Turkmenbashi, 31,
744000, Ashgabat, Turkmenistan, gulgeldiyewagulschat@gmail.com

The article studies examples of the use of innovative methods of teaching German vocabulary in universities of Turkmenistan. In particular, with examples of interactive technologies; gamification; contextual learning; use of technologies; mnemonic devices; interdisciplinary approach.

Keywords: innovative teaching methods; German vocabulary; text; lesson topics.

В современном мире знание иностранных языков становится важным фактором профессионального роста. В условиях глобализации владение немецким языком открывает перед студентами нашей страны новые возможности в сфере образования, науки, медицины и бизнеса. В Туркменистане вузы активно внедряют инновационные методы обучения лексике немецкого языка, что помогает студентам не только овладеть языковыми навыками, но и готовит их к успешной профессиональной карьере. В данной статье рассматриваются современные и эффективные методы, используемые для преподавания немецкой лексики в университетах Туркменистана.

Лексика является одним из важнейших компонентов в системе обучения иностранному языку.

Инновационные методы обучения – это методы обучения, предполагающие новые способы взаимодействия «преподаватель-студент», вносящие определенное новшество в практическую деятельность в процессе освоения учебного материала [1, с. 43].

Инновационные методы обучения лексике включают:

• Интерактивные технологии (онлайн-платформы, мобильные приложения);

• Игровые методики (геймификация, ролевые игры, квесты);

• Методы, основанные на когнитивных процессах (ассоциации, ментальные карты, метод интервального повторения);

• Мультимедийные средства (видео, подкасты, анимация, виртуальная реальность);

• Коммуникативный подход (разговорные клубы, дебаты, проекты).

В вузах страны активно используются различные цифровые технологии и онлайн-ресурсы для обучения немецкой лексике.

Использование платформ, таких как Duolingo, Quizlet, Kahoot или Moodle позволяют студентам улучшать свой словарный запас с помощью игровых элементов, викторин, карточек и повторений. Это способствует регулярной практике и усвоению новой лексики с моментальной обратной связью.

Примеры использования инновационных методов обучения лексике немецкого языка в университете.

Примеры интерактивных технологий:

• *Мобильные приложения:*

В рамках домашнего задания преподаватель предлагает студентам использовать приложение Duolingo или Quizlet. Например, создать набор карточек с лексикой на тему «Reisen», включая слова *Flugzeug* ‘самолёт’, *Koffer* ‘чемодан’, *Bahnhof* ‘вокзал’. Студенты тренируются с помощью викторин и карточек, а на следующем занятии выполняют тест по изученной лексике.

• *Онлайн-упражнения:*

Преподаватель загружает текст на платформу Moodle, где студенты должны выделить новые слова, посмотреть их перевод в онлайн-словаре Linguee и выполнить упражнение на подстановку этих слов в контекст.

Можно добавить единичный элемент игры или построить учебный процесс на основе геймификации.

Геймификация учебного процесса:

Методы, включающие игры, викторины и квесты, повышают мотивацию студентов. Например, преподаватель может использовать Kahoot или Quizizz для закрепления лексики.

Примеры геймификации:

• *Ролевые игры:*

Тематика занятия – «Покупка билета на поезд». Один студент играет роль кассира, другой – клиента. Клиент использует лексику, связанную с транспортом: *Fahrkarte, Abfahrt, Ankunft*. Остальные студенты наблюдают и оценивают правильность использования слов.

• *Лексический квест:*

Преподаватель делит студентов на команды и раздаёт карточки с заданиями. Например, найти в тексте 5 слов на тему «Еда» *(Brot, Milch, Apfel, Birne, Sahne).* Составить предложения с этими словами. Участвовать в викторине: какие из найденных слов наиболее часто используются в немецком языке.

Для эффективного обучения лексике важно использовать материалы, максимально приближенные к реальной жизни. Широко применяются аутентичные ресурсы.

Мнемонические техники и визуальные ассоциации:

Примеры мнемонических приёмов:

• *Ассоциации:*

Для запоминания слова *Schlüssel* ‘ключ’ преподаватель предлагает студентам представить связанный с этим словом образ – замок, дверь. Например: *Schlüssel öffnet die Tür.*

Применение ментальных карт, ассоциативного мышления и визуального контекста помогает быстрее запоминать лексику.

Примеры контекстного обучения:

• *Работа с аутентичными текстами:*

Преподаватель предлагает студентам прочитать новость из немецкой газеты «Die Zeit» на тему экологии. Например, статья содержит слова *Umwelt, Recycling, Nachhaltigkeit*. Студенты обсуждают значение слов, составляют вопросы и отвечают на них, применяя новую лексику.

• *Погружение в язык:*

На протяжении всего занятия преподаватель говорит только на немецком. Например, если тема урока – «Магазины», преподаватель объясняет значение слов *Einkaufen, Kasse, Preis* через жесты и примеры, избегая использования родного языка [1, с. 69–70].

Также в университете организуют культурные мероприятия, такие как недели немецкого языка, немецкие фестивали, выставки, показ презентации, открытые уроки, семинары и лекции носителей языка. Эти события дают студентам возможность не только улучшить лексические навыки, но и погрузиться в культуру немецкоговорящих стран.

Примеры использования технологий:

• *Видеоуроки и подкасты:*

Студенты просматривают видео о немецкой культуре, например, о празднике Oktoberfest. После просмотра они записывают лексику, связанную с традициями: *Bier, Trachten, Volksfest*, и обсуждают её на занятии.

• *Создание презентаций:*

Студенты подготавливают презентацию на тему «Мой идеальный день в Германии или Туркменистане». Они используют лексику, связанную с распорядком дня: *aufstehen, frühstücken, arbeiten, ins Theater gehen*.

Примеры междисциплинарного подхода:

• *Культурологическая интеграция:*

Преподаватель предлагает студентам изучить немецкую рождественскую традицию через текст про Weihnachtsmärkte. Новые слова, такие как *Glühwein, Lebkuchen, Tannenbaum*, применяются в обсуждении и диалогах. Также предлагается лексика национальной традиции, как *Bräuche, Sitte, Gericht*, в опросной форме обсуждаются и национальные традиции.

• *Профессиональная лексика:*

Для студентов-лингвистов организуются занятия, посвящённые немецким терминам в образовании, таким как *Vorlesung, Lehre, Universität*. Студенты читают примеры контрактов и составляют собственные предложения.

Эти примеры демонстрируют практическую реализацию инновационных подходов и помогают студентам не только выучить лексику, но и использовать её в реальных ситуациях.

Особенности внедрения инновационных методов позволяет сделать обучение более динамичным и эффективным, что повышает уровень владения немецким языком у студентов.

Использование инновационных методов обучения лексике немецкого языка в вузах нашего государства способствует развитию языковой компетенции студентов, повышению их мотивации и адаптации к современным образовательным стандартам. Внедрение цифровых технологий, игровых методик и коммуникативного подхода делает процесс обучения более эффективным и увлекательным. В дальнейшем эти методы помогут студентам уверенно использовать немецкий язык в учебной, профессиональной и социальной сферах.

Библиографические ссылки

1. *Бобылева Л. И.* Дискуссия на иностранном языке как технология формирования коммуникативной компетенции // Электронный научный журнал. 2021. № 7. С. 13–16.

2. *Akmämmedowa O.* Innowasion pedagogik tehnologiýalaryň daşary ýurt dilini öwretmekdäki orny // “Bilim” ylmy-usuly žurnaly. 2019. № 6. С. 44

3. *Лукьянова Н. А.* Дискуссия как метод формирования коммуникативных навыков при обучении иностранному языку // Смальта. 2021. № 1. С. 75–83

4. *Gurbanow A., Gurbanowa L. N.* Daşary ýurt dillerini okatmagyň usulyýeti. Aşgabat, 2011. С. 69–70.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОУЧИНГОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ

А. В. Зеленовская

Белорусский государственный университет, пр. Независимости, 4, 220030, г. Минск, Беларусь, zeliano@bsu.by

Данная статья посвящена вопросу интеграции коучинга и коучинговых технологий в языковое образование в ВУЗе. В статье описываются преимущества, которые дает использование коучинговых технологий при организации обучения иностранному языку. Приводятся примеры конкретных техник для усиления мотивации, вовлеченности и саморефлексии, что в конечном итоге не только приводит к повышению академической успеваемости, но и формирует важные личностные качества для успешной профессиональной жизни.

Ключевые слова: коучинг; коучинговые технологии и техники; индивидуализация обучения; мотивация и вовлеченность; саморефлексия; стрессоустойчивость.

USING COACHING TECHNOLOGIES IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING AT UNIVERSITY

A. V. Zelenovskaya

Belarusian State University, 4 Nezavisimosti Avenue, 220030, Minsk, Belarus, zeliano@bsu.by

This article explores the integration of coaching and coaching technologies into language education at the university level. It describes the benefits of using coaching technologies in organizing foreign language learning and provides specific techniques to enhance motivation, engagement, and self-reflection. Ultimately, this approach not only improves academic performance but also helps develop essential personal qualities necessary for a successful professional career.

Keywords: coaching; coaching technologies and techniques; individualized learning; motivation and engagement; self-reflection; stress resilience.

Изучение иностранного языка в университете – это не просто освоение лексики и грамматики, но и формирование межкультурной коммуникативной компетенции, гибкости мышления и уверенности в себе. Однако традиционные методы часто упускают из виду индивидуальные траектории развития студентов, что приводит к снижению мотивации и страху ошибок. Коучинговые технологии, основанные на принципах осознанности, саморегуляции и партнерства, становятся ключом к преодолению этих барьеров. В данной статье мы рассмотрим, как интеграция коучинга в языковое образование существенно меняет парадигму препо-

давания, в которой, в отличие от традиционных методов, студенты активно участвуют в процессе обучения и берут на себя ответственность за свои достижения. Такой подход основывается на принципах активного осознанного обучения, эмпатии и постоянной обратной связи, что делает его особенно эффективным в условиях современного образовательного процесса.

Коучинг – это процесс, в котором коуч (в нашем случае преподаватель) помогает клиенту (в данном случае студенту) определить свои цели, разработать стратегии их достижения и преодолеть возникающие на этом пути препятствия [1]. При этом коучинг акцентирует внимание на развитии личной ответственности, самосознания и критического мышления, что делает его особенно подходящим для образовательной среды высшего учебного заведения. Взаимоотношения между преподавателем и студентами строятся на равноправии. Преподаватель больше не является авторитарной фигурой, а скорее партнером, который поддерживает студентов в достижении их целей. Как писал Лев Выготский, «обучение ведет за собой развитие» [2, с. 233–234], и коучинг становится тем самым инструментом, который позволяет каждому студенту шагнуть за пределы зоны ближайшего развития [3] − и достичь большего, чем он мог представить.

Преимущества использование коучинговых технологий в университете:

1. Повышение мотивации и вовлеченности

Коучинг, направленный на личные цели студентов, способствует их мотивации и вовлеченности. Когда студенты осознают, что обучение будет полезно не только для экзаменов и зачетов, но и для их личностного и профессионального роста – это улучшает их отношение к учебе. Коучинг помогает формировать ясные и достижимые цели, что также повышает внутреннюю мотивацию.

2. Индивидуализация обучения

Каждый студент уникален и имеет свои собственные потребности и стили обучения. Коучинг как раз и позволяет адаптировать образовательный процесс под индивидуальные потребности каждого. Преподаватели могут использовать коучинговые методы для разработки персонализированных рекомендаций, программы или учебных планов, которые наилучшим образом соответствуют потребностям, целям и сильным сторонам отдельных студентов. Кроме того, постоянная обратная связь со стороны преподавателя позволяет студентам осознавать свои успехи и зоны роста – и соответственно корректировать свои действия в процессе обучения.

3. Развитие критического мышления и рефлексии

Коучинг помогает студентам развивать навыки критического мышления и саморефлексии. Студенты учатся самостоятельно анализировать

свои действия, оценивать свои сильные и слабые стороны в процессе обучения, что способствует более глубокому пониманию содержания учебной дисциплины и улучшению академической успеваемости. Это, в свою очередь, обеспечивает их подготовку к сложным профессиональным задачам в будущем.

4. Развитие социальных и лидерских навыков

Коучинг способствует формированию навыков межличностного общения и командной работы, а также нацелен на развитие таких социальных навыков, как эмоциональный интеллект, умение работать в команде и эффективная коммуникация. Использование элементов группового коучинга может помочь студентам также развить такие навыки, как умение слушать, давать и получать обратную связь, договариваться и работать в команде. Студенты, обладающие этими навыками и компетенциями, лучше подготовлены к успешной профессиональной деятельности, где работа в команде и лидерство играют ключевую роль.

5. Умение справляться с трудностями и стрессом

Коучинг помогает студентам развить навыки саморегуляции и устойчивости. Студенты учатся не только управлять своим временем, но и развивать индивидуальные стратегии того, как справляться со стрессом и эмоциональной перегрузкой, прокрастинацией или недостатком уверенности в своих силах. Кроме того, при использовании коучингового подхода ошибки воспринимаются как естественная часть процесса обучения. Преподаватель фокусируется в большей степени на том, что получается хорошо, и учит не бояться делать ошибки, а использовать их как возможность для роста. Это особенно актуально в условиях современного университетского образования, где уровень стресса может быть весьма высоким.

На практике применение коучингового подхода в организации обучения иностранному языку можно разделить на несколько этапов:

Определение целей: на первом этапе преподаватель совместно со студентом формулирует конкретные и измеримые цели обучения, например на один семестр, на прохождение конкретного курса или модуля, на учебный год. Для этого прекрасно подходит коучинговая техника по определению целей SMART (цели должны быть конкретные, измеримые, достижимые, релевантные, ограниченные по времени). Например: «За 3 месяца увеличить словарный запас до 200 слов по теме «Работа моей мечты», «К концу семестра научиться проводить презентации на немецком языке без заметок».

Разработка стратегии: после определения целей разрабатывается индивидуальная стратегия достижения этих целей студентом. Для этого можно воспользоваться методикой по достижению цели GROW (Goals,

Reality, Options, Will), где Goals – это четко сформулированная цель, например: «За 4 месяца научиться вести деловую переписку на немецком языке без помощи переводчика», Reality – реальность, т. е. анализ текущего уровня знаний и компетенций, Options – возможности и препятствия, способствующие или мешающие достижению цели и поиск оптимальных стратегий для достижения результата – от использования приложений (например, Tandem) до участия в языковых клубах и Will – воля, составление плана действий с четкими дедлайнами.

Практика и обратная связь: студенты активно практикуют язык, получая регулярную обратную связь от преподавателя. На этом этапе целесообразно выбирать разные виды работы как на занятии, так и во время внеаудиторной работы. Предпочтение отдается работе в паре или в мини-группе, где студенты, практикуя язык через ролевые игры и совместные проекты, учатся слышать и поддерживать друг друга, разделять ответственность и давать конструктивную обратную связь. В своей же обратной связи преподаватель, практикующий коучинговый подход, не просто исправляет ошибки, а помогает студенту самостоятельно находить закономерности (например, через вопрос: «Как ты думаешь, почему в этом предложении нужен артикль?», а для стимулирования анализа проделанной работы использует открытые вопросы, например: «Какие фразы помогли тебе достичь цели?», «Что бы ты изменил в интонации, чтобы звучать убедительнее?»).

Оценка прогресса: на каждом этапе происходит оценка достигнутых результатов и корректировка стратегии при необходимости. Для этого студенты могут использовать визуальные схемы, где есть возможность отмечать и анализировать свой прогресс в разных аспектах (говорение, письмо, аудирование, чтение, перевод). Очень хорошо для создания интерактивных карт подходит такой цифровой инструмент как MindMeister. С целью саморефлексии студентам также рекомендуется вести языковые дневники, чтобы реально осознавать свои успехи, сильные стороны и зоны роста.

Для достижения максимального успеха в обучении также важно соблюдение таких принципов коучинга, как установления доверия и партнерства. Для этого важно с самого начала заключить ясные «социальные соглашения» со студентами, которые предполагают четкое согласование основных правил, особенно в том, что касается порядка организации работы, соблюдения сроков выполнения заданий, разграничения зон ответственности между преподавателем и студентом. Первый из них отвечает за эффективную организацию процесса передачи знаний, а второй – за результат их усвоения. Ясные «социальные соглашения» включают в себя также четкие критерии оценки.

Коучинговые технологии представляют собой мощный инструмент для модернизации образовательного процесса в университетах. Они способствуют развитию личных и профессиональных навыков студентов, повышению их мотивации и вовлеченности. Эти методы не только помогают повысить академическую успеваемость, но и формируют важные личностные качества, необходимые для успешной профессиональной жизни. Они учат студентов не бояться ошибок, брать ответственность за свое обучение, уверенно справляться с трудностями и находить нестандартные решения, превращая изучение языка в увлекательный процесс самоисследования. Для университетов это отличный шанс готовить не просто знающих грамматику выпускников, а уверенных в себе профессионалов, способных к эффективной межкультурной коммуникации. Внедрение коучинговых технологий и самого коучинга в качестве важного элемента образовательного процесса требует усилий со стороны преподавателей и администрации вузов, но преимущества, которые это принесет, делают этот подход очень перспективным. В конечном итоге, обучение с использованием коучинговых технологий формирует более готовых к вызовам современного мира специалистов, которые могут эффективно адаптироваться к требованиям рынка труда и быть активными участниками своего профессионального и личного развития. Внедрение коучинга в образовательно-академическую практику требует изменений как со стороны заведений, так и самих преподавателей, но потенциальные преимущества делают этот путь оправданным и перспективным для будущего образования.

Библиографические ссылки

1. *Шелудько Е. А.* Эффективная стратегия или Трансформация за 6 месяцев: реальная история успеха. [Электронный ресурс]. URL: https://www.b17.ru/article/618107/ (дата обращения: 25.01.2025).

2. *Выготский Л. С.* Мышление и речь : М. : Лабиринт, 1999.

3. *Зарецкий В. К.* Зона ближайшего развития: о чем не успел написать Выготский… // Культурно-историческая психология. 2007. Том 3. № 3. С. 96–104.

ИНТЕРАКТИВНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ КАК СРЕДСТВО ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ

Ж. Е. Кекилбаева[1)], А. А. Абдуллаева[2)]

[1),2)]Алматинский технологический университет, ул.Толе би 100, г. Алматы, Республика Казахстан,
nurai.79@mail.ru ; ainur.abdullaeva86@gmail.com

В статье исследуется роль интерактивных методов в образовательном процессе и их влияние на формирование гражданских качеств у молодежи. В ходе исследования нами было подчеркнуто, что современные изменения в системе образования Казахстана требуют внедрения новых подходов, способствующих развитию патриотизма и социальной ответственности. В статье рассматриваются различные интерактивные методики, такие как работа в малых группах и проектный метод, которые активизируют участие студентов и помогают им осваивать необходимые знания и навыки. Также в статье акцентируется внимание на важности формирования личностного отношения студентов к нравственным и патриотическим ценностям через обсуждение актуальных тем. Статья представляет интерес для педагогов и исследователей, стремящихся улучшить качество образования и воспитания в условиях современного общества.

Ключевые слова: интерактивные технологии, патриотическое воспитание, образование, студенты, гражданские качества.

INTERACTIVE TECHNOLOGY OF TEACHING A FOREIGN LANGUAGE AS A MEANS OF PATRIOTIC EDUCATION OF STUDENTS

Zh. E. Kekilbayeva[1)], A. A. Abdullayeva[2)]

[1),2)]Almaty Technological University, 100 Tole bi str., Almaty, Republic of Kazakhstan,
nurai.79@mail.ru ; ainur.abdullaeva86@gmail.com

The article examines the role of interactive methods in the educational process and their impact on the formation of civic qualities among young people. During the research, we emphasized that modern changes in the education system of Kazakhstan require the introduction of new approaches that promote the development of patriotism and social responsibility. The article discusses various interactive techniques, such as working in small groups and the project method, which activate the participation of students and help them master the necessary knowledge and skills. The article also focuses on the importance of forming students' personal attitude to moral and patriotic values through discussion of topical topics. The article is of interest to educators and researchers seeking to improve the quality of education and upbringing in modern society.

Keywords: interactive technologies, patriotic education, education, students, civic qualities.

Формирование гражданского общества и правового государства, переход к рыночной экономике, признание человека, его прав и свобод высшей ценностью – определяют новые требования к отечественной системе образования. Она переживает сущностные изменения, проявляющиеся в организационно-управленческих, правовых, экономических преобразованиях, выработке нового содержания образования, адекватного изменениям, происходящим в современном человеческом обществе.

Главная цель этих изменений – достижение нового качества образовательных результатов, соответствующего постиндустриальному, информационному обществу, способному обеспечить развитие Казахстана в новых условиях.

Развивающемуся обществу нужны современно-образованные, нравственные, предприимчивые люди, которые могут самостоятельно принимать ответственные решения в ситуации выбора, прогнозируя их возможные последствия, способные к сотрудничеству, отличающие мобильностью, динамизмом, конструктивностью, обладающие чувством ответственности за судьбу страны. Этому способствует система гражданского образования и патриотического воспитания.

Главной целью гражданского образования является воспитание современного цивилизованного человека – гражданина и патриота своей Родины, подготовка молодежи к ответственной, осмысленной жизни и деятельности в демократическом правовом государстве. То есть, патриотизм и гражданственность – понятия соподчиненные. То и другое основано на отношении к своему Отечеству и требует знания его истории, преданности своей стране, своему народу.

Человек, получивший полноценное образование, должен осознавать гражданином какой страны он является. Он должен любить свою страну, дабы быть полноценным ее гражданином. Любить свою страну, не зная ее истории, великих свершений, тягот и бед, которые были героически преодолены ее народом, не понимания ее религиозных и культурных основ, – невозможно.

Патриотическое воспитание в рамках гражданского образования средствами образовательного процесса происходит сегодня на основе внедрения в него интерактивных технологий обучения, создания психологически комфортной среды, обеспечивающей свободу слушателей в выборе образовательных форм и методов.

Переходя далее к рассмотрению собственно интерактивной методики, уместно будет определиться с основными понятиями. Слово «интерактив» пришло к нам из английского от слова «interact». «Inter» – это

«взаимный», «act» – действовать. Интерактивный – означает способность взаимодействовать или находится в режиме беседы, диалога с чем-либо (например, компьютером) или кем-либо (человеком) [1]. Следовательно, интерактивное обучение – это, прежде всего, диалоговое обучение, в ходе которого осуществляется взаимодействие преподавателя и студента.

Суть интерактивного обучения состоит в том, что учебный процесс организован таким образом, что практически все студенты оказываются вовлеченными в процесс познания, они имеют возможность понимать и рефлектировать по поводу того, что они знают и думают. Совместная деятельность студентов в процессе познания, освоения учебного материала означает, что каждый вносит свой особый индивидуальный вклад, идет обмен знаниями, идеями, способами деятельности. Причем, происходит это в атмосфере доброжелательности и взаимной поддержки, что позволяет не только получать новое знание, но и развивает саму познавательную деятельность, переводит ее на более высокие формы кооперации и сотрудничества.

Интерактивная деятельность в учебном процессе предполагает организацию и развитие диалогового общения, которое ведет к взаимопониманию, взаимодействию, к совместному решению общих, но значимых для каждого участника задач. Интерактив исключает доминирование как одного выступающего, так и одного мнения над другим. В ходе диалогового обучения студенты учатся критически мыслить, решать сложные проблемы на основе анализа обстоятельств и соответствующей информации, взвешивать альтернативные мнения, принимать продуманные решения, участвовать в дискуссиях, общаться с другими людьми. Для этого в рамках учебного процесса организуются индивидуальная, парная и групповая работа, применяются исследовательские проекты, ролевые игры, идет работа с документами и различными источниками информации, используются творческие работы.

Интерактивные методы обучения иностранному языку побуждают к активной мыслительной и практической деятельности в процессе овладения учебным материалом. Активное обучение предполагает использование такой системы методов, которая направлена, главным образом, не на изложение преподавателем готовых знаний, их запоминание и воспроизведение студентами, а на самостоятельное овладение знаниями и умениями в процессе активной познавательной и практической деятельности.

Сущностью данной модели обучения является следующее:

- Участники привносят свой анализ и опыт в обучающий процесс.
- Сочетание теории и каждодневной практики студентов делают рассматриваемые теоретические концепции более доступными и более понятными.

- Все активно участвуют в процессе обучения.
- Допускаются различные подходы и стратегии [2].

Сегодня педагоги-новаторы активно внедряют и поощряют нетрадиционные формы занятий, такие как спектакль, праздник, экскурсия, видеоурок и т. д. Среди нестандартных форм преподавания наиболее распространенные: деловые игры, пресс-конференции, КВН, конкурсы, концерты, ролевые игры, конференции, семинары, круглые столы, проекты, тренинги и др.

Опыт преподавателей и исследования педагогов-новаторов показали, что интерактивные методы поддерживают интерес студентов к предмету и повышают мотивацию учения. Интерактивные формы обучения позволяют использовать все уровни усвоения знаний: от воспроизводящей деятельности через преобразующую к главной цели – творческо-поисковой деятельности. Кроме того, такие виды деятельности повышают воспитательный потенциал урока.

В настоящее время разработано немало форм интерактива. Наиболее известные из них – «большой круг», «вертушка», «аквариум», «мозговой штурм», «дебаты», «презентация». Эти формы эффективны в том случае, если на уроке обсуждается какая-либо проблема в целом, о которой у студентов имеются первоначальные представления, полученные ранее на занятиях или в житейском опыте. Кроме того, обсуждаемые темы не должны быть закрытыми или очень узкими [3].

Наиболее простая форма группового взаимодействия – «большой круг». Далее приводятся примеры интерактивных занятий с элементами патриотического воспитания, где студенты и преподаватель выражают свои мысли на иностранном языке. Работа проходит в три этапа.

Первый этап. Группа рассаживается на стульях в большом кругу. Преподаватель формулирует проблему «Necessary knowledge, skills and values to be a good citizen»- «Знания, навыки и ценности, необходимые для того, чтобы быть хорошим гражданином».

Второй этап. В течение определенного времени (примерно 10 минут) каждый студент индивидуально, на своем листе записывает предлагаемые меры для решения проблемы.

Третий этап. По кругу каждый студент зачитывает свои предложения, группа молча выслушивает (не критикует) и проводит голосование по каждому пункту – не включать ли его в общее решение, которое по мере разговора фиксируется на доске.

Прием «большого круга» оптимально применять в тех случаях, когда возможно быстро определить пути решения вопроса или составляющие этого решения.

«Аквариум» – форма диалога, когда участникам предлагают обсудить проблему «перед лицом общественности». Малая группа выбирает того, кому она может доверить вести тот или иной диалог по теме «Worthy leader» – «Достойный лидер». Иногда это могут быть несколько желающих. Все остальные студенты выступают в роли зрителей. Отсюда и название – аквариум.

Что дают такие организационные приемы студентам? Возможность увидеть своих сверстников со стороны, то есть увидеть: как они общаются; как реагируют на чужую мысль; как улаживают назревающий конфликт; как аргументируют свою мысль; как принимают и защищают свои решения по поводу обсуждаемых проблем; как оспаривают идею и используют информацию; как работают и действуют индивидуально и в коллективе. Кроме того, данные виды деятельности дают возможность развить у студентов такие гражданские качества и ценности как:

- уважение прав и свобод человека
- уважение человеческого достоинства
- общественное благо
- равенство людей перед законом
- готовность к разумному компромиссу
- патриотизм
- толерантность
- ответственность
- самодисциплина
- сотрудничество
- готовность к самообразованию

Перечислим еще несколько интерактивных методик:

1. работа в малых группах позволяет настроить каждого слушателя на контакт, устранить стрессовую ситуацию по поводу оценок и ограничений, определения уровня знания или незнания, что очень важно для категории студентов; акцент делается на рациональной и эмоционально-образной форме восприятия информации. Работа в малой группе способствует не только активации практических занятий, но и формированию личностного отношения студентов к нравственной и патриотической направленности предложенных тем;

2. метод проектов, или проектный метод, представляет собой такой способ обучения, когда студент самостоятельно формулирует учебную проблему, осуществляет комплекс мероприятий по ее решению и выносит свой проект на защиту. По вопросу патриотизма студенты могут работать по следующим темам “My country’s future” – «Будущее моей страны», “If I were a president of the country” –«Если бы я был президен-

том страны», “How I see Kazakhstan in 30 years?”- «Каким я вижу Казахстан через 30 лет», “The town of my dream” – «Город моей мечты» и т.д. Опыт проведения проектного метода показал, что студенты, выполняя задание, используют свои знания, навыки, опыт и обновляют свои знания.

Ряд активных методов обучения получил общее название «деловые игры». Этот метод представляет собой в комплексе ролевую игру с различными, зачастую противоположными интересами ее участников и необходимостью принятия какого-либо решения по окончании или в ходе игры. Ролевые игры помогают формировать такие важные ключевые квалификации руководителей, как коммуникативные способности, толерантность, умение работать в малых группах, самостоятельность мышления и т. д. От преподавателя требуется большая предварительная методическая подготовка при проведении ролевых игр, умение прогнозировать результаты и делать соответствующие выводы [4].

Широкие возможности в воспитательном плане дает использование деловых игр на практических занятиях по иностранному языку. В деловой игре выделяются три этапа:

Первый этап подготовительный. Этот этап предлагает осуществление следующих действий:

1. краткое вступительное слово преподавателя;
2. ознакомление с деловой игрой;
3. презентация вопросов для обсуждения (в данном случае предоставлены темы патриотического характера);
4. знакомство с лингвистическим наполнением деловой игры;
5. тренировочные упражнения для закрепления лексических единиц в грамматических конструкциях;
6. совершенствование произносительных навыков.

Второй этап собственно игра, проводимая в парах (студент-преподаватель, студент-студент) или в подгруппах (с участием 3-4 человек).

Третий этап – заключительный, предполагает обязательный анализ проведенной игры с выявлением положительных моментов, рассмотрение наиболее типичных языковых ошибок и поиском средств их устранения.

Организационные деловые игры, как правило, являются продолжительными во времени и требуют от участников применения необходимых знаний, умений и навыков.

Интерактивные формы обучения не исключают индивидуальную работу слушателей. Традиционная вузовская подготовка включает целенаправленное формирование навыков работы студентов с индивидуальными средствами обучения. Эту задачу преподаватель решает, используя компьютерные технологии, находясь между студентами и компьютером

с его информацией, регулируя при этом возникающие информационные барьеры [5].

Таким образом, при использовании интерактивной стратегии роль преподавателя резко меняется – перестает быть центральной, он лишь регулирует учебно-воспитательный процесс и занимается его общей организацией, определяет общее направление (готовит заранее необходимые задания и формулирует вопросы или темы для обсуждения в группах), контролирует время и порядок выполнения намеченного плана работы, дает консультации, разъясняет сложные термины и помогает в случае серьезных затруднений. При этом у студентов появляются дополнительные источники информации – книги, словари, энциклопедии, сборники законов, поисковые компьютерные программы. Они также обращаются к социальному опыту – своему и своих товарищей, при этом необходимо вступать в коммуникацию друг с другом, совместно решать поставленные задачи, преодолевать конфликты, находить общие точки соприкосновения, а при необходимости идти на компромиссы. При этом важно, чтобы в работе группы были задействованы все ее члены, не было подавления инициативы или возложение ответственности на одного или нескольких лидеров. Также для интерактивных методик важно, чтобы между заданиями групп существовала взаимозависимость, а результаты их работы дополняли друг друга.

Библиографические ссылки

1. *Бессонова Г. А.* Активные формы и методы обучения в вузе [Электронный ресурс]. URL: http://www.kamcoop.ru/mucckb/naukametod (дата обращения: 15.02.2025).

2. Захарова И. Г. Информационные технологии для качественного и доступного образования // Педагогика. 2002. № 1. С. 27–33.

3. Малышева Г. И. Пусть урок будет интересным // Иностранные языки в школе. 2003. № 6. С. 18–22.

4. Корнеева Л. И. Современные интерактивные методы обучения в системе повышения квалификации руководящих кадров в Германии: зарубежный опыт// Университетское управление. 2004. № 4(32). С.78–83.

5. Рабинович Ф. М., Баллер Э. Э., Голубенко Е. С. Ролевая игра – эффективный прием обучению // Иностранные языки в школе. 2003. № 6. С. 54–58.

ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ И ЕГО СВЯЗЬ С УЧЕБНЫМИ ДИСЦИПЛИНАМИ

А. П. Корчагина[1) 2)], С. М. Корчагина [1)]

[1)] Муниципальное общеобразовательное учреждение «Тверской лицей», проспект Калинина, дом 10, 170001, Тверь, Российская Федерация, mikolas69@mail.ru
[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

Данная статья сообщает о важности патриотического воспитания и о его связи с другими дисциплинами как на школьном, так и на университетском уровне. Особое внимание уделяется внеклассным и дополнительным заданиям и проектам, которые развивают в учащихся творческий потенциал. Отдельно представлен опыт создания патриотических заданий на иностранных языках.

Ключевые слова: иностранный язык; патриотическое воспитание; проектная деятельность; история; краеведение.

PATRIOTIC UPBRINGING AND ITS CONNECTION WITH OTHER SUBJECTS

A. P. Korchagina [1) 2)], S. M. Korchagina [1)]

[1)] Municipal General Education Institution «Tver Lyceum», Kalinina Av, 10, 170001, Tver, the Russian Federation, mikolas69@mail.ru
[2)] Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Tver branch, Vagzhanova st, 7, 170100, Tver, the Russian Federation, anastasia.paula@mail.ru

This article is telling about the importance of patriotic upbringing and its connection with other subjects both at school and university level. The special attention is paid to extracurricular and additional tasks and projects which develop the student's creativity. The special place is taken by the patriotic assignments in foreign languages.

***Keywords*:** foreign language; patriotic upbringing; projects; history; local history.

Патриотическое воспитание играет важную роль в жизни школьников и студентов на протяжении долгих лет. Как в Советском Союзе, так и в современной России крайне важно воспитывать в учащихся любовь к родному краю и истории.

Понятие патриотизм рассматривается также как духовное наследство состояния души человека, основанное на уважении к тому краю, в котором родился человек. Чувство патриотизма подобно инстинкту са-

мосохранения национального достояния и национальной индивидуальности. Это необходимое чувство для жизни каждого человека, плавно переходящее в целостную индивидуальность народа, цивилизации. Патриотизм – это национальная духовная сила, укрепляющая и формирующая потенциал и единство народа, а именно языковое и культурное наследие [1, с. 4].

Патриотическое воспитание – это гармоничное сочетание общественных и личных интересов, уважительное отношение к Родине и своему народу. Целью патриотического воспитания становится развитие активной гражданской позиции и социальной активности.

Патриотическое воспитание начинается еще в дошкольных учреждениях и продолжается в школе и высших учебных заведениях. Мероприятий, направленных на воспитание патриотизма, очень много, они разнообразны по своему формату, но все имеют одну задачу: воспитание любви к Родине. Преподаватели и учителя многих предметов, как в школе, так и в ВУЗе могут предлагать учащимся различные занятия и показывать им на конкретных примерах, как взаимосвязаны все дисциплины, и какую роль играет патриотизм в нашей жизни.

В данной статье будет рассмотрено, как патриотические задания встраиваются в программы таких учебных дисциплин, как история, литература, основы духовно-нравственной культуры народов России (ОДНКНР) и иностранные языки (первый и второй язык).

Например, студентам Тверского филиала Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ (РАНХиГС) было предложено создать небольшие видеоролики об известных местах Твери или области (1-2 минуты) и озвучить их на испанском языке (втором иностранном). Данный проект стал завершением курса испанского языка и допуском к зачету. Поскольку подавляющее большинство студентов учатся на специальности «Государственное и муниципальное управление», им необходимо хорошо знать историю и культуру родного края, уметь представить ее не только на родном, но и на иностранном языке.

Студенты самостоятельно выбрали достопримечательности и рассказали об их создании, истории, важности для области и страны, привели интересные факты и подобрали наглядный материал. Благодаря этим видео им удалось еще раз осознать важность нашего региона в жизни страны. Кроме того, это стало возможностью научиться создавать видеоролики для социальных сетей, что сейчас очень популярно среди молодежи.

Одними из первых проектов стали видеоролики о Вечном огне и Мемориальном комплексе «Мигалово», где находится братское захоро-

нение советских солдат. Данные видеоролики были приурочены к 80-летию Победы. Видеоролики были опубликованы к 16 декабря, дню освобождения города Калинина от немецко-фашистских захватчиков.

Особую роль также играет видеоролик о Старом мосте, который стал первой постоянной переправой через Волгу и который был разрушен в годы войны. Уже долгие годы Старый мост является символом и главной достопримечательностью Твери.

Благодаря видеопроекту о Тверском вагоностроительном заводе все студенты еще раз убедились, какую важную роль он играет в промышленности России. Высокоскоростные поезда «Сапсан», связующие Москву и Санкт-Петербург, сделаны в Твери. Электрички «Ласточки», связывающие Москву с Тверью, и «Иволги», на Московских центральных диаметрах, также создаются на Вагонзаводе. Неслучайно именно один из поездов Вагонзавода стал символом Тверской области на выставке «Россия» на ВДНХ [2].

В 2024 году, студентам 3 курса было предложено сделать музыкально-патриотическое поздравление на испанском языке. Они исполнили песню «Журавли» в авторском переводе преподавателя. Видеоролик помог студентам более уверенно чувствовать себя перед камерой, избавиться от некоторых затруднений при произношении и узнать о боевых местах славы и памятниках Великой Отечественной войны в Тверской области [3].

В данный момент студенты третьего курса работают над видеороликами о семейных парах, которые вошли в историю страны и региона, и данные проекты станут продолжением Года Семьи в России. Учащимся предлагается создать видеопрезентации о таких семейных парах, как Михаил Тверской и Анна Кашинская, Дмитрий Донской и его супруга Ефросинья, Петр и Феврония Муромские, княгиня Ольга и ее внук князь Владимир Креститель Руси. 17 ноября 2024 года в Городском саду Ржева (Тверская область) установили памятник святым благоверным князю Владимиру и княгине Агриппине Ржевским, и студенты тоже предложили идею рассказать об этой паре [4].

Эти видеоролики стали возможностью практиковать чтение вслух и произношение на иностранном языке. Во время совместной работы студенты узнали о семейных парах, которые вошли в историю и сыграли важную роль в религиозной и духовной жизни страны. Кроме того, 2025 год объявлен годом Защитника Отечества, и многие из этих пар послужили примером любви к родной земле.

Патриотические задания могут быть использованы не только на уроках второго, но и первого иностранного языка. Учащиеся 11 класса, сдающие Единый государственный экзамен по английскому языку, при

подготовке к экзамену испытали некоторые затруднения, разбирая одно задание [5]. В развернутом ответе предлагалось написать письмо другу. И в этом письме необходимо было написать о том, какой исторический персонаж является для него примером для подражания, почему важна любовь к родине. Поскольку данное письмо было тесно связано с уроками истории, его пришлось обсуждать отдельно. Написанию письма предшествовала предварительная работа. Ученики составили лексическую подборку на английском языке по истории России. Многие вспомнили полководцев Суворова, Кутузова, Жукова, Рокоссовского и тему «Черты характера», что помогло им подробнее описать военных деятелей и их заслуги перед Отечеством.

Подобные задания краеведческого и патриотического формата встречаются и в других иностранных языках: немецком, французском, испанском, китайском. И кроме того, они могут встречаться на олимпиадах разного уровня (муниципальный, региональный, Всероссийский) и даже на международных экзаменах, например, DELE, экзамене по испанскому, как иностранному.

Неразрывно связано патриотическое воспитание и с другими учебными дисциплинами. Важным проектом в этом году в лицее стал рассказ о предках и их подвигах, и проводился он в рамках урока «Основы духовно-нравственной культуры народов России (ОДНКНР). Ученики рассказывали о своих предках: бабушках, дедушках или даже прабабушках и прадедушках [6]. Это возможность рассмотреть историю страны в рамках одной семьи. За свой ударный труд на предприятиях и восстановление сельского хозяйства после Великой Отечественной войны прабабушки и прадедушки получили звание «Ветеран труда», «Герой социалистического труда», «Заслуженный работник». Особо следует отметить, что родители с энтузиазмом поддержали эту идею и помогли ученикам с проектом. Это возможность сохранить семейную историю и связь поколений. Кроме того, данные проекты стали продолжением Года Семьи в Российской Федерации.

На уроках ОДНКНР учащиеся шестого класса также работали над проектом «Регионы России» с оформлением стенгазет: уникальность природных мест, культуры и быта народов, государственная символика регионов, население, местные промыслы и ремесла. Данные задания – это хороший вариант командной работы, который развивает умение работать вместе, подбирать и систематизировать информацию и презентовать доклады перед аудиторией одноклассников. Лучший класс был премирован поездкой на выставку «Россия» на ВДНХ в Москве.

Учащиеся старших классов, которые изучают программирование и офисные программы, создали виртуальную экскурсию в формате презен-

тации. С помощью ссылок можно переходить в разные места на карте Твери и изучать достопримечательности города. Кроме умения выступать на публике, учащиеся получают возможность оттачивать другие навыки: работу за компьютером, публичные выступления, умение составлять мини-доклады или компьютерные программы. В таком же формате создаются викторины, задачи, игры. Игра может быть как на русском, так и на иностранных языках.

В лицее ежегодно в формате викторин проводится урок, посвященный освобождению города Калинина в 1941 г. Литературно-патриотическая композиция «Это было на Калининском фронте». Старшеклассники ежегодно принимают участие в городской игре «Вся Тверь», приуроченной к 16 декабря, а также в Международной акции «Исторический диктант». Учащиеся лицея в 2015 и в 2023 годах участвовали в городской акции «Солдатский платок». Было создано соответственно 168 и 144 платочка, на которых дети с родителями вышивали имена своих героев, участвовавших в Великой Отечественной войне. Платочки были сшиты в большие полотна, которые были вынесены на торжественной линейке под звуки лицейского гимна. Ко дню Победы семьи города участвовали в шествии «Бессмертный полк», и учащиеся школ города несли шесть огромных полотен с именами их родственников [7].

Несколько классов в 2024 году в конце учебного года посетили павильон «Республика Беларусь» на ВДНХ. Целью поездки было познакомиться с историей освобождения Беларуси, 80-летие в Великой Отечественной войне. Учащиеся познакомились с культурой, народными промыслами, продукцией предприятий Беларуси и имели возможность посетить концерт, посмотреть белорусские народные костюмы.

В честь 700-летия духовного подвига князя Михаила Ярославича Тверского лицеистами старших классов был поставлен поэтический мини-спектакль. Старшеклассники наглядно и доступно показали ученикам младших классов этот беспрецедентный в истории подвиг. Михаил Ярославич считается святым покровителем Твери, который защитил земли от разорения Золотой Ордой и пожертвовал своей жизнью. И далее этот урок-представление был показан на муниципальном уровне.

Немаловажную роль играют интегрированные уроки, проведенные лично и созданные в соавторстве двумя педагогами. В этом году нами разработан урок для пятиклассников по теме «Семья» (урок объединил немецкий (второй иностранный) язык и ОДНКНР). В ходе урока учащиеся закрепляют в игровом формате новую лексику и обсуждают важность семьи для каждого человека. Командные задания и наглядный материал помогают лучше запоминать новую информацию и делают урок более динамичным и креативным [8, с. 289].

Патриотические задания не только воспитывают любовь к родному краю и помогают ученикам лучше усвоить материал, пройденный на уроках. Это еще и возможность для педагога и учащихся проявить свой потенциал, показать, что обучение может быть нестандартным и творческим.

Библиографические ссылки

1. *Демин И. В., Долгина Е. С.* Патриотизм: понятие и виды [Электронный ресурс] // Вестник магистратуры. 2015. №11-2 (50). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/patriotizm-ponyatie-i-vidy (дата обращения: 27.01.2025).

2. Кабина машиниста станет особенностью тверской экспозиции на выставке "Россия" [Электронный ресурс] // Сайт национального центра «Россия». URL: https://russia.ru/news/kabina-masinista-stanet-osobennostiu-tverskoi-ekspozicii-na-vystavke-rossiia (дата обращения: 27.01.2025).

3. Песня «Журавли» на испанском языке [Электронный ресурс] // Видеохостинг Rutube. URL: https://rutube.ru/video/6996eb189fecef11194a3e2f3595b193/?r=plemwd (дата обращения: 20.01.2025).

4. В Тверской области установили памятник святым Владимиру и Агриппине Ржевским [Электронный ресурс] // Интернет-портал «Российской газеты». URL: https://rg.ru/2024/11/18/v-tverskoj-oblasti-ustanovili-pamiatnik-sviatym-vladimiru-i-agrippine-rzhevskim.html (дата обращения: 20.01.2025).

5. Задание 14086 [Электронный ресурс] // Сайт «Сдам ГИА». URL: https://en-ege.sdamgia.ru/problem?id=14086 (дата обращения: 25.12.2024).

6. Герои Труда [Электронный ресурс] // Сайт Тверского лицея URL: https://school.tver.ru/school/lyceum/news/715 (дата обращения: 21.01.2025).

7. Школьники Твери примут участие в акции "Полотно Памяти" [Электронный ресурс] // Сайт «Комсомольская правда». URL: https://www.tver.kp.ru/online/news/5546496/ (дата обращения: 21.01.2025).

8. *Корчагина А. П.* Краеведческая составляющая в контексте преподавания иностранных языков // Романия: языковое и культурное наследие – 2023 : материалы III Междунар. науч. конф., Минск, 16–17 мая 2023 г. / Белорус. гос. ун-т ; редкол.: О. В. Лапунова (гл. ред.) [и др.]. Минск, 2023. С. 286–290.

ВИЗУАЛИЗАЦИЯ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ: МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ

И. И. Лапуцкая

Белорусский государственный экономический университет, пр. Партизанский, 26, 220070, Минск, Беларусь, ice-le@hotmail.com

В статье дано понятие визуализации как новой педагогической технологии, использующейся в преподавании иностранных языков для формирования коммуникативной компетенции. Охарактеризован один из применяемых в преподавании русского языка как иностранного инструментов визуализации – лексико-грамматический блок. Даны методические рекомендации по использованию лексико-грамматического блока при работе с текстом на занятиях по русскому языку как иностранному.

***Ключевые слова*:** визуализация; лексико-грамматический блок; текст; систематизация; структурирование.

VISUALIZATION OF EDUCATIONAL MATERIAL IN CLASSES ON RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE: METHODOLOGICAL RECOMMENDATIONS

I. I. Laputskaya

Belarus State Economic University, Partizanski Av, 26, 220070, Minsk, Belarus, ice-le@hotmail.com

The article presents the concept of visualization as a new pedagogical technology used in teaching foreign languages to develop communicative competence. It describes one of the visualization tools used in teaching Russian as a foreign language – the lexical and grammatical block. It provides methodological recommendations on the use of the lexical and grammatical block when working with text in Russian as a foreign language classes.

***Keywords*:** visualization; lexical and grammatical block; text; systematization; structuring.

В настоящее время многие ученые отмечают, что изменения, происходящие в информационном пространстве, оказывают существенное влияние на образовательный процесс. В связи с этим актуализируется необходимость поиска или разработки новых педагогических технологий, которые учитывали бы особенности восприятия информации современным поколением учащихся, предпочитающих изучение нового визуально. От того, насколько грамотно педагог подберет средства обучения, во многом зависит эффективность всего учебного процесса и, соответственно, его результат. Продуктивные средства обучения можно созда-

вать, используя технологию визуализации. Под визуализацией мы понимаем *процесс представления информации в виде изображения, максимально удобного для понимания и анализа*.

Использование средств визуализации в преподавании русского языка как иностранного имеет ряд преимуществ, что подтверждают результаты опроса преподавателей РКИ.

Особое место среди используемых в преподавании РКИ средств визуализации отводится лексико-грамматическому блоку, отличительными характеристиками которого являются ситуативно-тематическая организация учебного материала, структурирование и систематизация информации, точность и лаконичность изложения, доступность и понятность учащимся. Лексико-грамматический блок – это набор лексем, объединенных тематически и структурированных. Данное средство визуализации позволяет отобразить информацию текста в сжатой форме. Лексико-грамматический блок – это своеобразная опора, при помощи которой студент может создать самостоятельное высказывание с использованием изученного материала.

Цель данной работы – сформулировать некоторые методические рекомендации по внедрению в практику преподавания русского языка как иностранного технологии визуализации учебного материала (на примере использования лексико-грамматического блока).

1. В обучении РКИ *текст* является одним из главных средств передачи информации. Как правило, изучение любой речевой темы можно организовать на основе текста. В данном случае лексико-грамматический блок создается непосредственно по тексту. Чтобы работа проходила продуктивно, при подборе текста целесообразно следовать некоторым общим требованиям:

1) изучаемый на занятии текст должен быть *адекватен уровню владения* русским языком инофона, т. к. слишком сложный или простой текст может снизить мотивацию обучаемых [1, с. 332]. Проверить, соответствует ли выбранный текст нужному уровню, можно при помощи «Текстометра» – онлайн-инструмента определения уровня сложности текста по русскому языку как иностранному [2]. При помощи этого ресурса можно проверить и наполнение составленного лексико-грамматического блока и скорректировать его в соответствии с необходимым уровнем;

2) хотя у преподавателей РКИ нет единого мнения о том, каким должен быть *объем изучаемого текста*, практический опыт показывает, что «оптимально брать текст, на изучение которого понадобится не более 2-3 учебных пар» [3, с. 40]. Соответственно, по каждому уровню будут свои показатели: А2 – 1800-2000 знаков (с пробелами), В1 – 2000-

2700 знаков, B2 – 700-3000 знаков, C1 – 3000 и более знаков. Объем составленного блока зависит от объема текста.

2. Изучение материала с применением средства визуализации лексико-грамматического блока предполагает *три этапа*: предтекстовый (снятие лексических и грамматических трудностей), притекстовый (работа с текстом) и послетекстовый (изучение и обсуждение прочитанного). Суть каждого этапа и определяет комплекс заданий к нему. Заметим, что методически грамотно отработку грамматических сложностей и лексики проводить до чтения текста и, соответственно, до составления лексико-грамматического блока. Эти задания не должны перегружать занятие (не более 10-12 заданий), ведь цель урока – вывести студентов в реальную коммуникацию по изучаемой теме, а не выучить правило по грамматике.

Лексико-грамматический блок может быть включен в любой этап, однако если тема изучается на основе текста, то, как правило, работа с блоком проходит на послетекстовом этапе (реже на притекстовом). Формулировка заданий зависит от содержания работы с блоком:

– составление блока;

– воспроизведение текста по составленному блоку.; выполнение творческих заданий. Формулировки могут быть следующими:

Воспроизведите текст, используя данную схему.

Используя данную схему, расскажите о … .

По данной схеме составьте вопросы к тексту.

Используя данную схему, составьте диалог на тему …

Используя данную схему, подготовьте сообщение о …

Рассмотрите схему. Составьте по ней рассказ.

Прореагируйте на ситуацию / Выскажите свое мнение.

Используя схему, напишите эссе на одну из тем.

Как вы понимаете слова … Запишите свои рассуждения.

Подготовьте высказывание (сообщение) на тему…

3. Нецелесообразно предъявлять студентам лексико-грамматический блок в готовом виде. Составление блока – это *совместная работа* преподавателя и студентов. Преподаватель заранее продумывает строение и содержание блока и уже, исходя из этого, на уроке руководит работой, направляет студентов наводящими вопросами, структурирует информацию и фиксирует ее на доске. Постепенно создается зрительный образ – схема (опора). Студентам нравится такая работа, так как они видят связь между текстом и создаваемой опорой. Материал излагается логично, постепенно выстраиваются все основные связи изучаемого текста, что позволяет иностранцам глубже понять материал. Постепенно преподаватель записывает блок на доске, студенты – в тетрадях. Составленная оболочка

остается у студентов, и они в любой момент могут к ней обратиться, чтобы, например, вспомнить или повторить тему. Имея визуализированный материал текста, студенты чувствуют себя увереннее и быстрее выходят в коммуникацию.

4. Лексико-грамматический блок – это *систематизация* и продуктивное обобщение изученного текста. Для того, чтобы его составить необходимо:

1) выделить основные темы, изложенные в тексте и установить их связи;

2) поэтапно проанализировать каждый тематический компонент блока, выявить в нем причинно-следственные связи; определить ключевые лексемы (как правило, это существительные или глаголы) / сочетания для каждой подтемы и обозначить их позицию в создаваемой визуальной системе;

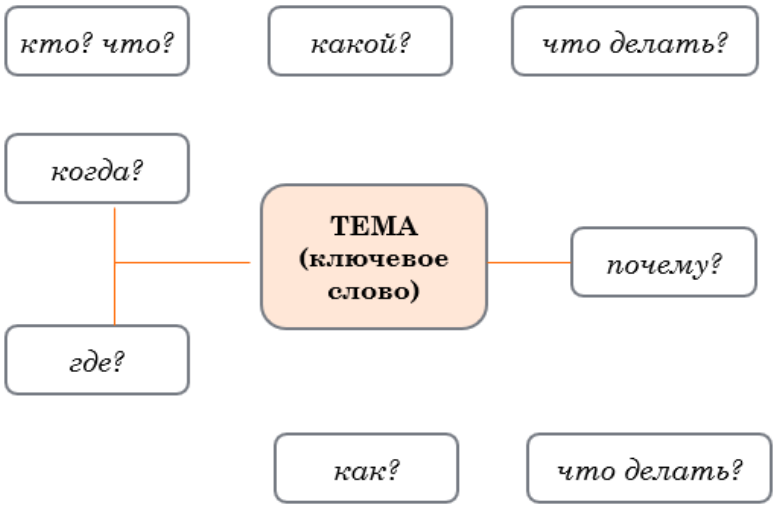
3) при необходимости указать грамматические элементы предложно-падежной системы, вид глагола, управление, валентность и др.;

4) продумать строение блока (не всегда оно должно показывать логическую последовательность текста; важно, чтобы оно передавало основную информацию); чаще всего строение блока нелинейное; основная тема (ключевое слово / мысль) располагается в центре и от нее отходят подтемы;

5) выбрать способ фиксации каждого элемента на схеме и показать тематические связи элементов блока.

Избыток материала усложняет визуальное восприятие. Поэтому включенного в блок материала должно быть достаточно, чтобы студенты могли строить словосочетания, создавать предложения, продуцировать самостоятельное связное высказывание (т. е. развивать речевые компетенции от слова к тексту). Изображение должно быть ярким, точным, выразительным и запоминающимся. Лексика тематического блока может сочетаться с пиктограммами – символами, которые передают информацию об объекте или идее с помощью иллюстрации и значительно облегчают семантизацию слова.

Чаще всего в лексико-грамматическом блоке ситуативно-тематическая организация материала. Одинаковых блоков не бывает. Новый текст – новый лексико-грамматический блок. В разных учебных группах один и тот же текст может быть по-разному отображен в лексико-грамматическом блоке. Однако можно следующим образом представить обобщенную оболочку лексико-грамматического блока [4, с. 42] и отталкиваться от нее, анализируя материал конкретного текста (рисунок).



Оболочка лексико-грамматического блока

5. Для того чтобы средство визуализации «работало» эффективно, важно *учитывать культурные особенности и традиции* студентов. Грамотное планирование занятия может повысить результативность изучаемого материала. Так, например, в работе с китайскими студентами, которые «достаточно сложно идут на контакт и вступают в коммуникацию» целесообразно учебный материал «запараллеливать» с информацией о родной стране [5, с. 702]. Так студенты будут изучать новое, сравнивая с уже известным им. Проведенные нами исследования показали, что китайские студенты без особого интереса воспринимают культурологический материал страны изучаемого языка (в данном случае Беларуси) [5].

Используя составленный и проработанный лексико-грамматический блок, студенты могут продуцировать высказывание не только по изученному тексту, но и вообще по теме (в том числе и о родной стране).

6. Использование средств визуализации в преподавании русского языка как иностранного необходимо *сочетать с традиционными методами* обучения. Включение в образовательный процесс разнообразных видов работы только способствует повышению эффективности обучения. Студенты дольше не теряют интереса к изучению русского языка.

7. Использование на занятиях по РКИ лексико-грамматического блока предполагает организацию *групповой работы обучающихся* – от составления средства визуализации до участия с его помощью в реальной коммуникации (моделирование диалогов) и продуцирования собственного высказывания по изученной теме. Такой подход способствует формированию у студентов дискурсивной компетенции.

8. Использование на занятии по РКИ лексико-грамматического блока как средства визуализации предполагает непосредственное *включение*

преподавателя в учебный процесс. Преподаватель направляет студентов, координирует их работу, тесно взаимодействует с учащимися. На занятии создается атмосфера сотрудничества, где нет непосредственного руководителя, а есть равноправные участники одного важного и интересного процесса – процесса формирования коммуникативной компетенции. Исключение возможного давления в обучении способствует личностному росту студентов, развитию у них творческих способностей и инициативности.

Можем сделать вывод, что четко спланированная и структурированная учебная работа с использованием лексико-грамматического блока позволяет не только формировать необходимые умения и навыки, но и активизировать учебно-познавательную деятельность студентов, поддерживать их интерес к изучению русского языка, повысить их уровень иноязычной коммуникативной компетенции, развить творческие способности.

Библиографические ссылки

1. *Лапошина А. Н., Лебедева М. Ю.* Текстометр : онлайн-инструмент определения уровня сложности текста по русскому языку [Электронный ресурс] // Русистика. 2021. Т. 19. No 3. С. 331–345. URL: http://dx.doi.org/10.22363/2618-8163-2021-19-3-331-345 (дата обращения: 20.12.2024).

2. Текстометр [Электронный ресурс]. URL: https://textometr.ru (дата обращения: 20.12.2024).

3. *Лапуцкая И. И.* Текст на занятиях по РКИ : возможные методические ошибки // Актуальные проблемы русского языка и методики его преподавания в иностранной аудитории : материалы IV Междунар. науч.-практ. конф., Орел, 20 мая 2022 г. / Орел : Картуш, 2022. С. 37–44.

4. *Лапуцкая И. И.* Роль визуализации в формировании коммуникативной компетенции у иностранных студентов // Университетский педагогический журнал. 2024. № 2. С. 40–46.

5. *Лапуцкая И. И.* Определение содержания социокультурного модуля в курсе русского языка как иностранного // Язык и межкультурная коммуникация : современные векторы развития : сб. науч. ст. по материалам II Междунар. науч.-практ. конф., Пинск, март 2021 г. / ПолесГУ ; редкол.: В. И. Дунай [и др.]. Пинск, 2021. Вып. 2. С. 697–704.

TYPOLOGIE VON ÜBUNGEN ZUM HÖRVERSTEHEN

O. A. Meredova[1)] , S. Z. Nazarova[2)]

[1), 2)] *Turkmenische staatliche Magtymguly-Universität, Turkmenbaschy schayoly 31, 744000, Aschgabat, Turkmenistan,*
meredowaolga962@gmail.com , soltan.kuliyevna@gmail.com

Dieser Artikel widmet sich dem Hören als Sprechaktivität im Deutschunterricht. Unter Zuhören versteht man den rezeptiven Typ der Sprechtätigkeit und damit die Wahrnehmung und das Verstehen von Sprache mit dem Gehör im Moment ihrer Entstehung. Beim Erlernen einer Fremdsprache ist das Zuhören Mittel und Ziel des Lernens. Durch das Zuhören werden neue Vokabeln und Grammatikstrukturen erworben. Ohne Zuhören kann das erforderliche Sprechniveau nicht erreicht werden; dies sind zwei Seiten der mündlichen Sprache. Der Erfolg des Zuhörens hängt insbesondere vom Lernbedürfnis des Zuhörers, vom Vorhandensein von Interesse am Thema der Botschaft, von der Schaffung eines objektiven Lernbedürfnisses sowie von der Klarheit ab.

Schlüsselwörter: Hörtext; Hören; auditive Fähigkeiten; Hörverstehen.

ТИПОЛОГИЯ УПРАЖНЕНИЙ НА АУДИРОВАНИЕ

О. А. Мередова[1)], С. З. Назарова[2)]

[1), 2)]*Туркменский государственный университет имени Магтымгулы, Туркменбаши шаёлы 31, 744000, г. Ашгабат, Туркменистан,*
meredowaolga962@gmail.com, soltan.kuliyevna@gmail.com,

Данная статья посвящена аудированию как речевой деятельности на уроках немецкого языка. Под аудированием понимается рецептивный тип речевой деятельности, а значит, восприятие и понимание языка на слух в момент его создания. При изучении иностранного языка аудирование является одновременно и средством, и целью обучения. В процессе аудирования усваиваются новый словарный запас и грамматические структуры. Без аудирования невозможно достичь требуемого уровня говорения; это две стороны устной речи. Успешность аудирования зависит, в частности, от потребности слушателя в обучении, наличия интереса к теме сообщения, создания объективной потребности в обучении и ясности.

Ключевые слова: аудирование текста; аудирование; слуховые навыки; понимания на слух.

TYPOLOGY OF LISTENING COMPREHENSION EXERCISES

O. A. Meredova[1)] , S. Z. Nazarova[22)]

[1), 2)] *Magtymguly Turkmen state university, Turkmenbashy shayoly 31, 744000, Ashgabat, Turkmenistan,*
meredowaolga962@gmail.com, soltan.kuliyevna@gmail.com

This article is devoted to listening as a speaking activity in German lessons. Listening is the receptive type of speaking activity and thus the perception and understanding of language with the ear at the moment of its creation. When learning a foreign language, listening is both the means and the goal of learning. By listening, new vocabulary and grammatical structures are acquired. Without listening, the required speaking level cannot be achieved; these are two sides of oral language. The success of listening depends in particular on the listener's need to learn, the presence of interest in the topic of the message, the creation of an objective need to learn and clarity.

Keywords: listening text; listening; auditory skills; listening comprehension.

Hören und Verstehen ist eine angeborene Fähigkeit und die Grundlage aktiver Kommunikation. Es ist ein komplexer Vorgang, der sich aus verschiedenen, daran beteiligten Prozessen zusammensetzt. Diese physiologischen und kognitiven Faktoren bilden zusammen die auditive Wahrnehmung. Hören ist für sehr viele Lebensbereiche von großer Relevanz, es ist «der Einstieg in die Sprache und in das Denken» [1, S. 19].

In der muttersprachlichen Alltagskommunikation nimmt das verstehende Hören mit durchschnittlich 45% den ersten Platz unter den Fertigkeiten ein. So wichtig die Fertigkeit damit ist, so schwierig ist sie gleichzeitig für viele Lernende.

Beim Lesen, Schreiben und Sprechen kann man das Tempo selbst bestimmen. Man kann Pausen machen, um die Sprachproduktion zu planen (sie sollten beim Sprechen freilich nicht zu lange sein) und sich korrigieren.

Auf das, was man hört, hat man kaum Einfluss. Bei einem Gespräch, an dem man persönlich beteiligt ist, kann man zwar nachfragen, aber dies hilft nur punktuell. Die größte Herausforderung ist die Flüchtigkeit des Hörens: Schon beim zweiten Wort ist das erste Vergangenheit und wir können es nicht mehr zurückholen.

Ebenso schwierig ist die Unmittelbarkeit: Man hat keine Zeit, einzelne Elemente zu analysieren, kann nicht innehalten, um ein Wort oder eine Struktur nachzuschlagen. Die Rezeption ist nicht steuerbar, sondern unmittelbar.

Schließlich laufen beim Hörverstehen mehrere kognitive Verarbeitungsprozesse parallel ab: Hörende müssen das Gehörte gleichzeitig dekodieren, auf den wesentlichen Inhalt reduzieren und diesen unmittelbar speichern. Zeitgleich müssen sie antizipieren und dabei Hypothesen zum weiteren Verlauf bilden, diese überprüfen und bei Bedarf wieder verwerfen.

Trotz aller Schwierigkeit ist Hören lernbar. Die wichtigste Voraussetzung dafür: Hören! Einen optimalen Input erreichen Sie, wenn die Unterrichtssprache Deutsch ist und Sie es regelmäßig einsetzen.

«Hören ist ein physiologischer, aktiver sowie kognitiver Prozess, bei dem das auf das Ohr treffende akustische Signal zuerst transportiert, umgewandelt,

kodiert und schließlich weitergeleitet wird. Es handelt sich um die anatomisch-biologischen Vorgänge des Hörprozesses, die sich als sehr subjektiv auszeichnen» [2, S. 67–68].

Das Zuhören ist die Basis der menschlichen Kommunikation, ohne diese Fähigkeit wären die Teilnahme an Gesprächen bzw. die Verstehensabsicht sinnvoll interpretieren zu können, nicht möglich. Die Forschung ist bis heute nicht einig, wie genau Zuhören gelehrt werden kann bzw. was genau es eigentlich ist. Fest steht jedoch, dass «diese Fähigkeit ein subjektiv-selektiver, aktiver Vorgang ist, den die hörenden Personen selbst stark beeinflussen können» [2, S. 67].

Dialogische Hörtexte

Hörtexte werden im Unterricht oft dialogisch präsentiert. Hörziel ist es, bestimmte Informationen in einem Dialog zu verstehen: Eine Terminvergabe oder eine Diagnose in einer Arztpraxis, eine Wegbeschreibung durch einen Passanten, einen Preis von einem Verkäufer. Die Studenten identifizieren sich dabei mit der Person, die im Dialog das Informationsdefizit hat und bereiten sich so auf autentische Hanlungssituation als Hörende vor.

Eine andere Art von dialogischen Hörtexten sind Gespräche und Diskussionen zwischen Gesprächpartnern, die unterschiedliche Informationen oder Meinungen äußern, so dass die Gesamtheit der Beiträge wichtig ist. Auch Interviews zu verschiedenen Themen wie Hobbys, beruflichen Plänen oder zum Umweltschutz kommen häufig vor, wobei in der Regel mehrere Personen zu einem Thema interviewt werden. Die Studenten hören und identifizieren auch hier eine breite Palette an Informationen.

Eine Schwierigkeit beim dialogischen Hören stellt der Sprecherwechsel dar. Die Hörenden müssen ihre Aufmerksamkeit zusätzlich zu den Inhalten darauf lenken, wer gerade spricht.

Häufig sind Hörtexte im Anfängerunterricht Modelldialoge, in denen zwei Personen abwechselnd sprechen und hören. Diese Dialoge sind keine Hörtexte im engeren Sinn, sondern akustische Präsentationen des mündlichen Ausdrucks. Bei diesen Modelldialogen geht es in erster Linie um das Erkennen von Redemitteln, die die Lernenden im Anschluss mündlich anwenden.

Monologische Hörtexte

Hörtexte kommen im Unterricht auch monologisch vor. Das sind zahlreiche Durchsagen und Ankündigungen: Sonderangebote im Supermarkt, Reiseninformationen am Bahnhof und Flughafen oder Staumeldungen aus dem Radio. Auf höheren Stufen können monologische Hörtexte auch komplexere Radiosendungen, Vorträge und Reden sein.

Monologische Hörtexte haben in der Regel einen dichteren Informationsgehalt als dialogische Hörtexte und sind deshalb anspruchsvoller.

Sie sind meist weniger redundant und durch den fehlenden Sprecherwechsel auch weniger strukturiert.

Hör-Seh-Texte

Bei Hör-Seh-Texten gibt es parallel zum Hören einen visuellen Reiz, am häufigsten kommen im Unterricht spezielle Lehrwerk-DVDs zum Einsatz, auch Fernsehsendungen und Videos lassen sich sinnvoll einsetzen. Der visuelle Input bringt den großen Vorteil, dass die Rezeption nicht nur sprachlich, sondern auch über das Gesehene erfolgt. Lässt man eine DVD ohne Ton laufen, wird deutlich, wie viele Informationen man bereits rein visuell versteht. Durch die visuelle Unterstützung wird der Einsatz komplexerer Hör-Seh-Texte schon im Anfängerunterricht ermöglicht.

Библиографические ссылки

1. *Payrhuber F.-J., Schulz G.* Lesen-Hören-Sehen. Kinder- und Jugendbücher in anderen Medien und Vorschläge zur Unterrichtsgestaltung. Bd. 36. Schneider Verlag, 2007.

2. Günther H. Sprache hören – Sprache verstehen. Sprachentwicklung und auditive Wahrnehmung. Basel u.a. : Beltz Verlag, 2008.

ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ПРЕПОДАВАНИЯ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА В ТУРКМЕНИСТАНЕ

М. Б. Назарова[1)], Т. А. Назаров[2)]

[1)] Туркменский государственный университет имени Махтумкули, проспект С.Туркменбаши, 31
744000, Ашхабад, Туркменистан, maysagur2023@gmail.com
[2)] Институт Телекоммуникаций и Информатики Туркменистана, проспект Махтумкули 68
744000, Ашхабад, Туркменистан, yaylym22@gmail.com

Указывается на целесообразность организации зарубежных стажировок для преподавателей немецкого языка в целях повышения квалификации. Указано, что информационные и электронные технологии способствуют активному совершенствованию языкового образования. Дано описание разработанной авторами данной статьи компьютерной программы ‘*DIL HAZYNASY’* (рус. – «*Сокровищница языка*») с возможностью использования на трех языках: немецком, английском и туркменском.

Ключевые слова: немецкий язык; коммуникативный подход; обучающие курсы; мобильность; качество преподавания; компьютерная программа.

THE MAIN DIRECTIONS OF IMPROVING THE QUALITY OF GERMAN LANGUAGE TEACHING IN TURKMENISTAN

M. B. Nazarova[1)], T. A. Nazarov[2)]

[1)] Magtymguly Turkmen State University, S. Turkmenbashy avenue, 31
744000, Ashgabat, Turkmenistan, maysagur2023@gmail.com
[2)] Institute of Telecommunications and informatics of Turkmenistan, Magtymguly avenue,68
744000, Ashgabat, Turkmenistan, yaylym22@gmail.com

The article points out the expediency of organizing internships abroad for German language teachers in order to improve their skills. It is indicated that information and electronic technologies contribute to the active improvement of language education. The description of the computer program ‘*DIL HAZYNASY’* (Russian: «*Treasury of language»*) developed by the authors of this article is given with the possibility of use in three languages: German, English and Turkmen.

Keywords: German language; communicative approach; training courses; mobility; teaching quality; computer program.

В независимом и нейтральном Туркменистане непосредственно под руководством уважаемого Президента Сердара Бердымухамедова в образовательной сфере активно проводятся прогрессивные реформы, в том числе направленные и на дальнейшее совершенствование подготовки

кадров в области обучения иностранным языкам [1, с. 85]. Участие преподавателей в международных языковых образовательных программах с целью изучения передового международного педагогического опыта является наиболее эффективным способом повышения качества преподавания немецкого языка.

В Туркменском государственном университете имени Махтумкули накоплен успешный опыт реализации образовательных программ в рамках заключённых с научно-образовательными структурами различных зарубежных государств договоров о сотрудничестве и взаимодействии, в соответствии с которыми организуются совместные обучающие курсы в лучших образовательных центрах Германии.

Особенно эффективными и плодотворными является сотрудничество с Институтом Гёте. Данная неправительственная организация открыла свои отделения во многих странах мира, деятельность которой нацелена на продвижение немецкого языка в мире и укрепление гуманитарных связей между различными странами. Культурные и образовательные программы Гёте-Института, организуемые между нашими странами, играют значительную роль в развитии межкультурного диалога и культурного обмена, способствуя укреплению международной мобильности в соответствии с современными тенденциями лингвистического образования. Так преподаватели вузов из Туркменистана, благодаря обучающим инициативам данного Института, проходят стажировки по повышению квалификации относительно обучения немецкому языку. Знания, получаемые в процессе образовательных курсов, способствуют получению и освоению дополнительных методических приемов по таким направлениям, как лексикология, фонетика, грамматика и стилистика немецкого языка.

Необходимо отметить, что эффективность данных курсов обусловлена применением на занятиях коммуникативного подхода. Как отмечают специалисты в своих научных исследованиях, данный подход относится к наиболее результативным методам обучения. В настоящее время изучение механизмов обучения иностранным языкам в контексте коммуникативного подхода становится одной из важнейших задач современных лингвистических исследований [2, с. 2258]. Основная концепция коммуникативного подхода заключается в успешном применении полученных знаний на практике. В связи с этим современный процесс обучения направлен не только на глубокое освоение теоретических основ грамматики и лексики изучаемого языка, но и на активное и ускоренное развитие навыков общения с использованием уже имеющихся знаний и умений. То есть коммуникативная компетенция является одним из важнейших элементов, позволяющим обучающимся эффективно общаться

на иностранном языке, целесообразно применяя полученные знания. Также к преимуществам данного подхода относится стимулирование самостоятельной деятельности и интеллектуальной активности в языковом образовании.

Необходимо подчеркнуть, что важнейшим дополнением к коммуникативной компетенции является и межкультурная компетенция. Безусловно, что коммуникативная компетенция основана не только на знании языка, но и на понимании культуры страны изучаемого языка. Так на организованных в 2024 году для молодых преподавателей из Туркменистана Институтом Гете спецкурсе «*Язык, страноведение и культурная жизнь»* были практически показаны методы повышения эффективности обучения иностранному языку при объединении языка и культуры так как это способствует продуктивности усвоения знаний и наполнению учебного процесса содержательностью.

Использование информационных средств, компьютерных технологий при коммуникативном подходе значительно улучшает качество получаемых знаний, формируя наиболее эффективную систему обучения [3, с. 70]. В современный период внедрение в национальный образовательный сектор компьютерных программ на государственном языке является приоритетным направлением национального образовательного сектора. Формирование устойчивых лексических навыков является одним из главных направлений в процессе обучения иностранному языку. В связи с этим, обобщив совместные двухлетние разработки, авторами данной статьи была разработана компьютерная программа ‘*DIL HAZYNASY*’ (рус. – «*Сокровищница языка»*), которая основана на принципиальных положениях интерактивной методики обучения иностранным языкам.

Правила работы программы ‘*DIL HAZYNASY*’ даны одновременно на трех языках: немецком, английском и туркменском. Сама программа состоит из трех основных разделов, каждый из которых включает в себя ряд тем. Использование принципа условных классификаций и иерархий понятий позволило классифицировать материалы по определенным лексико-тематическим группам. Так в главном меню представлены данные темы, при нажатии на названия которых открываются следующие несколько подразделов, непосредственно связанных с этой темой. При нажатии на названия тематических подразделов открывается доступ к словам на немецком языке и их переводам на туркменском и английском языках. Например, при нажатии на слово *Die Person*, открывается доступ к следующим словам: *Die Person, das Alter, das Geschlecht, der Zustand*. Затем, при последующем нажатии слова *die Person*, появляется слово *der Vorname*. При нажатии кнопки «*Перевести»* сразу отображается перевод

на двух языках: туркменском и английском. Возможность повторения слов через определенные промежутки времени позволяет ускоренному запоминанию немецкой лексики. Применение компьютерной программы в процессе изучения немецкого языка способствует более эффективному формированию иноязычной коммуникативной компетенции. Программа предоставляет возможность для самостоятельного развития у обучающихся коммуникативной компетенции, что способствует её постепенному устойчивому становлению.

Таким образом, разработанная молодыми туркменскими специалистами компьютерная программа способствует реализации таких государственных программ, как «Концепция развития системы цифрового образования в Туркменистане» и «Концепция развития и совершенствования иностранных языков» [4, с. 160]. Дальнейшее совершенствование данной компьютерной программы относительно повышения уровня семантизации внесет вклад в повышение профессиональной языковой подготовки будущих отечественных филологов в области немецкого языка.

Библиографические ссылки

1. *Назарова М Б.* Место и роль иностранных языков в формировании «человека нравственного» в эпоху цифровизации // Научные достижения высшей школы 2021 : сб. статей Междунар. науч.-исследов. конкурса 18 октября 2021 г. / МЦНП «Новая наука» ; под общей ред. И. И. Ивановской, М. В. Посновой. Петрозаводск : 2021. С.83–88.

2. *Заречева Н. Г., Пилюкова А. В.* Коммуникативный подход в преподавании иностранных языков // Профессиональное образование в современном мире. 2018. Т. 8. № 4. С. 2255–2264.

3. *Гараев Я. Н.* Обучение орфограммам туркменского языка посредством компьютерных технологий // Сохранение и популяризация нематериального этнокультурного наследия: традиции и современность : сб. материалов Междунар. науч. симпозиума, 20–22 июня 2022 г. / Отв. ред. Р. Н. Анисимов [и др.]. Якутск, 2022. С. 68–70.

4. *Назаров Т А.* Особенности стратегии развития электронной промышленности в Туркменистане // Приоритетные научные направления 2024 : сб. материалов XLVII-ой Междунар. очн.-заочн. науч.-практ.-конф., Москва, 21 февраля 2024 г. М. : Изд-во НИЦ «Империя», 2023. С.160–161.

ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ МАТРИЦА НЕЙРОННЫХ СИСТЕМ МАШИННОГО ПЕРЕВОДА

Л. Н. Полунина

Тульский государственный педагогический университет им. Л. Н. Толстого, пр. Ленина, д. 125, 300026, г. Тула, Россия, poluninaln@mail.ru

В настоящей статье анализируется функциональный потенциал нейронных систем машинного перевода и рассматривается общая схема взаимодействия трех взаимосвязанных доменов – технологического, профессионального и дидактического – в глубоком обучении, освоении иностранного языка и профессиональной деятельности переводчиков.

***Ключевые слова*:** машинный перевод; нейронная система машинного перевода; языковое образование; подготовка переводчиков.

FUNCTIONAL MATRIX OF NEURAL MACHINE TRANSLATION SYSTEMS

L. N. Polunina

Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University, 125, Lenin av., 300026, Tula, Russia, poluninaln@mail.ru

This article analyzes the functional potential of neural machine translation systems and considers a general scheme of the interaction of three interconnected domains – technological, professional and didactical – in deep learning, foreign language acquisition and professional translation.

***Keywords*:** machine translation; neural machine translation system; language education; translator training.

Революционные разработки в области искусственного интеллекта и глубокого обучения в значительной степени усовершенствовали обработку естественного языка и повысили точность и качество машинного перевода. Актуальной тенденцией в этой сфере является использование нейронных сетей, которые могут быстро обрабатывать практически неограниченные объемы языковых данных, делая перевод очень точным. Нейронные системы машинного перевода (НСМП) – Google Translate, Microsoft Translator (Bing), DeepL и другие – обладают способностью к обработке мультимодальных текстов, довольно корректно воспроизводя содержание не только письменных текстов, но также звучащей речи, изображений и графических данных [1]. Функционал нейронных систем машинного перевода активно изучается: оценивается их производитель-

ность, выявляются причины проблем в передаче смысла на дискурсивном уровне, в спонтанной прерывистой речи [2], ведутся поиски способов преодоления интерференции в специфических парах языков, относящихся к разных языковым семьям и группам [3], совершенствуются методы обучения больших языковых моделей. В настоящее время НСМП и созданные на их основе цифровые инструменты, такие как Trados Studio, широко используются в профессиональной переводческой деятельности.

Наряду с техническими и переводческими аспектами значительное количество исследований разрабатывают лингводидактические подходы к применению НСМП в языковом образовании. Полученные результаты свидетельствуют о том, что использование нейронных систем машинного перевода в образовательной практике не ограничивается подготовкой будущих переводчиков к работе с прикладными профессиональными ресурсами, НСМП находят широкое применение в обучении общеязыковым аспектам, развитии рецептивных и продуктивных речевых навыков, освоении специальных лингвистических дисциплин [4; 5]. Кроме этого, растущая потребность в квалифицированных преподавателях, владеющих технологиями МП, актуализирует включение машинного перевода и в образовательные программы языкового профиля педагогического направления.

Таким образом, функциональный потенциал нейронных систем машинного перевода реализуется в трех взаимосвязанных доменах: технологическом, профессиональном и дидактическом (рисунок), взаимодействие между которыми осуществляется в нескольких направлениях.



Функциональная матрица нейронных систем машинного перевода

Технологический домен → дидактический домен. Технические и функциональные параметры НСМП позволяют применять их на различных этапах обучения иностранному языку в качестве вспомогательного мультимодального инструмента, обеспечивающего представление информации и ее интерпретацию в голосовом, визуальном и текстовом формате. Кроме этого, автоматический машинный перевод используется для идентификации лексических, грамматических, синтаксических оши-

бок как в практике общеязыковой подготовки, так и в обучении переводу.

Технологический домен → профессиональный домен. Технологии искусственного интеллекта расширили спектр профессиональных переводческих инструментов, продолжается и процесс их совершенствования. В настоящее время в нейронные системы машинного перевода интегрированы разнообразные прикладные программы, позволяющие ускорить работу переводчика и одновременно повысить качество итогового продукта. В их числе корпусы параллельных текстов, двуязычные конкордансы, терминологические базы, специализированные глоссарии, текстовые редакторы, инструменты командной работы, средства локализации и оценки качества перевода.

Профессиональный домен → технологический домен. Работая в профессиональных системах, переводчики одновременно участвуют и в их совершенствовании, так как система автоматически сохраняет результаты работы в памяти переводов. Разработчики ПО в свою очередь используют сохраненные отредактированные тексты для обучения нейронных сетей, отбирая в эталонные датасеты наиболее качественные варианты перевода.

Дидактический домен → профессиональный домен. Закономерным следствием совершенствования систем машинного перевода стала необходимость подготовки будущих переводчиков к работе с НСМП в вузах, а также переподготовка действующих специалистов в рамках дополнительного образования. В данном контексте актуальным становится решение нескольких задач: развитие информационно-технологической компетенции (освоение современных цифровых инструментов переводческой деятельности), развитие профессиональных навыков (пред- и постредактирование текстов в системах машинного перевода), а также развитие метанавыков, позволяющих уверенно адаптироваться к постоянным изменениям в профессиональной сфере, обусловленным технологическим прогрессом.

Библиографические ссылки

1. *Wu, Y.* Google’s neural machine translation system: bridging the gap between human and machine translation [Electronic resource]. URL: https://arxiv.org/pdf/1609.08144 (date of access: 20.01.2025).

2. *Koh, S.* A comparative error analysis of neural machine translation output: based on film corpus // LAK Journal. 2022. № 30. P. 157–177.

3. *Hassan, H.* Achieving human parity on automatic Chinese to English news translation [Electronic resource]. URL: http://arxiv.org/abs/1803.05567 (date of access: 20.01.2025).

4. *Klimova, B.* Neural machine translation in foreign language teaching and learning: a systematic review // Education and Information Technologies. 2023. № 28. P. 663–682.

5. *Lee, S.-M.* The impact of using machine translation on EFL students’ writing // Computer Assisted Language Learning. 2020. № 33(3). P. 157–175.

АЛЬТЕРНАТИВНОЕ ОЦЕНИВАНИЕ В КОНТЕКСТЕ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Е. С. Пристром

Белорусский государственный университет, пр. Независимости, 4, 220030, г. Минск, Беларусь, prystrom@bsu.by

Данная статья посвящена альтернативному или формирующему оцениванию при обучении иностранному языку как потенциально эффективному инструменту, способствующему формированию устойчивых знаний и вместе с тем компетенций, необходимых профессионалу в 21 веке, в условиях глобальной цифровизации.

Ключевые слова: альтернативное оценивание, формирующее оценивание, знаниевый подход, компетентностный подход, цифровизация, модель SAMR.

ALTERNATIVE ASSESSMENT IN DIGITALIZED FOREIGN LANGUAGE TEACHING

A. S. Prystrom

Belarusian State University, 4 Nezavisimosti Avenue, 220030, Minsk, Belarus, prystrom@bsu.by

This article explores alternative or formative assessment in foreign language learning as a potentially effective tool for fostering profound knowledge and, at the same time, developing the competencies needed for 21st-century professionals within the context of global digitalization.

Keywords: alternative assessment, formative assessment, knowledge-based approach, competency-based approach, digitalization, SAMR model.

Подходы к обучению в целом и обучению иностранному языку, в частности, проходят в данный момент радикальную трансформацию. Причем особенность данной трансформации заключается в том, что участники внутри системы не видят четко целей, а поэтому скорее вынуждены следовать за процессами, происходящими извне, не имея возможности осуществлять четкое планирование. Цифровизация, охватившая все сферы человеческой жизни, модифицирует все – от бытовых приборов до ценностей и смыслов, определяющих жизнь человека.

В педагогическом сообществе сложился некоторый консенсус, что в рамках обучения любой дисциплине, помимо обучения специальным знаниям и компетенциям, необходимым является формирование междисциплинарных компетенций, которые также называют навыками 21 века или навыками 4 К, в классическом варианте, – коммуникация, командная работа, критическое мышление и креативность. В основе этих

навыков так или иначе лежит вербальная и невербальная коммуникация, что непосредственно связано с языком. Большинство исследователей соглашается, что развитие данного набора навыков больше чем на одном, родном, языке способствует формированию вторичной языковой личности, и, как следствие, потенциально позволяет человеку быть более подготовленным к возможным вызовам в условиях постоянной изменчивости и неопределенности.

Все вышесказанное помогает приблизиться к пониманию происходящей трансформации или вернее определить направление поиска пути модификации традиционной модели обучения – знаниевой, учителецентричной и ориентированной на контроль четких показателей (оценивание обучения). С конца 20 века активно начал продвигаться компетентностный подход, ставящий во главу угла развитие практических навыков. Результат простого поиска в Гугл словосочетания «компетентностный подход» только в именительном падеже – 569000 ссылок, в то время как такой же поиск словосочетания «знаниевый подход» предлагает 6390 ссылок. Оговоримся, что предложенное сравнение не претендует на какую-либо научность, но все-таки разница красноречива. Данный «перекос» в сторону компетенций очевиден на всех уровнях. Однако, сомнения, высказываемые рядом педагогов, по поводу полного перехода на компетентностный подход в обучении по-прежнему достаточно сильны и, надо сказать, небезосновательны [1].

Наверное, несколько менее спорным является переход к ученикоцентричности и оцениванию не только полученных знаний, но и процесса формирования данных знаний, т.е. оцениванию как обучение или оцениванию для обучения [2]. Но и здесь очень много методологических вопросов.

Как нам представляется, краеугольная проблема состоит в том, что образование – это про будущее, но на данный момент мы плохо себе представляем образ этого будущего. Поэтому проще сконцентрировать на навыках, которые нужны здесь и сейчас. При этом понятно, что навыки, востребованные сегодня, завтра могут быть не нужны из-за стремительной информатизации общества. Более того, порой складывается совсем пессимистическое ощущение, что человечество уже проиграло цифровому разуму. В силу легкодоступности информации студенты не видят необходимости в формировании фундаментальных знаний и фактически хотят знать только «на какие кнопки надо нажать, чтобы получить результат». Поэтому мы получаем от студентов и даже коллег работы (ответы), сгенерированные искусственным интеллектом (ИИ), содержащие правильные ключевые слова, но не решающие основную задачу, сформулированную в задании. К сожалению, они не могут критически оценить полученный результат в силу отсутствия именно фундаментальных знаний.

Неоспоримым является всепроникающее влияние цифровизации, поэтому бессмысленно этому противостоять. Придется научиться жить, не теряя понимания, что именно мы должны контролировать технологии, а не наоборот. Поиск, видимо, надо продолжать вести в направлении синтеза, а не противопоставления, знаниевого и компетентностного подходов. Одним из возможных шагов на пути такого синтеза является использование в обучении альтернативного или формирующего оценивания, т.е. оценивания для обучения. По-прежнему популярные (в силу простоты администрирования, объективности, низкой трудо- и времязатратности) стандартизованные тесты, являющиеся инструментов суммирующего оценивания или оценивания обучения, должны выполнять вспомогательную роль. Их главная цель – проверить, запомнил ли студент и насколько хорошо определенный объем информации зачастую без необходимости ее применения. Данная форма оценивания не помогает решать задачу нахождения баланса между «знанием» и «практическим навыком».

Альтернативное или формирующее оценивание может помочь студенту прийти к пониманию важности знаний самостоятельно. Объективно говоря то, что и как студенты изучают, зависит от того, как их будут оценивать. Если формами оценивания являются тесты или экзамены, то студенты будут запоминать фактическую информацию, которую нужно знать, чтобы получить хорошую отметку. Но большую часть данной информации они забудут через неделю [3]. Альтернативное оценивание – это альтернатива традиционным стандартным тестам и экзаменам, позволяющая преподавателю оценить, чему научился студент и какие знания приобрел в ходе этого научения, а студенту приобрести необходимые навыки и умения, а также прочные знания. Альтернативное оценивание позволяет понять, что могут и не могут делать студенты, а не только, что они знают и не знают. Это происходит в силу того, что различные формы альтернативного оценивания требуют от студента делать допущения и принимать самостоятельные решения о том, какая информация и навыки им понадобятся для выполнения поставленной задачи.

С учетом лавинообразной цифровизации данная идея выглядит особенно многообещающей. С одной стороны, количество новой информации увеличивается каждую долю секунды. Студенты должны научиться работать с таким объемом данных. Выучить все невозможно, и не надо, так как системы ИИ все равно будут знать больше. Надо уметь эффективно отбирать достоверную информацию, что невозможно без прочной знаниевой базы. С другой стороны, появления ИИ создает ощущение, что ИИ может все сделать быстрее, лучше и правильней. «Быстрее» –это, безусловно, правда. Но уже сейчас много вопросов к слову «правильней». Данный вывод, кажется, неоспорим только для тех, кто не обладает определенным запасом знаний и у кого недостаточно сформированы

умения критического мышления. Одна проблема «галлюцинаций» у ИИ говорит о многом.

Итак, часть цифровых процессов в обучении стала уже привычной и составляет обычный ландшафт послецифрового общества. На занятиях студенты используют вместо бумажных учебников и тетрадей цифровые источники, будь то ноутбук, планшет или смартфон. Письменные задания выполняются и сдаются преимущественно в электронном виде. Почти невозможно сегодня увидеть в аудитории CD-диски. При обучении аудированию используются видео и подкасты, размещенные в Интернете.

Кроме того, этап необоснованно завышенных ожиданий от внедрения цифровых технологий (характерный для всего нового), кажется, закончился. Появилось понимание, что использование цифровых технологий само по себе не влияет на качество обучения. При внедрении очередной новой технологии незначительно повышается интерес у обучающихся, что может привести к кратковременному улучшению результатов обучения, но, как только эффект «новизны» проходит, снижается и мотивация. А так как у современного человека продолжительность действия эффекта новизны все сокращается из-за перенасыщенности жизни современными технологиями, то срок действия такой мотивации очень короткий.

Американский педагог Рубен Пуэнтедура (Ruben Puentedura) предложил модель SAMR (substitution, augmentation, modification, redefinition), которая позволяет дать оценку той или иной цифровой технологии применительно к образованию [4]. Главный вопрос в основе этой модели: как влияет использование того или иного цифрового решения на результат обучения? Согласно данной модели, технологии, используемые для замещения (substitution) и улучшения (augmentation), фактически не влияют на качество формирования знаний и компетенций у студентов. Только технологии, которые способствуют модификации (modification) и переопределению (redefinition), являются прорывными и потенциально могут повлиять на финальный результат. Так, сейчас очень важно образовательной системе дать правильный и оперативный ответ на вопрос: в какую категорию попадет ИИ? Если мы начнем обучать студентов грамотно использовать ИИ в процессе обучения, то он может стать прорывной технологией. Если же будем игнорировать, то получим вариант тотального замещения, что может привести к резкому ухудшению качества обучения.

Таким образом, обучение и альтернативное оценивание как его составная часть невозможны без учета современных технологий. Приведем наш опыт использования альтернативного оценивания и современных технологий в курсе «Иностранный язык (профессиональная лексика)» для студентов юридического факультета.

Основным элементов курса являлось выполнение студентами семестрового индивидуального исследовательского проекта, связанного с их специальностью. Курс включал две параллельные траектории: работу над общим программным материалом (преимущественно аудиторно) и индивидуальную проектную деятельность (преимущественно самостоятельно) студентов при поддержке и мониторинге преподавателя, а также сопровождаемую отзывами и оценками одногруппников.

Студенты сами выбирали направление своего исследования, а затем в течение семестра работали над ним, проходя обязательные этапы. Целью каждого этапа было развитие определенных навыков и умений. Преподаватель выступал в роли помощника-фасилитатора для студента. Благодаря регулярной обратной связи в ходе работы над проектом преподаватель мог оценить, как идет процесс развития тех или иных навыков, насколько студент успешно научился из большого количества информации формировать знание. У преподавателя была возможность вовремя заметить сложности, возникающие у студента, и направить его с тем, чтобы тот мог найти способы разрешения данных сложностей. Работа над проектом естественно и эффективно задействовала все когнитивные процессы согласно таксономия Б. Блума (знание, понимание, применение, анализ, синтез и оценку), необходимые для качественного обучения. Обратная связь и взаимное рецензирование осуществлялись через ресурсы платформы Мудл («Форум», «Чат», «Видеоконференция», «Задание», «Семинар»).

Проект выполнялся студентами с сентября по декабрь и включал 5 этапов. Этап 1 – введение, постановка целей. Студенты вместе выбирали и обсуждали темы в элементе «Форум». Этап 2 – поиск знаний. Студенты изучали и подбирали необходимую для проекта литературу, составляли аннотированные списки. Этап 3 – апробация концепции. Учащиеся представляли цели, планируемый результат и план проекта в элементе «Видеоконференция». Одногруппники и преподаватель задавали вопросы, комментировали и предлагали идеи по улучшению планирования. Этап 4 – краткая презентация результатов исследования (проекта). Это единственный этап, который проводился аудиторно. Помимо презентации, студенты также готовили статью, подробно описывающую само исследование и его результаты (размещалось в элементе «Задание» или «Семинар»). Этап 5 – взаимная оценка и рефлексия. В ходе этого этапа студенты давали общую оценку всем исследованиям, а также писали подробную рецензию на один из проектов. Для каждого этапа были разработаны и описаны критерии оценивания, что позволяло студентам ясно понимать ожидания, предъявляемые программой курса, а также осуществлять рефлексию своей деятельности.

Эмпирическое наблюдение и опрос студентов показывали, что данная форма альтернативного оценивания, используемая на протяжении

всего семестра, способствовала приращению предметных знаний (языковых и собственно профессиональных), развитию исследовательских навыков и навыков критического мышления. Студенты отмечали, повышение интереса и мотивации к изучению дисциплины, что подтверждалось качественно и количественно в ходе промежуточной аттестации. Ряд студентов отмечал также снижение уровня стресса, связанного со сдачей экзамена в традиционном формате, направленном на проверку знания большего количества информации. Безусловным преимуществом данной формы оценивания в нашем случае стало ее диалогичность и итеративность. Возникающие пробелы и недопонимания выявлялись оперативно; пошагово шла работа над улучшением исследовательской работы, что обеспечивало прочность усвоения знаний и посильность заданий. Если говорить о недостатках, то наиболее очевидными были увеличившиеся трудо- и времязатраты преподавателя, а также большая, чем при традиционном экзамене, субъективность оценивания, но это неизбежность, вызванная изменением целей обучения. И здесь глобальный вопрос: возможно ли говорить о максимальной объективности, когда цели обучения выходят за рамки проверки знания фактов в чистом виде, т.е. первого когнитивного уровня таксономии Б. Блума.

В условиях поиска новых подходов к обучению, стимулируемого бурным развитием цифровых технологий, альтернативное или формирующее оценивание представляется нам эффективным механизмом студентоцентричного обучения, направленного как на прочное усвоение знаний, так и развитие необходимых практических знаний и умений. При этом грамотно использованные современные цифровые решения создают оптимальные возможности для реализации данного подхода.

Библиографические ссылки

1. *Жукоцкая А. В., Чёрненькая С. В.* Компетентностный и знаниевый подходы в образовании: борьба или единство [Электронный ресурс] // Вестн. МГПУ. Сер. Философские науки. 2017. № 3 (23). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/kompetentnostnyy-i-znanievyy-podhody-v-obrazovanii-borba-ili-edinstvo (дата обращения: 18.01.2025).

2. *Lee I.* Classroom writing assessment and feedback in L2 school context. Singapore : Springer, 2017.

3. *Mazur, E.* Assessment: The Silent Killer of Learning [Electronic resource] // The Brainwaves Video Anthology. URL: https://www.youtube.com/watch?v=zB-MxdOjl9w (date of access: 20.01.2025).

4. *Puentedura R.* A Matrix Model for Designing and Assessing Network-Enhanced Courses [Electronic resource] // Hippasus: сайт. URL: http://hippasus.com/resources/matrixmodel/puentedura_model.pdf (date of access: 12.01.2025).

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НЕЙРОСЕТЕЙ ДЛЯ ВИЗУАЛИЗАЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

А. Р. Сафина

ФГБОУ ВО «Набережночелнинский государственный педагогический университет», ул. Низаметдинова, д. 28
423806, г. Набережные Челны, Россия, vesennyy-oduvanchik@yandex.ru

Статья посвящена рассмотрению возможностей использования потенциала нейросетей для визуализации материала на занятиях по иностранному языку. Контент, созданный при помощи нейросетей, обладает рядом преимуществ, таких как адаптивность, увлекательность, уникальность, экономия времени. Тем не менее сгенерированные изображения могут быть низкого качества, а овладение новыми технологиями может потребовать затраты времени и ресурсов у преподавателей.

Ключевые слова: нейросеть; визуализация; иностранный язык; цифровая трансформация образования; цифровые технологии.

THE USE OF NEURAL NETWORKS FOR VISUALIZATION IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING

A. R. Safina

Naberezhnye Chelny State Pedagogical University, Nizametdinova st., 28
423806, Naberezhnye Chelny, Russia, vesennyy-oduvanchik@yandex.ru

The article is devoted to the possibilities of using the potential of neural networks to visualize material in foreign language classes. The content created using neural networks has a number of advantages such as adaptability, fascination, uniqueness and time savings. Nevertheless, the generated images may be of poor quality, and mastering new technologies may require time and resources from teachers.

Keywords: neural network; visualization; foreign language; digital transformation of education; digital technologies.

Современное образование характеризуется активным внедрением цифровых технологий, которые позволяют сделать образовательный процесс более эффективным, увлекательным и доступным. В последнее время все большую популярность приобретают нейросети, которые являются одним из направлений искусственного интеллекта. О большом дидактическом потенциале искусственного интеллекта, о его адаптивности и возможностях использования в качестве средства повышения мотивации обучающихся к изучению иностранного языка говорят в своем исследовании С. М. Богатова и О. В. Фрезе [1, с. 188]. П. В. Сысоев в своей статье выделяет пять основных векторов использования технологий искусственного интеллекта в педагогическом процессе: управление

образованием, индивидуализация обучения, оптимизация процесса подготовки преподавателя к занятиям, организация учебного процесса и оптимизация процесса обучения конкретным дисциплинам [2, с. 13–17]. При этом степень интеграции искусственного интеллекта в процесс обучения иностранному языку напрямую зависит от компетенции преподавателя в области искусственного интеллекта, его способности и готовности включать искусственный интеллект в образовательный процесс [3, с. 301]. По мнению М. Н. Евстигнеева, грани цифрового дидактического тетраэдра составляют педагог, обучающийся, образовательная среда и технологии искусственного интеллекта [4, с. 315]. В рамках данной статьи будут рассмотрены нейросети как способ визуализации контента при обучении иностранному языку. Они позволяют трансформировать даже традиционные методы обучения в более интерактивные.

Одним из недостатков традиционных методов обучения является упор на текстовые материалы и упражнения в письменной и устной форме. Нейросети адаптируют учебный материал, добавляя ему интерактивности. Генерация изображений по запросу займет несколько секунд, но позволит быстро визуализировать изучаемый лексический материал, будь то слова, словосочетания или фразеологические единицы. При этом можно максимально точно передать значение какого-либо выражения благодаря правильному промпту, что позволит создать в сознании обучающегося четкий ассоциативный образ. Стоит также отметить, что мозг гораздо быстрее обрабатывает информацию в визуальной форме, а не в текстовой. Это позволит ускорить процесс запоминания материала обучающимися. Нейросети помогают создавать не только простые изображения, но и анимацию, инфографику, благодаря этому изучаемый материал структурируется.

Работа с текстом является важным компонентом процесса обучения иностранному языку. При помощи нейросетей можно создавать иллюстрации к текстам, делая их более наглядными. Сгенерированными изображениями можно сопровождать новую лексику к тексту, ключевые слова. Послетекстовые задания также могут быть основаны на сгенерированных изображениях, например, можно попросить обучающихся определить, какая тема или идея зашифрована в том или ином изображении, или предложить им самостоятельно сгенерировать изображение, которое бы передавало основную идею текста, с дальнейшим обоснованием выбора подобного промпта.

Создаваемый при помощи нейросетей контент отличается адаптивностью: генерируемые изображения подбираются с учетом уровня владения языком обучающимися. Другой характеристикой подобного контента является его увлекательность: сгенерированные изображения получаются яркими, интересными и необычными. Например, можно сгенерировать Чебурашку в национальном татарском костюме, играющего на

шотландской волынке. Подобные изображения можно использовать для сопоставления традиций и обычаев, национальных и культурных особенностей разных народов. При этом уникальность изображения будет способствовать возникновению стойких ассоциаций. Другое преимущество визуализации контента при помощи нейросетей плавно вытекает из его уникальности. Преподавателю не нужно тратить время на поиски нужного изображения в интернете, получить отвечающее вашим представлениям изображение можно за несколько генераций. С этим также связана экономия времени: использование сгенерированных изображений позволит значительно сократить время на подготовку визуальной составляющей занятия и сосредоточиться на разработке заданий и методической составляющей занятия.

Несмотря на большой потенциал и неоспоримые преимущества использования нейросетей для генерации визуального контента для занятий, не стоит забывать о том, что получившиеся изображения могут иметь ряд недостатков. Во-первых, это качество получившихся изображений: чем менее четкий промпт прописан, и чем больше деталей ожидается на итоговом изображении, тем менее качественным оно получится, поэтому, как отмечалось ранее, может понадобиться несколько генераций. Во-вторых, всегда нужно проверять получившееся изображение на соответствие запрашиваемым в промпте понятиям, неправильная интерпретация нейросетью культурных особенностей может привести к созданию неправдоподобных изображений, которые вызовут непонимание и путаницу у обучающихся.

Использование нейросетей требует развития соответствующих компетенций у преподавателей и обучающихся, освоение новых технологий может занять какое-то время. Вместе с тем умелое внедрение нейросетей в образовательный процесс для визуализации материала позволит вывести обучение иностранным языкам на новый уровень.

Библиографические ссылки

1. *Богатова С. М., Фрезе О. В.* Дидактические возможности нейросетей в обучении иностранным языкам // Современное педагогическое образование. 2024. № 3. С. 187–192.

2. *Сысоев П. В.* Искусственный интеллект в образовании: осведомленность, готовность и практика применения преподавателями высшей школы технологий искусственного интеллекта в профессиональной деятельности // Высшее образование в России. 2023. Т. 32. № 10. С. 9–33.

3. *Сысоев П. В.* Использование технологий искусственного интеллекта в обучении иностранному языку: тематика методических работ за 2023 год и перспективы дальнейших исследований // Вестн. ТГУ. 2024. Т. 29. № 2. С. 294–308.

4. *Евстигнеев М. Н.* Принципы обучения иностранному языку на основе технологий искусственного интеллекта // Вестн. ТГУ. 2024. Т. 29. № 2. С. 309–323.

ИНТЕРНЕТ-ПЛАТФОРМА QUIZIZZ КАК ИНСТРУМЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБЩЕНИЯ

А. А. Селиванова

Белорусский Государственный университет, пр. Независимости, д. 4
220030, г. Минск, Беларусь, annaselivanova675@gmail.com

Данная статья посвящена анализу возможностей использования платформы Quizizz в образовательном процессе для развития медийно-информационных навыков у студентов. В статье также представлены условия успешного применения платформы в различных образовательных контекстах, а также рекомендации для преподавателей по интеграции Quizizz в учебный процесс.

***Ключевые слова*:** интернет-сервис; повышение эффективности процесса обучения; цифровой образовательный ресурс; медийно-инофрмационные компетенции; медийность.

ONLINE QUIZZIZ PLATFORM AS A TOOL FOR DEVELOPING COMMUNICATION SKILLS IN A FOREIGN LANGUAGE

H. A. Selivanava

Belarusian State University, Nezavisimosti avenue, 4
220030, Minsk, Belarus, annaselivanova675@gmail.com

This article is devoted to the analysis of the possibilities of using the Quiz platform in the educational process for the development of media and information skills among students. The article also presents the conditions for the successful use of the platform in various educational contexts, as well as recommendations for teachers on integrating Quizizz into the learning process.

***Keywords*:** Internet service; improving the effectiveness of the learning process; digital educational resource; media and foreign language competencies, media.

Современная картина развития образования, при условиях внедрения новых методов обучения, вызванных его глобализацией и цифровизацией, продолжает изменять используемые подходы реализации учебного процесса в рамках освоения образовательных программ. Опираясь на опыт преподавателей, можно отметить, что тенденция использования различных интернет-сервисов, составляющих основу нового формата обучения, становится всё более часто встречающейся в современной высшей школе. Электронные образовательные ресурсы играют ключевую роль в формировании коммуникативных навыков иноязычного общения у студентов неязыковых специальностей. Они предоставляют доступ к раз-

нообразным материалам, включая видео, аудиозаписи и интерактивные задания, что позволяет студентам погрузиться в языковую среду. Эти ресурсы могут быть адаптированы под различные уровни владения языком, что обеспечивает индивидуальный подход к каждому обучающемуся и способствует более глубокому усвоению материала.

Сервисы для создания интерактивного образовательного контента определяются как интернет-платформы, созданные для поддержки процесса обучения с помощью интерактивных модулей (упражнений), в котором различные задания могут быть созданы всеми участниками педагогического процесса. Существует большое количество различных платформ, отличающихся интерфейсом или предоставленным функционалом, предлагаемым количеством времени для освоения изложенного материала и иными характеристиками, однако их использование бесспорно привносит в свои преимущества в современную модель обучения. Например, важнейшим элементом является осуществление индивидуализированного процесса обучения, образующего основу целеустремленной личности ученика, который осуществляется в силу вариативности типов упражнений, легко адаптируемых под уровень владения предметом обучающихся той или иной учебной группы. Формат предлагаемых заданий удобен как для выполнения учащимися, так и для проверки преподавателями, осуществляя возможность взаимодействия участников образовательного процесса и создавая условия для их нахождения в режиме интерактивного диалога, который в свою очередь играет ключевую роль при выборе стратегий обучения и осуществлении непосредственного взаимодействия участников образовательного процесса [1, с. 104]. Используя интернет-платформы в ходе своей работы, учитель получает возможность разнообразить деятельность на занятии, тем самым реализуя теорию Л. С. Выготского «о новых культурно-исторических орудиях, опосредующих жизнедеятельность подрастающих поколений» (теория о развитии высших психических функций человека) [2, с. 170]. К описанным выше преимуществам интернет-сервисов добавим возможность преподавателя воздействовать (т.е. изменять, дополнять, сортировать учебные материалы в алфавитном порядке и т.д.) на предлагаемый контент, а в качестве рефлексии получать обратную связь в формате комментария.

В качестве примера будет рассмотрен популярный сервис Quizizz, предоставляющий студентам возможность запоминать информацию, изложенную в виде учебных карточек. Преподаватель один раз вводит в систему основные понятия и определения, при необходимости добавляя к ним изображения и аудиофайлы, и после этого система автоматически составляет из них различные задания и игровые режимы. Данный сервис представляет собой инновационный инструмент, который активно ис-

пользуется в образовательном процессе для формирования коммуникативных навыков студентов. С помощью Quizizz преподаватели могут создавать интерактивные викторины и тесты, которые не только делают обучение более увлекательным, но и помогают студентам развивать навыки критического мышления и анализа информации.

Согласно разработчикам данного сервиса, в процессе использования Quizizz у обучающегося может выработаться полезная учебная привычка, поскольку всегда есть возможность возвратиться к пройденным темам, освежить и обновить свои знания. Для преподавателей данный сервис является удобным для использования, учитывая постоянный доступ к созданию курсов, отсутствие ограничения количества изучаемых лексических единиц, возможность изменения образовательного контента посредством добавления изображений и диаграмм, режим просмотра статистики ответов, и многообразия используемых режимов взаимодействия с учебным материалом, исходя от самого эффективного метода, используя который обучающиеся запоминают материал. Созданный курс редактируется его создателем либо участниками, что позволяет учебной группе совместно пополнять базу данных лексическими единицами, актуальными именно для этой аудитории и изучаемого предмета. [3]

В качестве преимуществ Quizizz можно выделить интуитивно понятный интерфейс, разнообразные форматы вопросов, включая множественный выбор, открытые вопросы и задания на соответствие, что позволяет адаптировать контент под различные учебные цели и уровни подготовки, наличие разнообразных, указанных выше режимов изучения лексических единиц и современный дизайн, возможность интеграции мультимедийных ресурсов в задания. Преподаватели могут использовать изображения, видео и аудиофайлы, что способствует более глубокому восприятию информации и развитию коммуникативных навыков студентов, которые учатся не только находить и обрабатывать информацию, но и критически оценивать её. Кроме того, платформа предоставляет мгновенную обратную связь, позволяя обучающимся анализировать свои ошибки и улучшать результаты в реальном времени. Еще одним значительным преимуществом Quizizz является доступность и простота использования. Платформа не требует сложной подготовки и может быть использована как преподавателями, так и студентами без необходимости в глубоком техническом знании, поскольку они могут легко подключаться к викторинам с помощью своих мобильных устройств или компьютеров, что делает обучение гибким и доступным в любое время и в любом месте. Это особенно актуально в условиях дистанционного обучения, когда важно поддерживать высокий уровень вовлеченности и мотивации студентов.

Кроме того, Quizizz предоставляет преподавателям мощные инструменты для анализа результатов и отслеживания прогресса учащихся. Система отчетности позволяет видеть, какие темы были усвоены хорошо, а какие требуют дополнительного внимания. Это помогает педагогам адаптировать свои методы обучения и контент под нужды студентов, обеспечивая более персонализированный подход. Такой анализ также способствует формированию у студентов навыков самооценки и рефлексии, что является важной частью их образовательного процесса. Таким образом использование Quizizz не только обогащает учебный опыт, но и способствует развитию критически важных навыков для успешной учебы и будущей профессиональной деятельности.

Создатели платформы работают над созданием эффективных средств для индивидуального обучения, формируя будущее персонализированного образования, направленного на обучение и мотивации каждого ученика, добавляя к основным функциям платформы дополнительные, обновлённые. Например, усовершенствованный поиск уже готовых карточек, для улучшения условий для изучения любого предмета; возможность повышения успеваемости в режиме заучивания, поскольку каждая часть данного режима, основанная на принципах науки об обучении и использующая искусственный интеллект, предназначена для того, чтобы помочь учащимся быстрее достичь поставленные цели. В режиме «тест» есть возможность получить оценку за выполнение практических тестов, с целью проверки своих и подготовки к любому итоговым работам. При этом вопросы отформатированы по усмотрению самого обучающегося, согласно тому методу, который является более эффективным для усвоения материала (например, вопросы с множественным выбором, истина / ложь и другие типы вопросов). За предоставленные ответы можно получить автоматическую отметку с отзывом о том, какой материал не вызывает трудностей, а на изучение какого требуется потратить больше времени.

Кроме того, использование электронных платформ создает возможности для активного взаимодействия между студентами и преподавателями. Современные технологии позволяют организовывать онлайн-дискуссии, групповые проекты и презентации, что значительно увеличивает уровень вовлеченности студентов в учебный процесс. Виртуальные инструменты для общения, такие как чаты и видеоконференции, помогают развивать навыки устной речи и аудирования, что является важным аспектом иноязычной коммуникации.

Проанализировав практическое использование данного сервиса в профессиональной деятельности во время подготовки студентов различного уровня владения английским языком, можно заметить, что при условии грамотного внедрения платформы Quizizz в образовательный процесс в дальнейшем будет иметь результат обогащения лексического

запаса профессиональной лексики обучающихся, что в свою очередь положительно скажется на развитии их коммуникативных навыков.

Библиографические ссылки

1. *Камнева В. В.* Цифровая трансформация образовательных учреждений как способ увеличения цифровой грамотности // Скиф. 2018. № 7 (23). С. 102–106.

2. *Кондратов Н. С.*, *Мамонтов Д. И.* Шаблоны ЭОР в интерактивном моделировании // Информатизация образования : материалы Междунар. науч. конф. Минск, 24-27 окт. 2012 г. / Белорус. гос. ун-т ; редкол. : В. В. Казаченок (отв. ред.) [и др.]. Минск, 2012. С. 168–173.

3. *Селиванова А. А.* Сервисы для создания интерактивного образовательного контента // Проблемы лингвообразования в неязыковом вузе : материалы VII Респ. науч-практ. конф, Минск, 26 янв. 2023 г. / Белорус. гос. ун-т ; редкол. : А. Э. Черенда (отв. ред.) [и др.]. Минск, 2023. С. 259–262.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРИЕМОВ МЕДИАЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ-ЮРИСТОВ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Т. В. Ускова

Российский государственный университет нефти и газа (НИУ) им. И. М. Губкина, Ленинский проспект, д. 67, 119296, г. Москва, Россия, t-uskova@bk.ru

В статье рассматриваются проблема перехода от традиционного обучения иностранному языку для специальных целей, а именно чтению, письму, говорению и аудированию, к развитию компетенций, отвечающих современным требованиям: восприятию, продуцированию, взаимодействию и медиации. Анализируются различия между традиционным и современным подходами. Особое внимание уделяется обучению медиации, которая направлена не просто на передачу информации, а на ее интерпретацию и адаптацию к ситуации общения.

Ключевые слова: обучение иностранному языку; медиация; посредничество; межкультурная коммуникация.

APPLICATION OF MEDIATION METHODS IN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE TO LAW STUDENTS

T. V. Uskova

Russian National University of Oil and Gas (Gubkin University), prt. Leninsky, 67, 119296, Moscow, Russia, t-uskova@bk.ru

The article deals with the problem of transition from traditional forms of foreign language education like reading, writing, speaking and listening to developing language skills required by modern world: reception, production, interaction and mediation. The differences between traditional and modern methods are analyzed. Special attention is paid to teaching mediation which is aim is not to just convey information, but to interpret and adapt it to the needs of communication.

Keywords: foreign language teaching; mediation; intercultural communication.

Глобализация и стремительная интеграция мирового сообщества кардинально меняют ландшафт профессиональной деятельности. Усиление международного сотрудничества во всех сферах – от бизнеса и науки до медицины и искусства – создает острую потребность в специалистах, способных эффективно преодолевать культурные и языковые барьеры. Эти специалисты – не просто переводчики, а настоящие посредники, оперирующие не только языковым, но и культурным капиталом. Их роль выходит за рамки простого перевода слов; они должны понимать нюансы профессиональной культуры каждой из взаимодействующих сторон и

умело адаптировать информацию, учитывая эти различия. Это особенно актуально в письменной коммуникации, где тонкости формулировок и стилистические особенности приобретают критически важное значение.

Медиация, как процесс передачи информации через посредника, становится не просто популярным направлением, а фундаментальным элементом современной методики преподавания иностранных языков. Обучение теперь направлено не только на овладение грамматикой и лексикой, но и на развитие кросс-культурной компетенции, умения анализировать и интерпретировать информацию с учетом контекста и культурных кодов. Это включает в себя знание этикета делового общения в разных странах, понимание невербальных сигналов, умение адаптировать свой стиль коммуникации к особенностям различных профессиональных сообществ.

Современный уровень международного взаимодействия демонстрирует, что простое владение иностранным языком уже недостаточно для успешного профессионального общения. Даже безупречное знание грамматики и обширного словарного запаса не гарантирует эффективной коммуникации, если посредник не обладает глубоким пониманием культурных особенностей и неформальных правил профессиональной среды. Например, документ, идеально переведенный с точки зрения грамматики и лексики, может быть воспринят неадекватно из-за несоответствия стилю и формальным требованиям, принятым в целевой культуре. Это может привести к недоразумениям, потере времени и даже к серьезным финансовым потерям [1, с. 4].

В условиях постиндустриального общества, характеризующегося бурным ростом объемов информации, потребность в профессиональных медиаторах особенно высока. Они не только переводят, но и адаптируют информацию, делая ее понятной и доступной для представителей разных культур. Например, техническая документация, научные статьи, маркетинговые материалы требуют не просто перевода, но и тщательной адаптации с учетом специфики целевой аудитории. Это может включать изменение стиля изложения, упрощение сложных терминов, добавление иллюстраций или других визуальных элементов. Более того, роль медиатора расширяется и включает в себя аспект культурной дипломатии. Они действуют как мост между разными культурами, помогая преодолеть культурные различия и способствуя взаимопониманию. Это особенно важно в международных переговорах, консультациях и других формах взаимодействия. Поэтому подготовка таких специалистов должна включать в себя не только лингвистическую подготовку, но и глубокое понимание социокультурных аспектов международных отношений, а также практические навыки в сфере переговоров и конфликтного менеджмента.

В конечном счете, успешное международное сотрудничество в большей мере зависит от качества медиации, чем от просто хорошего перевода. Таким образом, воспитание высококвалифицированных медиаторов становится стратегически важной задачей для современного образования [2, с. 192].

Традиционное обучение иностранному языку долгое время опиралось на четыре фундаментальных навыка: чтение, письмо, говорение и аудирование. Эта модель, хотя и эффективна для усвоения базовых языковых компетенций, оказалась недостаточной для подготовки специалистов к реальным условиям профессиональной деятельности. От современного работника требуется гораздо больше, чем просто владеть четырьмя основными компетенциями. Например, юрист, работающий в международной компании, должен не только понимать нормативные документы (чтение), но и эффективно доносить свою позицию коллегам из разных стран (говорение, письмо), участвовать в многосторонних обсуждениях правовых вопросов (говорение, аудирование), а также умело адаптировать сложную юридическую информацию для неспециалистов (например, инвесторов или представителей руководства) – а это уже выходит за рамки традиционной модели обучения иностранному языку. Этот пробел в подготовке специалистов привел к пересмотру методологических подходов к обучению иностранным языкам.

По этой причине возник новый подход к обучению, включающий в себя четыре основные аспекта коммуникации: восприятие, продуцирование, взаимодействие и медиацию (посредничество). Первые три аспекта соответствуют классическим навыкам чтения, письма, говорения и аудирования, но рассматриваются в более широком контексте коммуникативного взаимодействия. А вот аспект медиации (посредничества) – это принципиально новый подход, призванный заполнить пробел между традиционными навыками и реальными потребностями профессионалов. Медиация в контексте обучения иностранным языкам подразумевает способность не просто понимать и передавать информацию, но и адаптировать ее к конкретной аудитории, учитывая культурные, профессиональные и лингвистические особенности. Это включает в себя перевод, краткое изложение, объяснение, синтез информации из разных источников, управление дискуссией, установление консенсуса и преодоление коммуникативных барьеров. Например, юрист, выступая посредником между своим клиентом и другой стороной конфликта, должен перевести сложную юридическую информацию на понятный для клиента язык, учитывая его потребности и давая клиенту возможность принять информированное решение [3, с. 95]. Или, переводчик технической документа-

ции должен не только точно передать смысл текста, но и адаптировать его стиль и лексику к целевой аудитории.

Навык медиации, хотя и не абсолютно новый (элементы медиации всегда присутствовали в обучении), получил существенно большее значение и более четкое определение. Он не заменяет, а дополняет традиционные навыки, делая их более практичными и эффективными в реальной профессиональной среде. Многие авторы отмечают, что эффективная медиация требует не только высокого уровня владения языком, но и развитых «мягких» навыков (*soft skills*): умения работать в команде, решать конфликтные ситуации, вести переговоры, строить продуктивное общение, управлять временем и адаптироваться к изменяющимся условиям [4, с. 65]. Из чего следует, что медиация – это не просто перевод.

Медиация – это многогранный процесс, включающий в себя анализ ситуации, определение потребностей аудитории, выбор соответствующих стратегий коммуникации, мониторинг эффективности взаимодействия и корректировка стратегии при необходимости. Следует отметить, что правовой институт медиации как способ внесудебного урегулирования споров существует уже достаточно давно. Этот метод используется при разрешении семейных и трудовых споров, а также конфликтов в предпринимательской деятельности. Таким образом, развитие навыков медиации при обучении иностранному языку студентов юридических специальностей может оказать им неоценимую помощь в будущей работе, поскольку медиация выходит за рамки простого перевода между языками. Она также включает в себя межкультурную коммуникацию и способность учитывать культурные различия в стиле общения, невербальных сигналах и восприятии информации, что позволит находить компромиссы и разрешать конфликты, возникающие из-за культурных различий. Внедрение обучения навыкам медиации на всех уровнях образования, особенно в рамках обучения иностранному языку, является необходимым условием подготовки конкурентоспособных специалистов. Современная методология обучения иностранному языку должна активно использовать симуляции реальных профессиональных ситуаций, групповые проекты, ролевые игры и другие интерактивные методы обучения, позволяющие практиковать навыки медиации в безопасной и контролируемой среде [2, с. 193]. Только в этом случае мы сможем обеспечить подготовку специалистов, способных эффективно работать в условиях глобализации и многокультурного взаимодействия.

Следует добавить, что успешная языковая медиация выходит за рамки простого перевода или интерпретации. Она требует от медиатора высокого уровня межличностных навыков. Эффективная медиация предполагает не только владение лексикой и грамматикой, но и мастер-

ство невербальной коммуникации: умение правильно интерпретировать и использовать дистанцию, жесты, мимику и тактильные контакты [5, с. 151]. Активное слушание, подтверждение понимания, выяснение неясностей – все это является неотъемлемой частью компетенций медиатора. Неправильно понятый жест или неуместное прикосновение могут стать серьезным препятствием для достижения консенсуса и разрушить доверие между участниками коммуникации. Важно отметить, что невербальные сигналы могут значительно варьироваться в зависимости от культуры, что делает межличностную компетенцию ещё более важной для медиатора.

В заключение, можно сказать, что обучение медиации – это комплексный процесс, требующий не только глубокого знания языка, но и развития широкого спектра социальных, коммуникативных и межличностных навыков. Современный подход к обучению медиации фокусируется на интеграции языка в реальные коммуникативные контексты, что способствует формированию языковой идентичности и эффективному применению языковых знаний на практике. Различные типы медиации, будь то интерлингвистическая или внутрилингвистическая, в моно- или многоязычной среде, требуют от медиатора высокой степени профессионализма и гибкости, позволяя ему успешно решать сложные коммуникативные задачи. Успешный медиатор – это не только переводчик, но и посредник, способствующий взаимопониманию и сотрудничеству между людьми различных культур и языковых фонов.

Библиографические ссылки

1. *Amirbayeva, D*. Enhancing the Acquisition of Legal English through Role play [Electronic resource] // Journal for Research Scholars and Professionals of English Language Teaching. *5*(27). URL: https://www.jrspelt.com/wp-content/uploads/2021/09/Dana-Legal-English.pdf (date of access: 15.12.2025).

2. *Kamolidinovna, S. K*. Modern and Interactive Methods of Teaching legal English // Current Research Journal of Philological Sciences. 2 (12). P. 190–194.

3. *Nhac, T. H.* Difficulties in Legal Reading Comprehension to English-majored Students at Hanoi Law University [Electronic resource] // VNU Journal of Foreign Studies, 38(5). P. 92–104. URL: https://doi.org/10.25073/2525-2445/vnufs.4735 (date of access: 15.12.2025).

4. *Lavrysh, Y.* Peer and self-assessment at ESP classes: case study //mAdvanced education. Vol. 6. P. 60–68.

5. *Howell, P.* Cross-Language Mediation in Foreign Language Teaching // Hiroshima Studies in Language and Language Education. Vol.20. P. 147–155.

ПРОЕКТНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОМ МЕРОПРИЯТИИ НА НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ «ДОСТИЖЕНИЯ НАУКИ РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ В СФЕРЕ БИОТЕХНОЛОГИЙ»

С. А. Ходасевич

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

В статье раскрывается роль профессионально-ориентированного обучения иностранному языку. Анализируются преимущества метода проектов при обучении иностранному языку. Обосновывается выбор метода проектов для разработки мероприятия, посвященного Дню белорусской науки «Достижения науки республики Беларусь в сфере биотехнологий». Рассматриваются воспитательные задачи проекта.

Ключевые слова: метод проектов; профессионально-ориентированный; День белорусской науки; мотивация.

PROJECT TECHNOLOGIES IN A PROFESSIONALLY ORIENTED EVENT IN GERMAN LANGUAGE GERMAN LANGUAGE EVENT «ACHIEVEMENTS OF SCIENCE OF THE REPUBLIC OF BELARUS IN THE SPHERE OF BIOTECHNOLOGIES»

S. A. Hodasewitsch

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

The article reveals the role of professionally-oriented foreign language teaching. The advantages of the project method in foreign language teaching are analyzed. The article substantiates the choice of the project method for the development of the event dedicated to the Day of Belarusian Science «Achievements of science of the Republic of Belarus in the sphere of biotechnology». The educational objectives of the project are considered.

Keywords: project method; professionally oriented; Day of Belarusian Science; motivation.

В современном мире в эпоху глобализации международное сотрудничество становится неотъемлемой частью развития любой отрасли. Поэтому способности к межкультурному общению и владение профессионально ориентированным иностранным языком приобретают первостепенное значение. Владение данными навыками представляет собой не только дополнительное преимущество, а скорее необходимый инструмент для успешной карьеры и конкурентоспособности на мировом рынке. Коммуникация на иностранном языке в профессиональной сфере ста-

новится неотъемлемой частью профессиональной и личной жизни. Поэтому при обучении профессионально-ориентированному иностранному языку целесообразно активно использовать прогрессивные коммуникативные технологии, которые являются наиболее успешными и результативными, нежели традиционные методы обучения, ориентированные скорее на заучивание грамматических правил и лексики. Благодаря использованию коммуникативных технологий студенты гораздо более эффективно готовятся к общению в реальных ситуациях в профессиональной сфере.

В связи с этим метод проектов, зарекомендовавший себя на протяжении многих лет опыта использования, представляющий собой инновационный подход к обучению, становится все более востребованным в преподавании иностранных языков.

Обратим внимание на основные характеристики метода проектов [1].

Метод проектов является педагогической технологией, ориентированной на самостоятельную деятельность обучаемых, направленную на достижение конкретного, практически значимого результата. В процессе работы над проектом обучаемые самостоятельно выбирают тему, планируют, исследуют, анализируют информацию, разрабатывают и представляют конечный продукт.

Отличительными характеристиками метода проектов являются:

• В первую очередь это самостоятельность и ответственность.

Студенты самостоятельно выбирают тему для проекта. И, соответственно, самостоятельно несут ответственность за планирование, разработку и реализацию проекта.

• Реальный контекст.

Проект предполагает связь с реальными жизненными ситуациями и интересами обучаемых.

• Возможность сотрудничества.

Работа над проектом очень часто предполагает работу в команде.

• Проект подразумевает практическую направленность, т.к. результатом проекта является конкретный, осязаемый продукт.

• Реализация проекта предполагает рефлексию.

После завершения проекта студенты анализируют свой опыт, выявляют успехи и неудачи, и делают выводы.

Кроме того, использование метода проектов на занятиях иностранного языка имеет целый ряд преимуществ [2, с. 85].

• Наибольшая ценность работы над проектом состоит в повышении мотивации к предмету. Самостоятельный выбор темы и практическая значимость проекта делают процесс обучения более интересным и увлекательным, и, безусловно, затрагивают эмоциональную сферу обучаемых.

• Развитие коммуникативных навыков.

В процессе работы над проектом и защиты проекта студенты активно используют иностранный язык для общения, обмена информацией, аргументации и презентации результатов.

• Формирование навыков самостоятельной работы.

Студенты отрабатывают навыки самостоятельного планирования, организовывают свою деятельность, активно ищут и анализируют информацию.

• Совершенствование языковых навыков.

Работа над проектом на иностранном языке предусматривает активное использование специальной тематической лексики, грамматических конструкций, а также на этапе презентации проекта фонетики языка в различных контекстах.

• Развитие критического мышления.

Студенты учатся анализировать информацию, оценивать различные точки зрения и принимать обоснованные решения.

• Подготовка к использованию в реальной жизненной ситуации.

Работа над проектом моделирует реальные жизненные ситуации, в которых необходимо применять знания иностранного языка.

Именно метод проектов, будучи эффективным инструментом для развития коммуникативных навыков и повышения мотивации к изучению иностранного языка, послужил основой для подготовки и организации мероприятия, посвященного празднованию Дня Науки.

Ежегодно в Республике Беларусь последняя неделя января характеризуется особенным праздником, который вот уже много лет удивляет и вдохновляет. В последнее воскресенье января в Республике Беларусь отмечают День Белорусской Науки. По обычаю, в этот период ведущим научно-исследовательским центром нашей страны, объединяющим высококвалифицированных ученых различных специальностей, проводятся многочисленные мероприятия, призванные знакомить с достижениями белорусской науки, с открытиями, которые отвечают мировым требованиям и успешно применяются в различных сферах жизни [3].

Белорусский государственный университет, в структуру которого входит 6 научно-исследовательских институтов, центров и множество лабораторий, где осуществляется подготовка аспирантов по 136 научным специальностям, можно по праву назвать кузницей кадров для научно-исследовательской деятельности Республики Беларусь.

На биологическом факультете Белорусского государственного университета состоялось мероприятие, посвященное Дню белорусской науки. Студенты представили наиболее значимые на их взгляд изобрете-

ния белорусских ученых в сфере биотехнологий, медицины и агропромышленности.

Наряду с успешной реализацией образовательной задачи, проект «Достижения науки Республики Беларусь в сфере биотехнологий» способствует реализации целого ряда воспитательных задач.

Проект представляет собой уникальную возможность для всестороннего воспитания обучаемых, направленного на формирование гражданственности, патриотизма, уважительного и бережного отношения к национальному наследию и интеллектуальному потенциалу страны. Воспитательные задачи данного проекта очень многогранны и включают в себя следующие ключевые аспекты:

• Формирование патриотизма и гордости за страну.

Происходит осознание вклада белорусских ученых в мировую науку: проект знакомит обучаемых с выдающимися научными открытиями и разработками, сделанными в Республике Беларусь, и помогает увидеть и осознать важную роль, которую наша страна играет в развитии мировой науки.

Изучение конкретных примеров успешно реализованных на практике научных проектов, разработанных в Республике Беларусь, безусловно, способствует формированию чувства гордости за страну и ее интеллектуальный потенциал.

• Воспитание любви к Родине.

Проект помогает обучаемым увидеть Беларусь с позиции страны с богатым научным наследием и большими перспективами для развития.

• Развитие гражданской позиции и ответственности.

Проект позволяет обучаемым понять и осознать влияние научных достижений на развитие экономики, социальной сферы и качества жизни людей.

• Воспитание чувства ответственности за будущее нашей страны.

Проект помогает обучаемым осознать, что от знаний, действий и стремлений каждого из нас зависит будущее науки и процветание нашей страны.

• Привлечение внимания к проблемам науки в Республике Беларусь. Обсуждение проблем, с которыми сталкиваются белорусские ученые, способствует формированию активной гражданской позиции и желанию внести свой вклад в развитие науки.

Проект стимулирует интерес учащихся к науке, исследованиям и выбору научной карьеры.

Воспитательная задача проекта «Достижения науки Республики Беларусь в сфере биотехнологий» заключается в формировании у учащихся чувства гордости за свою страну, уважения к труду ученых, активной

гражданской позиции, а также развитии ценностного отношения к знаниям и саморазвитию. Реализация данной задачи позволит воспитать поколение образованных, патриотичных и ответственных граждан, готовых внести свой вклад в развитие Беларуси.

Мероприятие, посвященное Дню белорусской науки, на основе проектной технологии позволило успешно реализовать образовательно-воспитательные задачи, которые имеет профессионально-ориентированного обучение. Такие мероприятия играют важную роль в воспитании подрастающего поколения и формировании ценностных ориентиров. Его воспитательная функция охватывает широкий спектр аспектов, направленных на формирование гражданственности, патриотизма, уважения к интеллектуальному труду, развитию мотивации и стремления к саморазвитию.

Библиографические ссылки

1. Forum Umweltbildung [Electronic resource]. URL: https://www.umweltbildung.at/praxismaterial/so-funktioniert-die-szenariotechnik/ (date of access: 25.01.2025).

2. *Полат, Е. С.* Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие / Е. С. Полат [и др.]; под ред. Е. С. Полат. – М.: Академия, 2005. – 272 с.

3. Министерство образования Республики Беларусь [Электронный ресурс]. URL: https://edu.gov.by › den-belorusskoy-nauki/ (дата доступа: 25.01.2025).

TANDEMMETHODE IM BERUFLICHEN BEREICH

A. Z. Yazberdiyeva [1], S. Z. Nazarova [2]

[1] Turkmenische staatliche Institut für Finanzen,
Str. Held von Turkmenistan Atamyrat Nyyazov ave., 112,
744027, *Aschgabat, Turkmenistan, yazberdiyevaalmanar@gmail.com*
[2]Turkmenische staatliche Magtymguly-Universität, Turkmenbaschy schayoly 31,
744000, Aschgabat, Turkmenistan, soltan.kuliyevna@gmail.com

Die Tandemmethode ist eine innovative Form des gegenseitigen Erlernens einer Fremdsprache. Mit dieser Methode können Sie die Fähigkeiten Ihrer Sprachpartner auf zugängliche und interessante Weise erweitern. Beide Teilnehmer eines Sprachpaares haben ein persönliches Interesse am gegenseitigen Lernen. Darüber hinaus müssen sie nicht nach zusätzlicher Motivation suchen, da sie verstehen, dass das Ergebnis jedes Einzelnen direkt von beiden Mitgliedern des Tandempaares abhängt.

Schlüsselwörter: Tandem; Methoden des Fremdsprachenunterrichts; Kommunikation; Partnerschaft; interkulturelle Kompetenz; Fernunterricht.

МЕТОД ТАНДЕМА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СФЕРЕ

А. З. Язбердиева [1], С. З. Назарова [2]

[1] Туркменский государственный институт финансов,
проспект Героя Туркменистана Атамурада Ниязова, 112,
744027, г. Ашгабат,Туркменистан, yazberdiyevaalmanar@gmail.com
[2] Туркменский государственный университет имени Магтымгулы,
Туркменбаши шаёлы 31,
744000, г. Ашгабат, Туркменистан, soltan.kuliyevna@gmail.com

Метод тандема – инновационная форма взаимного обучения иностранному языку. Использование данного метода позволяет доступно и интересно расширить возможности языковых партнеров. Оба участника языковой пары имеют личный интерес к взаимному обучению. Кроме того, им не нужно искать дополнительную мотивацию, поскольку они понимают, что результат каждого из них напрямую зависит от обоих членов тандемной пары.

Ключевые слова: тандем; методы обучения иностранному языку; коммуникация; партнерство; межкультурная компетенция; дистанционное обучение.

TANDEM METHOD IN THE PROFESSIONAL SPHERE

A. Z. Yazberdiyeva [1], S. Z. Nazarova [2]

[1] *Turkmen state institute of finance, str. Hero of Turkmenistan Atamyrat Nyyazov ave., 112, 744027, Ashgabat, Turkmenistan, yazberdiyevaalmanar@gmail.com*
[2] *Magtymguly Turkmen state university, Turkmenbashy shayoly 31, 744000, Ashgabat, Turkmenistan, soltan.kuliyevna@gmail.com*

The tandem method is an innovative form of mutual foreign language teaching. Using this method allows expanding the capabilities of language partners in an accessible and interesting way. Both participants in the language pair have a personal interest in mutual learning. In addition, they do not need to look for additional motivation, since they understand that the result of each of them directly depends on both members of the tandem pair.

***Keywords**:* tandem; foreign language teaching methods; communication; partnership; intercultural competence; distance learning.

Seit der Antike ist die Sprache zu einem der wichtigsten Kommunikationsmittel geworden, nicht nur innerhalb eines Clans, Stammes oder Staates, sondern auch zwischen verschiedenen sozialen Gruppen. Das Problem der Rolle und Bedeutung sprachlicher Prozesse im Rahmen der internationalen Kommunikation ist heute sehr aktuell. Die Relevanz liegt in der Popularisierung dieses Themas in der Neuzeit. Darüber hinaus verleihen die Fragen der Beilegung und Verhütung internationaler Konflikte, die jeden Tag eine unvorstellbare Dynamik gewinnen, diesem Problem noch größere Bedeutung. Unserer Meinung nach hat sich unter den modernen Bedingungen der Globalisierung und Transnationalisierung des wirtschaftlichen Bereichs der Gesellschaft die Bedeutung einer Fremdsprache verzehnfacht. Eine Fremdsprache dient als Mittel der Interaktion nicht nur zwischen sozialen Gruppen, sondern auch zwischen Kulturen. Ein markantes Beispiel hierfür ist die Interaktion der englischen und russischen Sprachen mit der turkmenischen Sprache in unserem Land. Englisch und Russisch sind internationale Sprachen und an sich ein Beispiel für die Rolle der Sprache im Bereich der internationalen Kommunikation. Da wir jedoch in Turkmenistan leben, möchten wir ein Beispiel geben, das uns allen nahe und vertraut ist. Und so haben sich zahlreiche Wörter aus der englischen und russischen Sprache im turkmenischen Raum recht tief verwurzelt. Wozu hat das geführt? Dies führte zur Interaktion zwischen den Kulturen. Das Interesse unserer Bürger am Erlernen nicht nur der englischen, russischen und deutschen Sprache, sondern auch der englischen, deutschen und russischen Kultur wächst von Tag zu Tag. Wir glauben auch, dass Sprache ein Weg zur Konfliktlösung ist, da sie viele Komponenten beinhaltet, mit denen man aus verschiedenen Situationen herauskommen kann. Es findet ein Austausch von Kulturen, Sitten und

Traditionen statt. Auch die Wirtschaft, die Politik und der gesellschaftliche Bereich entwickeln sich weiter. Wir können daher zu dem Schluss kommen, dass dies alles ohne eine Fremdsprache nicht möglich wäre und dass dies genau ihre Aufgabe ist. Der Unterricht erfolgt im Rahmen des «Konzepts zur Verbesserung des Fremdsprachenunterrichts in Turkmenistan» [1]. Das Konzept umfasst drei Phasen. In der ersten Phase im Jahr 2018 wurden weltweite Erfahrungen im Bereich der methodischen Unterstützung aktiv genutzt und staatliche Standards, Ausbildungsprogramme und Lehrpläne auf allen Ebenen des Bildungsprozesses verbessert. In der zweiten Phase (2019–2020) wurden das System der Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften sowie die pädagogische und methodische Grundlage in diesem Bereich insgesamt verbessert. Das Ziel der dritten und letzten Phase (2021–2024) war die Notwendigkeit, ein kontinuierliches, konsistentes und vernetztes System für den Fremdsprachenunterricht in Turkmenistan zu schaffen. Der Fremdsprachenunterricht orientiert sich an den im Konzept enthaltenen Regeln und Anforderungen zur Qualität des Lehrens und Lernens von Sprachen gemäß internationalen Standards. Dem Dokument zufolge werden der Handlungsablauf, die Organisation des Bildungsprozesses und die Inhalte der Ausbildung eingehalten. Die Überwachung trägt dazu bei, hohe Ergebnisse und eine hohe Qualität im Fremdsprachenunterricht zu erreichen, indem es eine klare und regelmäßige Beurteilung des Wissensstands sowohl der Schüler als auch der Lehrer ermöglicht. Die Einführung moderner Computer- und Internettechnologien sowie Multimedia-Tools in den Lernprozess eröffnet große Möglichkeiten für den Fremdsprachenunterricht, auch im Fernunterrichtsformat. All dies erfordert die Entwicklung neuer Lehrmethoden und die Ausbildung hochqualifizierten Lehrpersonals.

Vielen Sprachlehrenden ist der Begriff «Tandemkurs» seit einigen Jahren ein Begriff. Dabei handelt es sich meist um Sprachkurse, an denen beide Nationalitäten gemeinsam teilnehmen, um die Sprache der anderen Nationalität zu erlernen. Das Tandem, das jeder als «Fahrrad für zwei» kennt, lässt sich leicht als Metapher auf Sprachkurse übertragen: Zwei Menschen (Personengruppen), die unterschiedliche Sprachen sprechen, erleben gemeinsam eine Reise in eine andere Sprache und Kultur, kommen voran und fassen zusammen Ihre Stärken einzubringen, sich gegenseitig zu helfen und sich so beim Erlernen der Sprache weiterzuentwickeln. Auch online treffen sich Fremdsprachenlehrer und -erzieher zu methodischen Seminaren und Kursen, um gemeinsam fachdidaktische oder kulturinterkulturelle Themen zu bearbeiten, allerdings kommunizieren sie hier in einer gemeinsamen Sprache. Der Lernprozess bietet die Möglichkeit und erfordert zugleich die Interaktion mit Menschen, die verschiedene Sprachen sprechen. Es gibt keine einseitigen und eindimensionalen Rollenverteilungen. Jeder Mensch sieht sich selbst als

«Schüler» und «Vermittler» [2, 186–195.]. Durch das Tandemprinzip sind sie Lernende und Vermittler zugleich. Sie sprechen die Zielsprache ihres Tandempartners und sind in berufsorientierten Sprachkursen auch Experten in ihrem Fachgebiet. Das bedeutet, dass sie nicht nur in der Lage sind, Fragen zu stellen, sondern auch anderen beim Lernen helfen, über Fachthemen in Berufsfeldern diskutieren und Vorträge halten, in denen sie aufgrund ihrer Berufserfahrung in der Regel detailliertere Spezialisierung des Wissens als Lehrer, die den Sprachkurs leiten. Der Vorteil beim Tandemprinzip liegt darin, dass eine Gruppendynamik entsteht, in der sich jeder in den Kurs einbringen kann [3].

Der Studiengang ist so konzipiert, dass motivierte Spracharbeit, interkulturelles Lernen, Landeskunde und ggf. Fach- oder Berufsberatung optimal miteinander verknüpft werden. Wie bereits erwähnt, erarbeiten die SprachgruppenleiterInnen im Rahmen der Vorbereitungstreffen einen entsprechenden Plan (eine Art Lehrplan, Struktur oder Grundgerüst der Ausbildung). Dabei wird eine Themenliste erstellt, das Sprachniveau der Teilnehmer vorab eingeschätzt, eine Progression erstellt und auf die entsprechende Verknüpfung mit Inhalten des Interkulturellen Lernens geachtet. Die folgenden Punkte können als Richtlinien bei der Erstellung bzw. Entwicklung eines Programmkonzepts dienen:

- Inhaltliche Abfolge (Kennenlernphase)
- Definition der Teilnehmererwartungen/Austausch von Erfahrungen
- Einführung in die Tandemmethode
- Einführung in interkulturelles Lernen
- Einsatz/Transfer von Lernstrategien
- Nutzung der Massenmedien
- Bewertungsmethoden

Bei der Tandemarbeit, die den größten Teil der Unterrichtszeit einnimmt, geben sich die Teilnehmer/innen in ihrer Muttersprache gegenseitig Informationen über ihre Sprache. Ihre eigenen Schwierigkeiten beim Erlernen der Zielsprache werden im Kontext der Probleme anderer und des Wechsels zwischen Lernen und Lehren betrachtet.

Zu den kommunikativ-pragmatischen Zielen der Tandemkurse gehört zunächst die Entwicklung klassischer Hör-, Sprech-, Lese- und Schreibkompetenzen in einem handlungsorientierten Kontext. Darüber hinaus widmet sich dieser Bereich der Untersuchung textspezifischer Redemittel (z. B. Diskussion, Präsentation, Briefeschreiben) und spezifischer Sprech- bzw. Sprachintentionen (z. B. Fragen stellen, Vergleichen). Zu diesem Aspekt gehört auch die Fähigkeit, themen- oder werkbezogene Texte zu rezipieren und zu erstellen. Die Ziele der Spracharbeit im engeren Sinne sind: in Bezug auf systemische Sprachkompetenzen umfassen das Erlernen bzw. die

Reaktivierung, Festigung und Erweiterung von Lerninhalten. Zu den weiteren Inhalten systemischer Sprache zählen unter anderem: grammatische Strukturen, Aussprache und Betonung, außersprachliche Mittel wie Gestik, Mimik sowie Rechtschreibung und Zeichensetzung. Der Erwerb und die Einübung solcher sprachlichen Ressourcen in sinnvollen Kontexten führt dazu, dass die kommunikativen Phasen des Sprechens und Schreibens die Phasen der rein sprachlichen Einübung deutlich dominieren.

Letztlich dienen die im Tandem-Verfahren organisierten Begegnungen dem Anspruch des Fremdsprachenerwerbs mit dem Ziel des gegenseitigen Verständnisses der Lernsprache im jeweiligen Land. Ein umfassendes Online-Prüfungsfeld wird sicherlich eine wichtige Rolle bei der Lösung zukünftiger Probleme der Fremdsprachendidaktik spielen – es wird die Studierenden zu noch größerer Selbstständigkeit führen und Selbstlernverfahren unter Nutzung moderner Kommunikationstechnologien entwickeln. Das moderne Kommunikationssystem geht davon aus, dass der Dialog zwischen den Kulturen auf der Grundlage gegenseitigen Respekts und Toleranz geführt wird. Der Zweck des Tandemnetzwerks besteht darin, virtuelle Kommunikation zu organisieren, die auf die Beherrschung der Muttersprache des Tandempartners und die Entwicklung interkultureller Kompetenz im Prozess des gegenseitigen Lernens unter Verwendung neuer Informations- und Kommunikationstechnologien abzielt. Diese Empfehlungen sind für Fremdsprachenlehrkräfte in Teilnehmergruppen akademischer Mobilitätsprogramme von praktischer Bedeutung.

Библиографические ссылки

1. Концепция совершенствования обучения иностранным языкам в Туркменистане, а также план мероприятий по её реализации. 17.12.2017 [Электронный ресурс]. URL: https://turkmenistan.gov.tm/ru/post/30308/utverzhdena-kontseptsiya-sovershenstvovaniya-obucheniya-inostrannym-yazykam (дата обращения: 25.02.2025).

2. *Богданова Н. В.* Методика обучения иностранному языку в работе над словарным запасом в тандем-группах // Гуманитарные и общественные науки. 2016. № 1 (239). С. 186–195.

3. *Мельникова К. А., Тюкина Л. А* Использование тандем - метода при изучении иностранного языка [Электронный ресурс]. URL:https://research-journal.org/archive/4-106-2021-april/ispolzovanie-tandem-metoda-pri-izuchenii-inostrannogo-yazyka (дата обращения: 23.02.2025).

РАЗДЕЛ 4

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

ИМЯ СОБСТВЕННОЕ КАК НОСИТЕЛЬ НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ИНФОРМАЦИИ В ЮРИДИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ (НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА)

Т. А. Александрова

Саратовская государственная юридическая академия, ул. Вольская, д.1
410056, г. Саратов, Россия, talexandrova503@yandex.ru

В статье рассматриваются имена собственные как составная часть лингвокультурной картины мира. Выявляется лексико-семантическая специфика составных терминов с компонентом «имя собственное» в языке права в плане взаимодействия лингвистических и социокультурных аспектов. Автор предлагает классификацию использования ономастической лексики в юридическом английском языке. Делаются выводы о влиянии внеязыковой реальности на развитие данной юридической терминологии.

Ключевые слова: имя собственное; эпоним; топоним; юридический дискурс; юридическая терминология; юридический перевод.

THE PROPER NAME AS A CARRIER OF NATIONAL AND ULTURAL INFORMATION IN LEGAL DISCOURSE (BASED ON THE MATERIAL OF THE ENGLISH LANGUAGE)

T. A. Aleksandrova

Saratov State Law Academy, st. Volskaya, 1
410056, Saratov, Russia, talexandrova503@yandex.ru

The article examines proper names as an integral part of the linguistic and cultural picture of the world. The article reveals the lexical and semantic specificity of compound terms with the «proper name» component in the language of law in terms of the interaction of linguistic and social and cultural aspects. The author suggests a classification of the use of onomastic vocabulary in legal English. Conclusions are drawn about the influence of non-linguistic reality on the development of this legal terminology.

***Keywords*:** proper name; eponym; toponym; legal discourse; legal terminology; legal translation.

Имя собственное занимает особое место в системе языка и коммуникации, выступая ключевым элементом в профессиональном дискурсе. Его исследование на данном уровне раскрывает важные аспекты меж-

культурного взаимодействия, профессиональной идентификации и специфики использования в различных сферах. В профессиональном дискурсе имя собственное выполняет не только номинативную функцию, но и представляет собой культурный, исторический, социальный маркер, являясь отражением ментальности его участников.

В условиях современного мира юридический дискурс остается одним из наиболее значимых объектов исследования, который помогает понять, как язык и право взаимодействуют и влияют друг на друга. Его изучение представляет собой актуальную задачу современной лингвистики, так как, на наш взгляд, он является неотъемлемой составляющей определенных процессов исторической, религиозной, социально-политической, культурной деятельности любого общества и государства. Важной характеристикой юридического дискурса является его умение влиять на социальную ориентированность и межличностные взаимодействия, а также выстраивать системы ценностей, идеологические объединения и создавать общественное сознание. Юридический язык, как особая форма профессиональной деятельности, представляет собой элемент правовой системы со своей ролью, принципами, задачами и осмыслением. «Юридический дискурс стратифицируется на различные предметно-терминологические области, вербальным основанием которых выступает терминология, а формулами трактовки сущности и феноменов права служат понятийные доминанты, выраженные однокомпонентными и/или многокомпонентными специальными единицами, терминами» [1, с. 6]. Юридические термины, в свою очередь, представляют собой «слова (или сочетание слов), которые являются наименованиями определенных юридических понятий» [2, с. 21]. Юридически-правовой термин – это «слово или словосочетание, которое употреблено в законодательстве, являясь обобщенным наименованием юридического понятия, имеющего точный и определенный смысл, и отличающееся смысловой однозначностью, функциональной устойчивостью» [3, с. 65].

Термины с компонентом имя собственное представляют собой особую группу в составе юридической терминологии. «Имя собственное становится «носителем информации» исторического, политического, экономического, религиозного и культурного наследия общества, оно аккумулирует те правовые традиции, которые создавало это общество на протяжении всей истории своего развития» [4, с. 175].

Традиционными и наиболее универсальными моделями терминологических словосочетаний в английском языке являются модели: эпоним (имя ответчика) + сущ. – ***Jim Crow*** *laws* ‘законы, ограничивающие права афро-американского населения ’ (*Jim Crow* – презрительная клича афроамериканцев); эпоним (имя истца)+ v.+ эпоним (имя ответчика) – ***Thomas*** *v.* ***Thomas;*** топоним (название территориальной единицы) + v + топоним (название территориальной единицы) **–** ***U.S.A*** *v.* ***Alaska***; сущ. +

of + эпоним – *Statute of* ***Anne*** ‘Статут королевы Анны’ (первый закон об авторском праве); сущ. + of + топоним – *Treaty of* ***San Lorenzo*** ‘Договор Сан-Лоренцо’ (по Договору устанавливалась граница между США и испанской Флоридой)**;** эпоним + апостроф + сущ. – ***Lombroso****’ theory* 'теория Чезаре Ломброзе' (концепция “прирожденного преступника”).

Имена собственные в юридических терминосочетаниях могут номинировать: 1) участников судебного процесса – ***Mallory*** *v.* ***United States*** (дело в Верховном суде США, решение по которому в 1957 г. определило, что признание обвиняемого, полученное в результате задержки в предъявлении обвинения, не может быть предъявлено суду как фактор, влияющий на рассматриваемое дело); 2) источники права – ***Masha Allen*** *law* ‘закон Маши Аллен’; 3) правовые документы – *Queen* ***Anne’s Bounty*** *Act 1714* ‘Закон о щедрости королевы Анны’ **(**акт парламента о бессрочных доходах от первых плодов для поддержки бедного духовенства Англии)**;** 4) названия отчетов и сборников судебных решений – ***American*** *Bankruptcy Reports* ’Отчеты о банкротстве в США’; 5) правове отношения – *North* ***American*** *Warranty* ‘Североамериканская договорная гарантия’; 6) правовые учрежденя – *Brixton Prison* ‘тюрьма Брикстон’; 7) судебную экспертизу – ***Maudsley*** *Medical Questionnairy* ‘Моудслейский медицинский опросник’.

Анализ терминов с компонентом ‘имя собственное’ в англоязычном юридическом дискурсе позволяет выделить следующие группы: 1) терминосочетания, включающие фамилии – ***John Doe*** ‘нарицательное обозначение истца в судебном процессе’; ***Richard Roe*** ‘воображаемый ответчик в судебном процессе’; *Old* ***Baily*** 'Старина Бейли' (центральный уголовный суд в Лондоне); 2) составные устойчивые термины, включающие имена и прозвища – ***Jason's*** *pence* ‘налог с жилых домов и церквей в пользу Папы римского’; ***G.B.*** *Bill of rights* ‘закон о льготах военнослужащих, уволенных в запас’ (*G.I. – Government Issue* – прозвище американских солдат); 3) топонимические словосочетания – ***Australian*** *ballot* ‘австралийское голосование’; ***Philadelphia*** *lawyer* ‘человек с острым умом’.

Имена собственные в семиотическом пространстве юридического дискурса включают социальные наименования, которые помогают обозначить роли и статусы участников правовых отношений в обществе: ***Coker*** *v.* ***Georgia****,* ***United States*** *v.* ***Virginia.*** Данная группа имен собственных называет ту объективную реальность, которая проявляется в знакомой для адресата действительности, стимулируя его знания о конкретных явлениях, предметах, обстоятельствах, хорошо ему известных. Так, ***Minnesota*** *Multiphasic Personality Inventory* ‘Миннесотский многоэтапный личностный опросник’ представляет собой психологический тест, разработанный в Университете Миннесоты для оценки личностных характеристик и выявления психологических расстройств, состоящий из большого количества утверждений (в оригинальной версии 567), на ко-

торые респондент должен ответить «да» или «нет». Данные утверждения охватывают различные аспекты личности и психологического здоровья, оцениваются уровни тревожности, депрессии, социально интроверсии и другие характеристики. *MMPI* представляет собой один из наиболее широко используемых инструментов в психологии и психиатрии.

Литературные имена, как правило, используются для иллюстрации правовых норм или принципов через аллегории и метафоры, что делает юридический текст более доступным и понятным. Например, ***Jason's clause*** ‘оговорка Ясона’ – это юридический термин, который используется для описания ситуации, когда одна сторона в контракте или соглашении освобождает другую сторону от ответственности за определенные действия или последствия, даже если эти действия могут быть неправомерными или неэтичными. Данная оговорка связана с мифом о Ясоне, греческом герое (известным в мифологии своей хитростью и маневренностью для достижения своих целей), который возглавил экспедицию аргонавтов для поиска золотого руна.

Исторические имена, в свою очередь, служат для создания контекста и подчеркивания значимости правовых традиций и прецедентов, влияющих на современное правоприменение. Так, согласно *Doctrine* ***Tobar*** ‘Доктрины Тобара’, внешнеполитическому принципу, выработанному в 1907 году министром иностранных дел Аргентины Карлсом Тобаром, страны Латинской Америки должны решать свои конфликты мирным путем, избегая вмешательства внешних сил, в первую очередь Соединенных Штатов Америки и европейских держав.

Как видим, имена собственные – уникальный феномен, который отражает лингвистические, культурные и исторические особенности общества. Ономастическая лексика играет важную роль в межкультурной коммуникации, помогая раскрыть не только язык, но и оказывает огромное влияние на формирование мировоззрения, развития сознания, структурирования мышления, культурного обогащения. В условиях глобализации изучение данного пласта лексики становится важным шагом к построению гармоничной межкультурной коммуникации, основанной на уважении и понимании.

Библиографические ссылки

1. *Колесникова Л. В.* Юридический дискурс как результат категоризации и концептуализации действительности (на материале предметно-терминологической области «Международное частное право») : автореф. дисс. ... к. филол. н. Ставрополь, 2007.

2. *Ткачева Л. Б.* Основные закономерности английской терминологии. Томск : Изд-во Том. ун-та, 1987.

3. *Пиголкин А. С.* Язык закона. М. : Юридическая литература, 1990.

4. *Косоногова О. В., Малашенко М. В.* Словообразовательные модели онимических терминов англоязычной юридической терминологии // Вестник Кемеровского государственного университета, 2014. № 3 (59), Т. 1, С. 174–175.

«ФИКТИВНЫЙ» ПРАВОВОЙ ДИСКУРС КАК СРЕДСТВО ОПОСРЕДОВАННОГО ПОГРУЖЕНИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНУЮ СРЕДУ ПРИ ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ-ЮРИСТОВ

М. А. Викулина

РГУ (НИУ) нефти и газа им. И. М. Губкина; Ленинский проспект, д. 65, 119991, Москва, Россия, vikulina_maria@mail.ru

В статье изучается возможность моделирования «фиктивного» правового дискурса в процессе обучения студентов юридических специальностей профессиональной коммуникации на иностранном языке. Автор предпринимает попытку проанализировать особенности иноязычного правового дискурса и акцентирует их проявление в рамках дискурса урока. Цель моделирования «фиктивного» правового дискурса – опосредованное погружение обучающихся в ситуацию профессионального общения на иностранном языке.

Ключевые слова: правовой дискурс; обучение юристов; кросскультурная коммуникация; фиктивная коммуникация; институциональный дискурс.

«FICTIVE» LEGAL DISCOURSE AS A MEANS OF INTERMEDIATED IMMERSION INTO THE PROFESSIONAL ENVIRONMENT WHILE TEACHING LAW STUDENTS

M. A. Vikulina

Gubkin University; Leninskiy avenue, 65, 119991, Moskow, Russia, vikulina_maria@mail.ru

The research under consideration focuses on the possibility of reconstructing a “fictive” legal discourse while teaching law students to professionally communicate in a foreign language. The author undertakes to analyze specific characteristics of the legal discourse and emphasizes their manifestation in the course of a lesson. The goal of modelling a “fictive” legal discourse lies in the intermediated immersion into the professional environment while teaching law students.

Keywords: legal discourse; teaching law students; cross-cultural communication; fictive interaction; institutional discourse.

Современный мир диктует новые условия взаимодействия в профессиональной сфере. В связи с этим постоянно и в значительной степени модифицируются компетенции представителей юридических специальностей. Обучение межкультурной правовой коммуникации студентов-юристов со знанием иностранного языка предполагает не только овладение ими навыками кросскультурного профессионального взаимодей-

ствия, но и наличие сформированных у данной категории обучающихся когнитивных структур разной степени абстрактности, характерных для специалистов-инофонов и представляющих специальные знания в определенной области. Формированию и закреплению данных структур знаний способствует моделирование ситуации профессионального общения в рамках структуры урока.

Важно отметить, что ситуации профессионального общения, воспроизводимые в ходе образовательного процесса, обладают всеми лингвопрагматическими характеристиками правового дискурса. Правовой дискурс относится к институциональному дискурсу, то есть характеризуется лингвосемиотическими и лингвопрагматическими особенностями, типичными для ситуаций общения в рамках сложившихся в обществе институтов. В частности, для описания данного типа дискурса, как правило, учитываются следующие элементы: 1) участники, 2) хронотоп, 3) цели, 4) ценности, 5) стратегии, 6) материал (тематика), 7) разновидности и жанры, 8) прецедентные тексты, 9) дискурсивные формулы [1, с. 10–11]. Более того, стоит отметить такие специфические лингвопрагматические характеристики судебного дискурса, как клишированность и аргументативность: принципы правовой аргументации и номенклатурные требования к составлению юридических документов предполагают полное или частичное цитирование прецедентных текстов, интерпретацию правовых норм в духе закона, а также четко структурированный формат письменной коммуникации.

Образовательный и правовой дискурс обнаруживают некоторые существенные сходства. В частности, Р. Мид подчеркивает схожесть судебного и учебного дискурсов с точки зрения доминирования одной из сторон (судьи в судебном дискурсе и учителя в учебном), однако коммуникативные цели каждого из типов дискурса, с точки зрения автора, различаются: учебный дискурс ориентирован на распространение информации, тогда как в судебном дискурсе перед коммуникантами стоит цель собрать и проанализировать новую информацию. По мнению В. И. Карасика, институциональный дискурс представляет собой общение в заданном формате статусно-ролевых отношений, а его специфика связана в первую очередь с ритуалами и поведенческими стереотипами, а также текстами, производимыми в этом социальном образовании [1].

В процессе обучения иноязычному профессиональному общению происходит воссоздание элементов юридического дискурса в рамках дискурса урока: студентам предлагается проанализировать судебное решение, решить правовую задачу с опорой на действующее законодательство, составить юридический документ, разыграть некое правовое событие, например, «консультация клиента», и т. д. Моделируя правовое со-

бытие в рамках учебного дискурса, обучающийся уже не выступает как участник коммуникации «студент – преподаватель»: он опосредованно погружается в реалии профессионального общения и настраивается на решение соответствующих профессиональных задач.

В результате происходит моделирование «фиктивного» правового дискурса в ходе образовательного процесса. С нашей точки зрения, *«фиктивный» правовой дискурс – это вымышленная ситуация профессионального общения, построенная и протекающая в соответствии с задачами и стратегиями юридических институтов, не имеющая места в действительности, но используемая как действительная с образовательной целью*. Особенно следует подчеркнуть, что мы различаем «фиктивный» правовой дискурс в ходе образовательного процесса как «искусственно» воссозданный по образцу юридического института речевой акт и фиктивную коммуникацию в рамках, в частности, судебного заседания.

Как отмечает Алексеенко Н. В., термин «фиктивная коммуникация» изначально был предложен для обозначения такого способа конструирования объекта, при котором некое явление концептуализируется как акт коммуникативного взаимодействия [2]. В качестве примера приводился американский судебный дискурс, где участники процесса выстраивали свою речь в виде диалогических реплик, адресованных противоположной стороне, невзирая на тот факт, что непосредственный диалог между ними в зале суда не предусмотрен процедурой. Таким образом, «воображаемым» элементом в данном случае является именно сама коммуникация между сторонами.

В нашем понимании «фиктивного» правового дискурса мы говорим о своего рода инсценировании правовой ситуации в ходе образовательного процесса, при этом реалистичность данной ситуации достигается за счет моделирования всей совокупности составляющих – за счет протокола поведения участников дискурса, их статуса и роли, характерных аспектов взаимодействия, клишированности процедуры, аргументативности высказываний, определенного набора речевых формул, а также иных лингвостилистических и лингвопрагматических особенностей правового дискурса. С момента «погружения» обучающегося в профессиональный дискурс восприятие им получаемой информации детерминируется уже не коммуникативными задачами учебного дискурса, а юридически специфичными интенциями и презумпциями правового дискурса.

Опосредованное погружение обучающегося в реалии иноязычной правовой культуры за счет моделирования элементов аутентичного правового дискурса в рамках учебного мы и называем «фиктивным» правовым дискурсом. Данное явление представляет собой «дискурс в дискурсе» и приводит к временной формальной смене коммуникативных ролей.

В качестве примера можно привести достаточно популярное и, с нашей точки зрения, крайне продуктивное задание *case study*. Обучающимся предлагается проанализировать реальное дело или гипотетическую правовую ситуацию («кейс»), используя имеющиеся у них на момент обучения фоновые знания. Результатом анализа должен стать обоснованный и опирающийся на нормативно-правовые акты вывод («судебное решение»), а не субъективное умозаключение обучающегося. Таким образом, выполняя данное задание, 1) обучающийся ставит себя на место участника правового дискурса, 2) в качестве пространственно-временных координат выступает представление себя в зале судебных заседаний или ином месте, связанном с институтом права, 3) целью выполнения задания становится объективная оценка правовой ситуации, при этом, выбираемые стратегии соответствуют стратегиям правоприменения, 4) основой принимаемого решения становятся прецедентные тексты, доктринальные источники и реальные нормативно-правовые акты страны изучаемого языка, 5) процесс коммуникации в ходе решения задачи и само решение формулируются с использованием характерных для правового дискурса дискурсивных формул.

Таким образом, вымышленная ситуация профессионального общения, построенная и протекающая по всем законам правового дискурса, не имеющая места в действительности, но используемая как действительная с образовательной целью (т. е. «фиктивный» правовой дискурс), с нашей точки зрения, является необходимым и неотъемлемым элементом более глобального образовательного дискурса при обучении студентов-юристов профессиональной коммуникации на иностранном языке, так как позволяет обучающемуся опосредованно «попустить через себя» ситуацию профессионального общения, получить опыт, имеющийся у специалистов-инофонов, а также применить на практике сформированные в ходе обучения знания и умения.

Библиографические ссылки

1. *Карасик В. И.* О типах дискурса // Языковая личность: институциональный и персональный дискурс : Сб. науч. тр. / Под ред. В. И. Карасика, Г. Г. Слышкина. Волгоград : Перемена, 2000. С. 5–20.

2. *Алексеенко Н. В*. Феномен фиктивной коммуникации в дискурсе социального плаката // Филол. науки. Вопросы теории и практики. 2021. Т. 14. Вып. 6. С. 1866–1871.

КАТЕГОРИЯ ОТРИЦАНИЯ В ДИРЕКТИВНЫХ РЕЧЕВЫХ АКТАХ, ОРИЕНТИРОВАННЫХ НА РАЗНЫЕ СФЕРЫ АДРЕСАТА

Л. В. Витченко

Белорусский государственный университет, ул. Ленинградская, д. 20
220030, г. Минск, Беларусь, vitchenko_LV@tut.by

В статье рассматриваются особенности функционирования категории отрицания в директивных речевых актах, с помощью которых говорящий оказывает воздействие на разные сферы своего коммуникативного партнера. Также уточняется репертуар побудительных языковых средств и приводится количественная репрезентативность утвердительных/отрицательных директивных речевых актов, используемых говорящим в побудительной коммуникативной ситуации в русской, английской и итальянской лингвокультурах.

Ключевые слова: категория отрицания; сфера адресата; директивный речевой акт.

CATEGORY OF NEGATION IN DIRECTIVE SPEECH ACTS AIMED AT DIFFERENT SPHERES OF RECIPIENT

L. V. Vitchenko

Belarusian State University, st. Leningradskaya, 20
220030, Minsk, Belarus, vitchenko_LV@tut.by

The article examines the functioning features of the category of negation in directive speech acts. With the help of these speech acts the speaker influences different spheres of their communicative partner. It also specifies the repertoire of inducive language means and provides a quantitative analysis of affirmative/negative directive speech acts used by the speaker in an incentive communicative situation in Russian, English and Italian linguacultures.

Keywords*:* category of negation; sphere of recipient; directive speech act.

Категория отрицания не раз становилась объектом исследования целого ряда наук: философии, логики, психологии и, собственно, лингвистики. Так, в науке о языке анализ этой «универсальной, исходной смысловой категории, свойственной абсолютно всем языкам мира» [1, с. 287], главным образом, сосредоточен на определении сущности отрицания и описании языковых средств его реализации (см., например, работы Е. В. Падучевой, Н. Н. Болдырева, С. В. Мотова и др.). Не менее значимым, на наш взгляд, представляется рассмотрение особенностей реализации категории отрицания в различных коммуникативных ситуациях и в

разных типах речевых действий (в этом отношении интересны исследования И. В. Миляевой, Е. С. Штерниной).

В данной работе мы предлагаем сконцентрироваться на директивных речевых актах (далее ДРА) – побудительных высказываниях говорящего, посредством которых он оказывает воздействие на разные сферы адресата (подробнее о сферах см. [2]) «в обычных, неинституализированных ситуациях общения в любой национально-культурной общности» [3, с. 10]. На наш взгляд, анализ данного типа коммуникативных действий с точки зрения категории отрицания или оппозиции аффирмативность/негативность (в терминологии Н. Б. Боевой-Омелечко и Л. В. Косоножкиной – [4, с. 70]) позволит уточнить репертуар побудительных языковых средств, а также сравнить количественную репрезентативность утвердительных/отрицательных ДРА, используемых англоязычными, италоязычными и русскоязычными говорящими в побудительной коммуникативной ситуации.

Материалом исследования послужили 6392 диалогических контекста (англ. корпус – 2100, итал. корпус – 2124, русск. корпус – 2167), отобранных методом сплошной выборки из художественных произведений современных британских, итальянских и русских авторов. Необходимо отметить, что в состав выборки включались директивы, выраженные:

а) императивом с/без оператора отрицания: в русском и итальянском языках это отрицательные частицы *не/non*, в английском – отрицательная форма вспомогательного глагола *don't* (ср., например, (*не) иди, (не) вставай, закрой/не закрывай*; *(don't) go, (don't) get up, (don't) close*; *vai/non andare, alzati/non alzare, chiudi/non chiudere* (акционально-поведенческая сфера), *(не) говори, скажи мне, не лги*; *(don't) say, tell me, don't lie*; *parla/non parlare, dimmi/non dire, non mentire* (коммуникативная сфера), *не злись, не волнуйся*; *don't get angry, don't worry*; *non essere arrabbiato, stai calmo/tranquillo* (эмоциональная сфера), *(не) думай, вспомни, забудь*; *(don't) think, remember, (don't) forget*; *pensa/non pensare, ricordati, dimentichi/non dimenticare* (ментальная сфера);

б) императивной конструкцией, которая включает фазовый глагол в императивной форме: в английском языке *stop + герундий* (*Stop asking me these stupid questions 'Прекрати задавать мне эти тупые вопросы'*, *Stop thinking about it 'Прекрати думать об этом'*), в итальянском – *finisci (finisca/finite)/smetti (smetta/smettete) + инфинитив* и русском *заканчивай(те)/прекрати(те)/перестань(те) + инфинитив* (ср., *Finisci di parlare 'Заканчивай/прекращай разговаривать'*, *Smettete di urlare 'Прекратите орать'*; *Прекратите разговаривать со мной в таком тоне/Заканчивайте работать, пора и отдыхать*).

Интересно отметить, что существенный и закономерный количественный перевес ДРА, составляющих первую группу, не означает функциональную ограниченность ДРА, конституирующих вторую: во всех трех языках представители соответствующих лингвокультур используют указанные императивные конструкции для воздействия на четыре сферы адресата:

• **акционально-поведенческую**, см., например, следующий диалогический фрагмент из италоязычного корпуса:

*«**Smettila di mordermi** (‘прекрати кусать меня’)! Dimmi che mi ami. Dimmi che mi ami.»*

«Ti amo. Ti amo... ti amo... ti amo...».

«Ti amo anch'io. Mai come adesso» (F. Volo. Il tempo che vorrei);

• **коммуникативную**, ср. следующий диалогический фрагмент, представленный в англоязычном корпусе:

Gary. I need to be here don’t I? For you n’…

*Elaine. **Stop sayin’ that.** Need to be here? Jesus Christ, look at yer. Sat there like an old man already* (L. Butler. Made of stone);

• **эмоциональную**, см, например, диалогический контекст из русскоязычного корпуса:

– Саша! – Она прижала трубку к уху сильно-сильно, как будто муж сидел внутри и мог почувствовать, как она его прижимает. – Сашка, ты просто… вот ты просто… ты – мой герой!..

*– Понятное дело, – согласился Герман. – Теперь **перестань страдать** и начинай ликовать* (Т. Устинова. Камея из Ватикана);

• **ментальную**:

Женщина. У меня такая вина за что-то. Я сейчас по улице иду, каждому нищему деньги даю. Валентине позвонила, прощения попросила, за тот случай с Витькой… Завтра в церковь пойду. Вдруг отпустит, а? А то я уже два дня есть не могу…

*Мужчина. У тебя просто нервный срыв и **прекрати всякую ерунду выдумать*** (В. Дурненков. Мир молится за меня).

В целом, участники побудительной коммуникативной ситуации чаще всего используют ДРА, в состав которых входит императив с оператором отрицания, при воздействии на эмоциональную сферу адресата (репрезентативность данного типа речевых действий составляет в английском языке 66,7%, итальянском – 51,6% и русском – 68,9%). Второе место по употребительности занимают ДРА, ориентированные на коммуникативную сферу адресата (соответственно, 30,7%, 25,6%, 29,3%). Еще меньшей представленностью характеризуются побудительные высказывания говорящего, посредством которых он оказывает воздействие на ментальную сферу своего коммуникативного партнера (в английском

языке – 17,3%, итальянском – 15% и русском – 21,7%). Наименьшей распространенностью, как показало наше исследование, обладают ДРА, посредством которых говорящий воздействует на акционально-поведенческую сферу своего партнера: на их долю приходится 11,7% англоязычных, 13,7% италоязычных и 13,9% русскоязычных контекстов.

Библиографические ссылки

1. *Штернина Е. С.* Категория отрицания в культурологическом аспекте [Электронный ресурс] // Вестник русской христианской гуманитарной академии. 2016. Т. 17. Выпуск 2. С. 286–294. URL: https://scholar.google.ru/citations?view_op=view_citation&hl=ru&user=DKrmsccAAAAJ&citation_for_view=DKrmsccAAAAJ:IjCSPb-OGe4C (дата обращения: 29.01.2025).

2. *Витченко Л. В.* Сферы адресата, задействованные говорящим в побудительной коммуникативной ситуации // Trends in the development of modern linguistics in the age of globalization : materials of the V international scientific conference, Prague, October 17–18, 2019 г. / Prague : Vědecko vydavetelskě centrum “Sociosfèra-CZ”, 2019. P. 77–82.

3. *Беляева Е. И.* Грамматика и прагматика побуждения: Английский язык. Воронеж : Изд. ВГУ, 1992.

4. *Боева-Омелечко Н. Б, Косоножкина Л. В.* Коммуникативно-прагматический потенциал категории отрицания в современном английском языке [Электронный ресурс] // Гуманитарные и социальные науки. Филология. 2020. № 4. С. 69–80. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/kommunikativno-pragmaticheskiy-potentsial-kategorii-otritsaniya-v-sovremennom-angliyskom-yazyke (дата обращения: 29.01.2025).

ТРУДНОСТИ КОММУНИКАЦИИ ПОД ВЛИЯНИЕМ ФОНЕТИЧЕСКОЙ ИНТЕРФЕРЕНЦИИ

П. Е. Гапиенко[1)], К. Л. Лисюкова[2)], А. А. Власенко[3)]

[1), 2), 3)] Частное образовательное учреждение высшего образования «Санкт-Петербургский университет технологий управления и экономики», Лермонтовский проспект 44, 190103 г. Санкт-Петербург, Россия
polina.gapienko@mail.ru; lisukovakatrin@gmail.com; ialina-vlasenko@yandex.ru

В данной статье рассматриваются особенности фонетической интерференции китайского и английского языков. Авторами проанализированы аспекты фонетической интерференции, классифицированы основные типы ошибок, вызываемые интерференцией в процессе коммуникации на английском языке. Цель исследования состоит в определении специфики проявления интерференции на фонетическом уровне языка в процессе коммуникации. В условиях глобализации и интеграции китайский английский становится все более ярко выраженным явлением межкультурной коммуникации, как в рамках бизнеса, так и в личных взаимодействиях.

Ключевые слова: фонетическая интерференция; взаимодействие; китайский язык; английский язык; коммуникация.

COMMUNICATION DIFFICULTIES UNDER THE INFLUENCE OF PHONETIC INTERFERENCE

P. E. Gapienko[1)], K. L. Lisyukov[2)], A. A. Vlasenko[3)]

[1)], [2)], [3)] Private Educational Institution of Higher Education «St. Petersburg University of Management Technologies and Economics», 190103 St. Petersburg, Russia
lisukovakatrin@gmail.com; ialina-vlasenko@yandex.ru ; polina.gapienko@mail.ru

This article discusses the features of phonetic interference between Chinese and English. The authors analyzed the aspects of phonetic interference, classified the main types of mistakes caused by interference in the communication process in English. The purpose of the study is to determine the specifics of interference at the phonetic level of language in the communication process. Chinese English is becoming an increasingly popular phenomenon of multicultural communication, both within business and in personal interactions, due to globalization and integration.

Keywords: phonetic interference; interaction; English language; Chinese language; communication.

«Интерференция – это взаимодействие языковых систем в условиях двуязычия, складывающегося либо при контактах языков, либо при ин-

дивидуальном освоении неродного языка. Выражается в отклонениях от нормы и системы второго языка под влиянием родного. Проявляется как иноязычный акцент в речи человека, владеющего двумя языками.» [1].

В. И. Беликов, Л. П. Крысин в своей работе «Социолингвистика» дают следующее понятие интерференции – это взаимовлияние языков, проявляющееся в фонетике, грамматике и лексике. Это воздействие одного языка на другой называется интерференцией, которая чаще всего происходит неконтролируемо. Основной тип интерференции – влияние родного языка на второй язык, хотя при доминировании второго языка возможны обратные эффекты [2, с. 437].

Языковая интерференция проявляется в различных аспектах коммуникации, когда носитель одного языка использует элементы своего родного языка при общении на другом языке. Э. Хауген в научном труде «Языковой контакт» определял интерференцию как «случаи отклонения от норм языка, появляющиеся в речи двуязычных носителей в результате знакомства с другими языками» [3, с. 61].

В соответствии с уровневой системой языка явление интерференции при его изучении может быть выявлено на каждом из языковых ярусов, и потому выделяют следующие виды интерференции: 1. фонетическая; 2. семантическая; 3. лексическая; 4. грамматическая; 5. орфографическая; 6. стилистическая; 7. лингвострановедческая; 8. социокультурная. В данной статье проанализирована фонетическая интерференция, рассмотрены его основные аспекты.

Н. М. Изибаева в своей статье «Интерференция на фонетичском уровне» определяет фонетическую интерференцию как явление, возникающее в результате взаимодействия фонетических систем различных языков, когда носитель одного языка применяет произносительные навыки, усвоенные в родном языке, к иностранному [4, с. 115]. Может проявляться как в восприятии, так и в производстве речи, что приводит к искажению звуковой формы и смыслового содержания слов.

У. Вайнрайх в своей работе «Языковые контакты» выделяет три аспекта фонетической интерференции [5, с. 263]:

1. Недодифференцированность фонем.

По определению У. Вайнрайха, процесс недодифференциации представляет собой недостаточное различение фонем второй языковой системы в процессе речепроизводства.

2. Реинтерпретация.

Реинтерпретация является второй по частотности группой фонетических отклонений, выявленных в настоящем исследовании. Как и в слу-

чае недодифференциации, в категории реинтерпретации происходит замена согласных звуков на перцептивно (по слуховым ощущениям) или артикуляционно (по месту или способу образования) схожие согласные.

Реинтерпретация фонологических различий – носители китайского языка не различают звуки /l/ и /n/, что приводит к путанице между словами.

3. Ресегментация.

Наиболее обширной по набору подкатегорий является ресегментация, которая включает в себя плюс и минус сегментацию. Плюс сегментация считается наиболее очевидной и частой в китайском языке, так как подразумевает добавление дополнительных звуков для построения слогов.

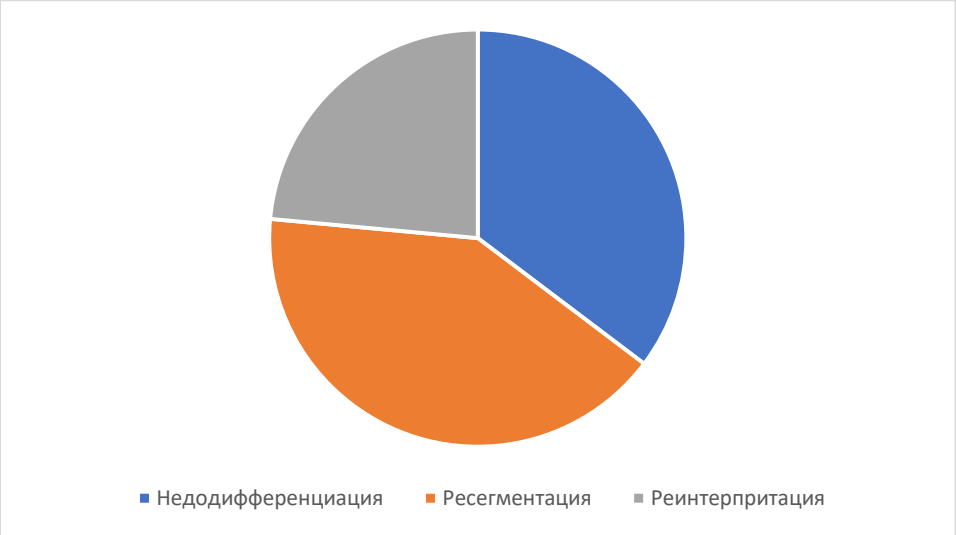
Примеры фонетической интерференции.

1. Замена звуков: Носители китайского английского часто заменяют звук /θ/ на /s/, так как в мандаринском языке нет эквивалента для глухого зубного фрикатива. Звонкий звук /ð/ может заменяться на /z/ или /d/, что также связано с отсутствием соответствующих фонем в китайском.

2. Отрывистый стиль речи: Из-за односложной и тональной природы китайского языка носители китайского английского склонны говорить отрывисто, добавляя звук /ə/ в конце слов для упрощения произношения. Например, «cat» может произноситься как /kætə/. Тональность также приводит к добавлению тона или изменению ударения в английских словах.

3. Неразличение звуков: В некоторых регионах Китая носители не различают звуки /l/ и /n/, что приводит к путанице между словами, такими как «night» и «light».

В качестве материала для исследования, было взято видео о продаже недвижимости, в котором носительница китайского языка, говоря на английском языке, производила презентацию жилья [6]. В ходе работы проанализированы ошибки, совершенные под влиянием фонетической интерференции, составлен анализ ошибок, а также в диаграмме выделены ошибки по частотности употребления (рисунок).



Типы фонетической интерференции на основании видео о продаже недвижимости

1) *bathroom* (бАйзрумо) – [ˈbæθru:m][baizru:mə] недодифференциация фонем – замена /θ/ на /z/**,** недодифференциация фонем – замена монофтонга æ дифтонгом ai, ресегментация (эпентеза) – добавление гласной о в конце слова

2) *mirror* (мИро),[ˈmɪrər][miroə] реинтерпритация – Замена конечной фонемы /r/ на /ə/

3) *bedroom* (бАйдерумо), [ˈbedru:m][baideru:mə] ресегментация – добавление гласной /e/ и добавление гласной /ɔ/ в конце слова, недодифференциация – замена монофтонга дифтонгом /e/ - /ai/

4) *skylight* (сЫкэлАйте), [ˈskaɪlaɪt][sykelaitə] ресегментация – добавление гласной /e/ в середине слова и добавление гласной /e/ в конце слова, ресегменатция – замена дифтонга /ai/ на монофтонг /y/

5) *big balcony* (бИкэ бАлкани),[bɪg ˈbælkəni][bike balkani] ресегментация – добавление /e/ в конце слова, реинтерпритация – замена /g/ на схожий по звучанию звук /k/, недодифференциация –неразличение фонем по степени подъёма /æ/ и /a/, /ə/ и /a/

6) *floor to ceiling windows* (флар ту сИлинг уИндоузы),[flɔ: tu: ˈsi:lɪŋ ˈwɪndəʊz][flar tu si:ling uindəʊzy] реинтерпритация – замена гласной /ə/ на другую гласную /a/, реинтерпритация – замена звука /w/ на /u/ схожего по звучанию, ресегментация (эпитеза) – добавление гласной /y/ в конце слова

7) *electric curtains* (илАйкэтЮик кАртансы) [ɪˈlektrɪk ˈkɜ:(r)tənz][ilaikətuik kærtansy] недодифференциация - замена монофтонга дифтонгом /e/ на /ai/ и /i/ на /ui/, ресегментация – добавление звука /ə/ в середину

слова, ресегменатция – опущение /r/ в слове, недодифференциация – не различие гласных /ə/ и /a/

В результате проведенного анализа, наиболее распространённым типом фонетической интерференции является ресегментация, а именно добавление дополнительной гласной в конце слова или в середине, связано с тем, что слоговой структуре китайского языка несвойственно стечение нескольких согласных. Следующий тип фонетической интерференции является недодифференциация, представляя собой наиболее частотную ошибку в виде замены монофтонга на дифтонг, носителям китайского языка принято заменять монофтонги на привычные им звуки: 买 /mai/, 爱 /ai/. В ходе подобных фонетических искажений в речи, коммуникация может не состояться, так как реципиент (англоговорящий человек) не поймет о чем говорит риелтор. Таким образом фонетическая интерференция играет важную роль в коммуникации, а именно в правильном донесении мыслей в ходе диалога людей.

Китайский английский, известный также как «чинглиш», представляет собой интерференционный вариант, используемый китайцами в межкультурной коммуникации. Данный феномен обусловлен особенностями китайского языка, мышления и культуры, пронизывающей все аспекты китайского английского. Интерференция в языке возникает, когда носители одного языка применяют структуры и правила своего родного языка при использовании иностранного. Ли Вэньчжун описывает «чинглиш» как деформированный английский язык, который не соответствует универсальным правилам английского языка и не принимается носителями языка [7, с. 18–24].

Анализ ошибок, совершенных носителем китайского языка при презентации недвижимости на английском позволил установить, что фонетическая интерференция может существенно затруднять коммуникацию. Что подчеркивает важность осознания фонетических особенностей при обучении иностранным языкам и необходимости адаптации методов обучения для снижения уровня интерференции. Фонетическая интерференция играет значительную роль в межкультурной коммуникации, особенно среди носителей языков с различной фонетической системой. Понимание данного явления и его последствий является ключевым для повышения эффективности общения между людьми с разными языковыми и культурными фонами. Важно продолжать исследовать интерференцию как динамическое явление, которое может как обогащать язык, так и создавать сложности в коммуникации.

Библиографические ссылки

1. *Виноградов. В. А*. [Электронный ресурс] // Большая российская энциклопедия. 2004–2017. URL: https://old.bigenc.ru/archeology/text/5993651 (дата обращения: 25.01.2025).

2. *Беликов В.И., Крысин Л.П.* Социолингвистика. М. : Рос. гос. гуманит. ун-т, 2001.

3. *Хауген Э.* Языковой контакт // Новое в лингвистике. 1972. Вып. 6. С. 61.

4. *Избаева Н. М.* Интерференция на фонетическом уровне [Электронный ресурс] // Universum: филология и искусствоведение : электрон. научн. журн. 2024. 1(115). URL: https://7universum.com/ru/philology/archive/item/16641 (дата обращения: 01.02.2025).

5. *Вайнрайх У.* Языковые контакты. Киев : Вища школа, 1979.

6. Необычное произношение английского языка китаянки [Электронный ресурс]. URL: https://yandex.ru/video/preview/17695582209437884468 (дата обращения: 25.01.2025).

7. *Li W*. 1993. ‘China English and Chinglish.’ // Foreign Lanuage Teaching and Research. 1993. Vol. 4. P. 18–24.

LANDESKUNDLICHE UND KULTURELLE ASPEKTE IM MODERNEN DEUTSCHUNTERRICHT IN BELARUS

T. G. Dawidowitsch[1)], O. P. Schaban[2)], I. N. Koseletskaja[3)]

[1), 2), 3)]Belarussische Staatliche Universität, Prospekt Nezavisimosti, 4, 220030, Minsk, Belarus, Davidovich@bsu.by ; Shaban@bsu.by; Kozialetskaya@bsu.by

Das Thema der wissenschaftlichen Arbeit besteht darin, einen neuen Ansatz für den Deutschunterricht in der Republik Belarus zu identifizieren. Die Autoren des wissenschaftlichen Artikels zeigen, wie sich die Vermittlung der landeskundlichen und kulturellen Aspekte im Deutschunterricht verändert hat. Es werden die Hauptrichtungen sowie methodische Tipps und Empfehlungen zur Verbesserung der interkulturellen Kompetenz und Sprachkenntnisse aufgezeigt.

***Keywords*:** interkulturelle Kompetenzen; Kulturstandard; kulturelle Kompetenz; sprachliche Herausforderungen; Landeskundeunterricht.

СТРАНОВЕДЧЕСКИЕ И КУЛЬТУРНЫЕ АСПЕКТЫ В СОВРЕМЕННОМ ОБУЧЕНИИ НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ В БЕЛАРУСИ

Т. Г. Давидович[1)], О. П. Шабан[2)], И. Н. Козелецкая [3)]

[1), 2), 3)] Белорусский государственный университет, пр. Независимости, 4, 220030, г. Минск, Беларусь, Davidovich@bsu.by ; Shaban@bsu.by ; Kozialetskaya@bsu.by

Темой научной работы является выявление нового подхода в преподавании немецкого языка в настоящее время в Республике Беларусь. Авторы научной статьи показывают, как поменялось преподавание страноведческих реалий и культурных аспектов на уроках немецкого языка. Указываются основные направления, а также методические советы и рекомендации для улучшения межкультурной компетенции и языковых знаний.

***Ключевые слова*:** межкультурные навыки; стандарт культуры; культурная компетентность; лингвистические проблемы; занятие по страноведению.

COUNTRY AND CULTURAL ASPECTS IN MODERN GERMAN LESSONS IN BELARUS

T. G. Davidovich[1)], O. P. Shaban[2)], I. N. Kozeletskaya[3)]

[1), 2), 3)] Belarusian State University, 4 Nezavisimosti Avenue, 220030, Minsk, Belarus, Davidovich@bsu.by ; Shaban@bsu.by ; Kozialetskaya@bsu.by

The topic of the scientific work is to identify a new approach to teaching German in the Republic of Belarus. The authors of the scientific article show how the teaching of regional and cultural aspects in German lessons has changed. The main directions as well as

methodological tips and recommendations for improving intercultural competence and languages kills are shown.

***Keywords*:** intercultural skills; cultural standard; cultural competence; linguistic challenges; regional and cultural studies.

Beim Erlernen einer Fremdsprache in der Schule, im College, in Kursen oder an der Universität nimmt man eine enorme Menge an kulturellen Informationen auf, die mit dieser Sprache, den Ländern und den Menschen, die sie sprechen, verbunden sind. Diese Informationen werden sowohl durch die Sprache selbst aufgenommen – die Besonderheiten ihrer grammatikalischen Konstruktionen, die üblichen Methoden der Wortbildung, die Etymologie der Wörter – als auch durch den Inhalt, der es ermöglicht, mehr über das Land und seine Bewohner zu erfahren. Im Falle der deutschen Sprache sollte man in erster Linie über Deutschland, Österreich und die Schweiz sprechen. Aber laut den neuen Programmen in der Republik Belarus sollte man auch unser Land gut in der deutschen Sprache präsentieren können und landeskundliche und kulturelle Aspekte in Betracht ziehen. Im Unterricht Deutsch als Fremdsprache werden wie immer die Geschichte und Geographie der Länder, ihre Sehenswürdigkeiten, religiösen und weltlichen Traditionen sowie die nationalen Besonderheiten ihrer Bewohner, das politische und wirtschaftliche System und viele andere kleine und große, aber immer bedeutende soziokulturelle Aspekte behandelt, die den Studenten ein umfassendes Bild vermitteln und ihnen helfen sollen, die Kommunikation und das Verständnis mit Muttersprachlern zu erleichtern.

Beim Deutschlernen spielen kultur- und landeskundliche Aspekte eine wichtige Rolle, da sie den Lernenden helfen, die Sprache im Kontext der deutschsprachigen Länder besser zu verstehen und anzuwenden. Hier sind einige wichtige Punkte:

1. Geschichte und Geografie: Wissen über die historischen Ereignisse und geografischen Besonderheiten der Republik Belarus und auch Deutschlands, Österreichs und der Schweiz.

2. Politische und wirtschaftliche Strukturen: Verständnis der politischen Systeme und wirtschaftlichen Gegebenheiten in den deutschsprachigen Ländern und auch in unserem Heimatland.

3. Traditionen und Bräuche: Kennenlernen von religiösen und weltlichen Traditionen, Festen und Bräuchen.

4. Alltagskultur: Einblicke in den Alltag der Menschen, ihre Lebensweise, Essgewohnheiten und Freizeitaktivitäten.

5. Kulturelle Eigenheiten: Verständnis für die kulturellen Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen den deutschsprachigen Ländern und dem eigenen Land.

Alle diese Aspekte nennen wir Landeskunde. Manche lesen und erzählen Texte zu diesen Themen mit den Studenten, andere vergleichen ihr eigenes

Land und zum Beispiel Deutschland nach verschiedenen Kriterien, manche lernen fertige Sätze auswendig, die den Studenten zur Verfügung stehen, wenn sie zum Beispiel in ein Geschäft gehen. Viele von uns haben die Landeskunde ungefähr so gelernt und geben dieses Wissen in den Mauern ihrer Bildungseinrichtungen an die Studierenden weiter. Doch die wissenschaftliche pädagogische Gemeinschaft bleibt nicht stehen, und auch im Bereich des Unterrichts, einschließlich des kulturellen Aspekts, gibt es viele Neuerungen.

Was ist eigentlich Kultur? Kultur umfasst die Gesamtheit der geistigen, künstlerischen, gestalterischen und sozialen Ausdrucksformen einer Gesellschaft. Dazu gehören Sprache, Kunst, Musik, Literatur, Traditionen, Werte und Normen, die das Zusammenleben und die Identität einer Gemeinschaft prägen.

Die Diskussion darüber, wie Landeskunde unterrichtet werden soll und welche Ziele der Lehrer den Schülern setzt, wird schon sehr lange geführt. Wir möchten betonen, dass der erste Ansatz zur Untersuchung des soziokulturellen Aspekts im Rahmen des Erlernens einer beliebigen Sprache als Fremdsprache wird als **kognitiver** oder **faktischer Landeskundeansatz** bezeichnet.

Dabei lag der Schwerpunkt auf dem Studium von Daten und Fakten, in unserem Fall über Belarus, Deutschland, Österreich und die Schweiz. Es wird beispielsweise die Geschichte dieser Länder, ihre politische und wirtschaftliche Struktur, bedeutende Persönlichkeiten, Sehenswürdigkeiten, Architektur und Literatur untersucht. Alle Informationen werden in Form von Texten, Statistiken und Diagrammen präsentiert, und zur Verarbeitung dieser Informationen werden Methoden wie Nacherzählung, Vorbereitung von Berichten und Präsentationen sowie Beschreibung von Diagrammen und Statistiken verwendet.

In den 1970er Jahren des 20. Jahrhunderts entstand **der kommunikative Ansatz** im Fremdsprachenunterricht, und damit auch **die kommunikative Landeskunde**. Das Hauptziel, das den Studenten und Lehrern gesetzt wird, ist die angemessene Verwendung der Sprache in Alltagssituationen. Thematisch werden die typischsten Situationen des täglichen Lebens ausgewählt: wie man auf der Straße nach dem Weg fragt, wie man im Geschäft bezahlt, wie man in einem Café bestellt, wie man Verkehrsschilder versteht oder wie man am Arbeitsplatz Bekanntschaften macht. Dieser Ansatz schlägt vor, mögliche Fragen und Antworten für alle genannten und ähnlichen Situationen bis zur Automatisierung zu üben, und dafür Dialoge und deren Simulation sowie Rollenspiele im Unterricht zu verwenden. Die landeskundlichen Informationen werden in dem Maße dosiert, wie sie zur Lösung der kommunikativen Aufgabe erforderlich sind.

Der nächste Ansatz entstand in den 1980er Jahren und wurde als **interkultureller Ansatz** bezeichnet. Der Name spricht für sich: Im Rahmen dieses Ansatzes liegt der Schwerpunkt auf der Identifizierung fremder

nationaler Besonderheiten und deren Vergleich mit den eigenen. Wichtig ist jedoch auch, dass die Studenten, indem sie ihre eigenen und fremden Länder, die Mentalität der Bewohner, Gewohnheiten und Traditionen analysieren, lernen, die Vielfalt der Ansichten zu verschiedenen Aspekten des Lebens anerkennen und tiefer verstehen. Nehmen wir das klassische Beispiel der Pünktlichkeit, für die die Deutschen bekannt sind. Wenn beispielsweise ein Mexikaner Deutsch lernt, wird es für ihn eine Überraschung sein zu erfahren, dass in Deutschland ein vereinbartes Treffen tatsächlich zur angegebenen Zeit stattfinden muss und nicht 30 Minuten später. Dies muss er berücksichtigen, wenn er in das Land kommt und beispielsweise an einem Studententreffen teilnimmt, sonst riskiert er, wichtige Informationen zu verpassen. Um solche Besonderheiten im interkulturellen Ansatz bestmöglich zu analysieren, werden häufig Videos, Bilder, Fotos, Interviews und Texte verwendet, die sorgfältig analysiert werden.

All diese Ansätze existieren bis heute, jeder von ihnen ist recht gut geeignet, wenn man sich das Ziel bewusst macht, das in diesem Fall vor den Schülern steht. Aber wenn man im Allgemeinen spricht, dann soll das Studium des soziokulturellen Aspekts natürlich dazu beitragen, das Verständnis mit Muttersprachlern zu verbessern, den Kontakt zu erleichtern und den Studenten auf eine solche Kommunikation vorzubereiten, um Missverständnisse, Fehlinterpretationen und peinliche Situationen möglichst zu vermeiden. Jeder dieser Ansätze hat jedoch auch seine Einschränkungen: Inwieweit hilft das Wissen über historische Fakten und Daten, ein Gespräch mit einem neuen Bekannten zu führen? Kann man alle Situationen vorhersehen und üben, die im Leben unseres Schülers auftreten können? Verallgemeinern wir das Bild nicht zu sehr, wenn wir über nationale Besonderheiten sprechen – gibt es wirklich keinen einzigen Deutschen, der zu spät kommt?

Für die erfolgreiche Organisation des Unterrichts im Rahmen der diskursiven oder kulturwissenschaftlichen Landeskunde benötigen Lehrkräfte moderne Materialien, die auf aktuellen Informationen basieren und nach einem neuen Ansatz präsentiert werden. Man muss aufmerksam über alle Bildungstrends und die Entwicklung der wissenschaftlichen Pädagogik verfügen und moderne Ansätze in die Entwicklung der Projekte integrieren. Die in diesem Artikel vorgestellten Projekte entsprechen daher allen Anforderungen.

- Man kann **das Projekt Belarus und Deutschland** durchführen und verschiedene Poster, Apps und Unterrichtsmaterialien einsetzen. Das gesamte Materialpaket kann sowohl für das Selbststudium als auch für den Unterricht im Klassenzimmer verwendet werden. Die Vielseitigkeit des Projekts besteht darin, dass es sowohl mit als auch ohne Poster verwendet werden kann. Man kann den Studenten die App als lehrreiches Spiel anbieten oder gemeinsam mit ihnen das Poster verwenden und in die Welt der erweiterten Realität

eintauchen: Wie lebt die Jugend in Belarus und in Deutschland, welche Filme und Fernsehsendungen sind am beliebtesten, wie ist der Arbeitsmarkt oder das Schulsystem organisiert?

- **Deutschlandlabor** – eine Serie von 20 fünfminütigen Videos, in denen die Moderatoren Nina und David den gängigsten Klischees über Deutsche auf den Grund gehen und ein vielfältigeres Bild der Gesellschaft zeigen. Sie reisen durch Deutschland und erfahren erstaunliche Dinge von Menschen auf der Straße und von Experten, erhalten manchmal sehr unerwartete Antworten und gehen der Sache gründlich auf den Grund, dabei machen sie alles mit einer Prise Humor, dynamisch und leicht. Die Videos eignen sich für den Einsatz im Unterricht mit Schülern, die bereits das Niveau A2 in Deutsch erreicht haben. Auf der Projektseite finden Sie unter jedem Video Links zu Übungen, Arbeitsblättern, Empfehlungen für Lehrer, Transkripten und Vokabeln.
- **Vitamin.de Magazin** – speziell für Deutschlernende, erscheint viermal im Jahr und wird per Post verschickt. Alle Artikel sind mit einem Wortschatzverzeichnis auf Deutsch, einer Angabe des optimalen Sprachniveaus zum Verständnis des Gelesenen und Aufgaben versehen. Die Website des Magazins bietet Zugang zu zusätzlichen Materialien wie Audiodateien und Arbeitsblättern.
- **Step into German** – ein Portal, das von Kollegen des Goethe-Instituts in San Francisco erstellt wurde. Es wird seit 2015 mit Inhalten gefüllt. Das Portal stellt seinen Lesern deutsche Musik, Filme, das Thema Fußball in Deutschland vor, Entwicklung und allgemein über das Land.

Wenn wir über landeskundliche und kulturelle Aspekte beim Deutschunterrichten sprechen, sollten wir auch die interkulturelle Kompetenz erwähnen, die ein zentrales Thema in der Sprachforschung und Pädagogik ist. Hier sind einige wichtige Aspekte und Methoden, die von Sprachforschern hervorgehoben werden. Viele Sprachforscher beschäftigen sich mit diesem Thema. Alexander Thomas [1], ist z.B. bekannt für sein Konzept der Kulturstandards. Diese Standards beschreiben typische Verhaltensweisen und Einstellungen, die in verschiedenen Kulturen als normal oder akzeptabel gelten. Sie helfen dabei, kulturelle Unterschiede zu verstehen und interkulturelle Missverständnisse zu vermeiden. Damit leistet er einen bedeutenden Beitrag zur interkulturellen Psychologie und Kommunikation. Hier sind die wichtigsten Schwerpunkte seines Konzepts: Er gibt die Definition von **Kulturstandards. „**Kulturstandards sind typische Verhaltensweisen, Denkweisen und Werte der Mehrheit der Mitglieder einer Kultur, die als normal und verbindlich angesehen werden.” [1]. Sie dienen als Orientierungshilfe in interkulturellen Interaktionen und helfen, kulturelle Unterschiede zu verstehen und zu überbrücken. Herr Thomas spricht auch über die Bedeutung **der interkulturellen Handlungskompetenz** [2], die die Fähigkeit umfasst, in interkulturellen Situationen angemessen und effektiv zu handeln. Diese Kompetenz wird durch das Verständnis und die Anwendung

von Kulturstandards gefördert. Es werden auch kulturelle **Überschneidungssituationen e**rwähnt, die Lern– und Erfahrungsfelder anbieten, die zur Entwicklung interkultureller Kompetenzen beitragen. Um interkulturelle Kompetenz zu fördern, kann der Lehrer folgende Didaktik und Methoden im Unterricht einsetzen:

1. Kulturelle Simulationen und Rollenspiele: Diese Methoden ermöglichen es den Lernenden, interkulturelle Situationen nachzustellen und verschiedene Perspektiven zu erleben.

2. Interkulturelle Trainings: Workshops und Seminare, die gezielt auf die Entwicklung interkultureller Fähigkeiten abzielen, wie z.B. Empathie, Perspektivenwechsel und Konfliktlösung.

3. Projektarbeit: Gemeinsame Projekte mit Partnern aus anderen Kulturen fördern den direkten Austausch und das Verständnis für kulturelle Unterschiede.

4. Fallstudien: Analyse realer interkultureller Konflikte und deren Lösungen, um praktische Fähigkeiten zu entwickeln.

5. Reflexion und Feedback: Regelmäßige Reflexion über eigene interkulturelle Erfahrungen und Feedback von Lehrenden**.**

In den letzten Jahren haben sich die landeskundlichen und kulturellen Aspekte im Deutschunterricht erheblich verändert. Hier sind einige der wichtigsten Entwicklungen:

1. Interkulturelle Kompetenz: Früher lag der Fokus hauptsächlich auf der Vermittlung von Sprachkenntnissen. Heute wird großer Wert auf die Entwicklung interkultureller Kompetenz gelegt. Schüler sollen nicht nur die Sprache lernen, sondern auch **die kulturellen Unterschiede und Gemeinsamkeiten verstehen.**

2. Authentische Materialien: Früher wurden oft standardisierte Lehrbücher verwendet. Heute werden vermehrt authentische Materialien wie Zeitungsartikel, Filme, Musik und soziale Medien eingesetzt, um den Schülern ein realistischeres Bild der deutschsprachigen Länder zu vermitteln.

3. **Digitale Medien**: Die Integration digitaler Medien hat den Deutschunterricht revolutioniert. Online-Plattformen, Apps und interaktive Übungen sind heute Standard und ermöglichen ein vielfältigeres und interaktiveres Lernen.

4. **Projektarbeit**: Früher war der Unterricht oft frontal und lehrerzentriert. Heute wird verstärkt auf projektbasiertes Lernen gesetzt, bei dem die Schüler eigenständig oder in Gruppen an landeskundlichen Themen arbeiten.

5. **Globalisierung**: Durch die Globalisierung hat sich der Fokus erweitert. Es wird nicht nur die Kultur Deutschlands, sondern auch die der anderen deutschsprachigen Länder wie Österreich und der Schweiz behandelt.

6. **Diversität und Inklusion**: Heutzutage wird mehr Wert auf Diversität und Inklusion gelegt. Themen wie Migration, Integration und multikulturelle

Gesellschaften sind fester Bestandteil des Lehrplans.

Diese Veränderungen tragen dazu bei, dass der Deutschunterricht nicht nur sprachliche, sondern auch **kulturelle und soziale Kompetenzen** vermittelt.

Ausgehend aus den Veränderungen in der letzten Zeit möchten wir den Lehrkräften wünschen, den Unterricht spannend und attraktiv zu gestalten, indem sie folgende Punkte berücksichtigen:

1. **Kreativität und Flexibilität**: Nutzen Sie verschiedene Medien und Methoden, um den Unterricht abwechslungsreich zu gestalten. Filme, Musik, Podcasts und interaktive Online-Tools können den Lernprozess bereichern.

2. Authentische Materialien: Verwenden Sie aktuelle Zeitungsartikel, Blogs und Social-Media-Beiträge, um den Schülern ein realistisches Bild der deutschsprachigen Länder zu vermitteln.

3. **Interkulturelle Projekte**: Fördern Sie Projekte, bei denen Schüler die Kultur, Geschichte und Traditionen der deutschsprachigen Länder erforschen und präsentieren. Dies kann durch Gruppenarbeiten, Präsentationen oder sogar virtuelle Austauschprogramme geschehen.

4. **Gastredner und Exkursionen**: Laden Sie Gastredner ein oder organisieren Sie Exkursionen zu kulturellen Veranstaltungen oder deutschen Institutionen, um den Schülern direkte Erfahrungen zu ermöglichen.

5. **Digitale Werkzeuge**: Integrieren Sie digitale Plattformen und Apps, die interaktive Übungen und Spiele anbieten. Dies kann das Lernen dynamischer und ansprechender machen.

6. **Aktuelle Themen**: Behandeln Sie aktuelle gesellschaftliche und politische Themen, die in den deutschsprachigen Ländern und in Ihrem Land relevant sind. Dies fördert nicht nur das Sprachverständnis, sondern auch das kritische Denken.

7. **Schülerzentrierter Ansatz**: Geben Sie den Schülern die Möglichkeit, ihre eigenen Interessen und Fragen einzubringen. Dies kann die Motivation und das Engagement erhöhen.

In Belarus wird im Rahmen des Programms für Deutsch besonders Wert auf die Landeskunde und interkulturelle Aspekte gelegt. Dieses Programm zielt darauf ab, den Lernenden nicht nur die deutsche Sprache, sondern auch ein tiefes Verständnis für die Kultur und Gesellschaft der Heimat und deutschsprachigen Länder zu vermitteln.

Durch die Berücksichtigung von Landeskunde und interkulturellen Punkten im Programm für Deutsch in Belarus wird den Lernenden eine umfassende und praxisnahe Ausbildung geboten, die sie auf die Herausforderungen einer globalisierten Welt vorbereitet.

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.

Wichtige Aspekte des Programms:

1. Landeskunde von Belarus: Die Schüler lernen die geografischen, historischen und kulturellen Merkmale von Belarus kennen. Dies umfasst wichtige Städte, regionale Besonderheiten, Traditionen und Bräuche, die das Land prägen.

2. Deutsch als Verkehrssprache: Der Unterricht erfolgt in deutscher Sprache, was den Schülern hilft, ihre Sprachkenntnisse praktisch anzuwenden und gleichzeitig ein tieferes Verständnis für ihre eigene Kultur zu entwickeln.

3. Interkulturelle Kompetenzen: Das Programm fördert auch interkulturelle Kompetenzen, indem es den Lernenden ermöglicht, die Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen der belarussischen und der deutschen Kultur zu erkennen und zu schätzen.

4. Praktische Anwendungen: Die Schüler werden ermutigt, die deutsche Sprache in verschiedenen Kontexten zu verwenden, sei es in der Kommunikation über die belarussische Kultur oder in praktischen Anwendungen wie Projekten, Präsentationen und Diskussionen.

5. Kulturelle Aktivitäten: Neben dem regulären Unterricht könnten auch kulturelle Aktivitäten organisiert werden, die sich mit der belarussischen Kultur in Verbindung mit der deutschen Sprache beschäftigen, wie zum Beispiel Filmvorführungen, Lesungen oder Workshops.

Durch die Integration der Landeskunde von Belarus in den Deutschunterricht wird den Lernenden eine wertvolle Möglichkeit geboten, ihre Sprachkenntnisse zu vertiefen und gleichzeitig **ein Bewusstsein für ihre eigene kulturelle Identität** zu entwickeln.

Das Lernen der Landeskunde von Belarus in deutscher Sprache kann sowohl für Lehrkräfte als auch für Schüler verschiedene Schwierigkeiten mit sich bringen. Hier sind einige der häufigsten Herausforderungen:

Schwierigkeiten für Lehrkräfte:

1. Sprachbarrieren: Lehrkräfte müssen sicherstellen, dass sie die Inhalte klar und verständlich in deutscher Sprache vermitteln können. Dies kann eine Herausforderung darstellen, insbesondere wenn es um komplexe Konzepte oder spezifische Fachterminologie geht.

2. Materialien und Ressourcen: Es könnte an geeigneten Lehrmaterialien fehlen, die die Landeskunde von Belarus in deutscher Sprache abdecken. Lehrkräfte müssen möglicherweise selbst Materialien erstellen oder anpassen, was zeitaufwändig sein kann.

3. Interkulturelle Sensibilität: Lehrkräfte müssen sich bewusst sein, wie sie kulturelle Unterschiede ansprechen und vermitteln, um Missverständnisse zu vermeiden und ein respektvolles Lernumfeld zu schaffen.

4. Schülerdiversität: In Klassen mit unterschiedlichen Sprachkenntnissen und kulturellen Hintergründen kann es schwierig sein, alle Schüler

angemessen zu fördern und zu unterstützen.

Trotz dieser Herausforderungen kann das Lernen der Landeskunde von Belarus in deutscher Sprache auch viele Vorteile bieten, wie die Förderung interkultureller Kompetenzen und die Vertiefung der Sprachkenntnisse. Es ist wichtig, dass sowohl Lehrkräfte als auch Schüler Unterstützung und Ressourcen erhalten, um diese Schwierigkeiten zu überwinden und ein effektives Lernumfeld zu schaffen.

Das Unterrichten der Landeskunde von Belarus im Deutschunterricht in deutscher Sprache bietet zahlreiche Vorteile. Hier sind einige der wichtigsten:

1. **Vertiefung der Sprachkenntnisse**: Durch das Lernen der Landeskunde in deutscher Sprache haben die Schüler die Möglichkeit, ihre Sprachkenntnisse in einem praktischen Kontext zu vertiefen. Sie lernen spezifische Vokabeln und Redewendungen, die mit der Kultur und Geschichte ihres eigenen Landes verbunden sind.

2. Interkulturelles Verständnis: Das Programm fördert das interkulturelle Verständnis, indem es den Schülern ermöglicht, ihre eigene Kultur in einer Fremdsprache zu reflektieren. Dies hilft ihnen, die Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen der belarussischen und der deutschen Kultur besser zu verstehen.

3. **Erhöhung der Motivation**: Wenn Schüler die Landeskunde von Belarus in deutscher Sprache lernen, kann dies ihr Interesse und ihre Motivation steigern, da sie die Relevanz der Sprache im Kontext ihrer eigenen Kultur erkennen.

4. **Praktische Anwendung der Sprache**: Die Schüler haben die Möglichkeit, ihre Deutschkenntnisse in einem realen und bedeutungsvollen Kontext anzuwenden, was das Lernen praxisnäher und relevanter macht.

5. **Förderung von kritischem Denken**: Das Auseinandersetzen mit der eigenen Kultur in einer Fremdsprache regt kritisches Denken an, da die Schüler dazu angeregt werden, ihre eigenen Traditionen und Werte zu hinterfragen und zu vergleichen.

6. **Stärkung der Identität**: Indem die Schüler ihre eigene Kultur in einer Fremdsprache erkunden, können sie ein stärkeres Bewusstsein für ihre kulturelle Identität entwickeln und lernen, diese auch in einem internationalen Kontext zu präsentieren.

7. **Vorbereitung auf internationale Kommunikation**: Die Schüler werden besser auf die Kommunikation mit deutschsprachigen Personen vorbereitet, da sie lernen, ihre eigene Kultur in einem globalen Kontext zu vermitteln.

8. **Vielfältige Lernmöglichkeiten**: Das Programm ermöglicht den Einsatz verschiedener Lehrmethoden, einschließlich Projektarbeit, Präsentationen und Diskussionen, die das Lernen abwechslungsreich und ansprechend gestalten.

Insgesamt trägt das Unterrichten der Landeskunde von Belarus in

deutscher Sprache dazu bei, die Sprachkompetenz der Schüler zu fördern, ihr interkulturelles Verständnis zu erweitern und ihre Motivation zu steigern. Es ist eine wertvolle Ergänzung zum Deutschunterricht, die sowohl die sprachlichen als auch die kulturellen Fähigkeiten der Lernenden stärkt. Wenn du weitere Fragen oder Anmerkungen hast, lass es mich bitte wissen.

In Belarus stehen den Lehrern verschiedene methodische und didaktische Mittel zur Verfügung, um die Landeskunde in der deutschen Sprache zu unterrichten. Diese Mittel können helfen, den Unterricht interaktiv und ansprechend zu gestalten. Hier sind einige der wichtigsten:

Methodische und didaktische Mittel:

1. Lehrbücher und Materialien: Es gibt spezielle Lehrbücher und Materialien, die sich auf die Landeskunde von Belarus in deutscher Sprache konzentrieren. Diese Bücher enthalten oft Texte, Übungen und Informationen über die Kultur, Geschichte und Geografie des Landes.

2. Digitale Medien: Der Einsatz von digitalen Medien, wie interaktiven Präsentationen, Videos und Online-Ressourcen, ermöglicht es Lehrern, den Unterricht abwechslungsreicher zu gestalten. Plattformen wie Moodle oder Google Classroom können zur Bereitstellung von Materialien und zur Kommunikation mit den Schülern genutzt werden.

3. **Multimedia-Präsentationen**: Lehrer können Multimedia-Präsentationen erstellen, die Bilder, Videos und Audiodateien enthalten, um die Themen anschaulicher zu vermitteln und das Interesse der Schüler zu wecken.

4. **Projekte und Gruppenarbeiten**: Durch projektbasiertes Lernen und Gruppenarbeiten können Schüler aktiv in den Lernprozess einbezogen werden. Sie können beispielsweise Projekte zu verschiedenen Aspekten der belarussischen Kultur in deutscher Sprache durchführen.

5. **Exkursionen und kulturelle Veranstaltungen**: Exkursionen zu kulturellen Stätten oder Veranstaltungen, die sich mit der belarussischen Kultur befassen, können den Schülern helfen, die Landeskunde praktisch zu erleben und ihre Sprachkenntnisse anzuwenden.

6. **Rollenspiele und Simulationen**: Rollenspiele und Simulationen ermöglichen es den Schülern, in verschiedene kulturelle Rollen zu schlüpfen und interkulturelle Kommunikation zu üben. Dies kann das Verständnis für kulturelle Unterschiede fördern.

7. **Diskussionen und Debatten**: Die Durchführung von Diskussionen und Debatten zu kulturellen Themen fördert die kritische Denkfähigkeit der Schüler und ermöglicht es ihnen, ihre Meinungen in deutscher Sprache zu äußern.

8. **Einsatz von authentischen Materialien**: Die Verwendung von authentischen Materialien, wie Zeitungsartikeln, Filmen, Liedern oder literarischen Texten aus Deutschland und Belarus, kann den Schülern helfen, ein realistisches Bild der Kultur zu bekommen.

Diese methodischen und didaktischen Mittel bieten Lehrern in Belarus wertvolle Werkzeuge, um die Landeskunde in der deutschen Sprache effektiv zu unterrichten. Durch den Einsatz verschiedener Methoden können Lehrer den Unterricht abwechslungsreich und ansprechend gestalten, was das Lernen für die Schüler fördert. Wir biten Ihnen das Buch von L. Worobjewa, T. Dawidowitsch, T. Laschuk «Mit Erfolg zur Prüfung. Zwei Länder in Sicht» [3], wo Sie über berühmte Menschen und Sehenswürdigkeiten der Republik Belarus finden können.

Zusätzliche Ressourcen:

- **Online-Plattformen und Websites**: Websites wie „Belarus.by“ bieten Informationen über die Kultur, Geschichte und Sehenswürdigkeiten von Belarus und können als ergänzende Ressourcen genutzt werden.
- **Dokumentarfilme und Videos**: Lehrkräfte können auch Dokumentarfilme und Videos über Belarus in deutscher Sprache nutzen, um den Unterricht visuell zu bereichern.

Diese Bücher und Materialien können belarussischen Lehrern und Lernenden helfen, die Landeskunde von Belarus in deutscher Sprache effektiv zu unterrichten und zu erlernen. Sie bieten wertvolle Informationen und Perspektiven, die das Verständnis der belarussischen Kultur und Identität fördern.

Die Wahrnehmung von Belarus in deutschsprachigen Ländern (Deutschland, Österreich, der Schweiz) ist vielschichtig und wird von verschiedenen Faktoren beeinflusst, darunter die Geschichte, die Politik, die Kultur und die Medienberichterstattung.

Insgesamt ist das Bild von Belarus in deutschsprachigen Ländern oft von politischen und sozialen Herausforderungen geprägt. Gleichzeitig gibt es Bemühungen, die kulturelle Vielfalt und die historischen Aspekte des Landes hervorzuheben. Die Wahrnehmung kann je nach individuellem Hintergrund und persönlichen Erfahrungen variieren. Um ein ausgewogenes Bild von Belarus zu vermitteln, ist es wichtig, sowohl die Herausforderungen als auch die kulturellen und historischen Reichtümer des Landes zu betonen.

Als Deutschlehrer kann man verschiedene Maßnahmen ergreifen, um die Freundschaft und das Verständnis zwischen Belarus und den deutschsprachigen Ländern zu fördern. Hier sind einige Ideen und Ansätze:

1. Interkulturelle Projekte**:** Organisieren Sie interkulturelle Projekte, bei denen Schüler aus Belarus mit Schülern aus deutschsprachigen Ländern in Kontakt treten. Dies kann durch virtuelle Austauschprogramme, gemeinsame Projekte oder Pen-Pal-Programme geschehen.

2**.** Kulturelle Veranstaltungen**:** Veranstalten Sie kulturelle Events, bei denen die Schüler die belarussische Kultur in deutscher Sprache präsentieren. Dies kann in Form von Ausstellungen, Theateraufführungen, Musikdarbietungen oder kulinarischen Veranstaltungen geschehen.

3**.** Austauschprogramme**:** Fördern Sie Austauschprogramme mit Schulen

oder Bildungseinrichtungen in deutschsprachigen Ländern. Schüler können die Möglichkeit erhalten, für einen bestimmten Zeitraum im Ausland zu leben und zu lernen.

4. Integration authentischer Materialien**:** Verwenden Sie authentische Materialien aus den deutschsprachigen Ländern, die sich mit Belarus befassen. Dies kann Literatur, Filme, Musik oder Kunstwerke umfassen, die das Interesse der Schüler an beiden Kulturen wecken.

5. Diskussionen über aktuelle Themen**:** Führen Sie Diskussionen über aktuelle Themen, die Belarus und die deutschsprachigen Länder betreffen. Dies kann den Schülern helfen, ein besseres Verständnis für die politischen, sozialen und kulturellen Zusammenhänge zu entwickeln.

6. Sprachliche Partnerschaften**:** Ermutigen Sie die Schüler, Sprachpartnerschaften mit deutschsprachigen Schülern einzugehen. Dies kann den Schülern helfen, ihre Sprachkenntnisse zu verbessern und gleichzeitig mehr über die Kultur und Gesellschaft der anderen Seite zu erfahren.

7. Einbindung von Experten**:** Laden Sie Experten oder Gastredner ein, die über Belarus und die deutschsprachigen Länder sprechen können. Dies kann den Schülern helfen, ein tieferes Verständnis für die kulturellen und historischen Zusammenhänge zu entwickeln.

8**.** Soziale Medien und Online-Plattformen**:** Nutzen Sie soziale Medien und Online-Plattformen, um Informationen über Belarus und die deutschsprachigen Länder zu teilen. Dies kann dazu beitragen, ein positives Bild zu fördern und den Austausch zwischen den Kulturen zu unterstützen.

9. Förderung von Toleranz und Respekt**:** Fördern Sie in deinem Unterricht Werte wie Toleranz, Respekt und Offenheit gegenüber anderen Kulturen. Dies kann dazu beitragen, ein positives Klima für interkulturelle Begegnungen zu schaffen.

Durch diese Maßnahmen kann man als Deutschlehrer aktiv zur Förderung der Freundschaft und des Verständnisses zwischen Belarus und den deutschsprachigen Ländern beitragen. Es ist wichtig, eine offene und respektvolle Atmosphäre zu schaffen, in der Schüler die Möglichkeit haben, voneinander zu lernen und kulturelle Unterschiede zu schätzen.

Библиографические ссылки

1. *Thomas A.* Praxisbuch Interkulturelle Handlungskompetenz. Für Fach- und Führungskräfte mit globalen Herausforderungen. Berlin, Heidelberg : Springer, 2022.

2. *Thomas A.* Interkulturelle Handlungskompetenz - eine Schlüsselqualifikation für Psychologen. // Kultur, Psyche und Gesundheit. Psychologie im Kontext der Globalisierung. O. Morgenroth & A. Kindervater (Hrsg.), Lengerich: Pabst., 2019. S. 227–250.

3. *Воробьева Л. П., Давидович Т. Г., Лашук Т. В*. Mit Erfolg zur Prüfung. Zwei Länder in Sicht. Lesetraining. Минск : Бестпринт, 2004.

АКТУАЛИЗАЦИЯ ПРИОРИТЕТОВ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ ДЛЯ ЮРИДИЧЕСКИХ ЦЕЛЕЙ В УСЛОВИЯХ МЕНЯЮЩЕГОСЯ ГЕОПОЛИТИЧЕСКОГО ЛАНДШАФТА

А. Л. Игнаткина

ФГБОУ ВО «Саратовская государственная юридическая академия»;
ул. им. Чернышевского Н.Г., зд.104, стр. 3, корпус 5;
410056 Саратов; Российская Федерация;
anastasiaignatkina777@gmail.com

Исследуется проблема выбора приоритетных направлений в обучении иностранным языкам для целей профессионального общения в юридической сфере, изучаются экстралингвистические и интралингвистические факторы, определяющие условия иноязычной подготовки будущих юристов. В результате исследования сделан вывод о необходимости разработки методического обеспечения для параллельного изучения английского и китайского языков в сфере юриспруденции.

Ключевые слова: английский язык; китайский язык; иностранный язык для юридических целей; методическое обеспечение; полицентризм

UPDATING PRIORITIES IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES FOR LEGAL PURPOSES IN A CHANGING GEOPOLITICAL LANDSCAPE

A. L. Ignatkina

FSBEE HE «Saratov state law academy»
N.G. Chernyshevsky St., building 104, construction 3, faculty 5;
410056 Saratov; Russian Federation;
anastasiaignatkina777@gmail.com

The problem of choosing priority directions in teaching foreign languages for the purposes of professional communication in the legal field is investigated, extra-linguistic and intra-linguistic factors determining the conditions of foreign language training of future lawyers are examined. As a result of the research, it is concluded that it is necessary to develop methodological support for the parallel study of English and Chinese languages in the field of jurisprudence.

Keywords: English; Chinese; foreign language for legal purposes; methodological support; polycentrism

Образование всегда развивается в единстве с общественным сознанием, отражает ментальность эпохи и направлено на формирование общественного устройства в целом. Современная геополитическая картина мира меняется, и меняются все социальные факторы, в том числе и языковые. За последние годы сложились новые направления международных

отношений Российской Федерации, и это неизбежно повлекло за собой изменение запросов со стороны работодателей к образовательным организациям. Данная тенденция эксплицируется и на выбор приоритетов в обучении иностранным языкам для профессиональных целей. В связи с этим возникает необходимость пересмотреть и актуализировать программы языковой подготовки будущих юристов с учетом новых потребностей.

Причины этого кроются в специфике юриспруденции. Во-первых, само право, как дисциплина и профессиональная деятельность, реализуется исключительно в языковой форме (текст закона, аргументация позиции в суде, договор между сторонами и т.д.), и, во-вторых, вся государственная деятельность на международном уровне сопровождается устной и письменной коммуникацией на языке-посреднике, принятом между сторонами взаимодействия. Поэтому в иноязычной языковой подготовке будущих юристов приоритетным всегда будет обучение таким средствам коммуникации, которые потенциально применимы в процессе профессионального взаимодействия юристов с коллегами из других стран.

Как отмечено в работе С. Ю. Буденной, «связь языка права и соответствующей правовой культуры, формировавшейся веками, органична», язык общения предопределяет «соответствующую систему понятий, национально-культурных приоритетов, ценностей, правил поведения» [1]. В такой проекции рассуждений использование, например, английского языка как общепринятого языка-посредника может трактоваться как нарушение равноправия сторон взаимодействия. Поэтому в условиях меняющегося геополитического ландшафта необходимо учитывать запрос на альтернативные языковые средства, помимо уже имеющегося в распоряжении английского языка как языка международного сотрудничества. Россия и Китай как страны, играющие ведущую роль в формирования модели полицентризма в международном взаимодействии, заинтересованы и в том, чтобы значимость их государственных языков была пропорциональна уровню сближения двух стран в современных международно-правовых реалиях.

Совместными усилиями Российских вузов и сети Институтов Конфуция уже несколько лет ведется работа по распространению китайского языка в нашей стране: согласно актуальным данным, полученным на официальных сайтах образовательных учреждений, в настоящее время в России действует 20 институтов и классов Конфуция.

Многие юридические вузы России стали включать в программы обучение китайскому языку. Однако, как показал исследовательский поиск, существуют лишь два предложения российских университетов, где

китайский язык для юридических целей входит в обязательную часть образовательной программы.

Университет при Межпарламентской Ассамблее Евразийского экономического сообщества. Данная учебная организация реализует образовательную программу по направлению подготовки «Юриспруденция (с углубленным изучением языка и права КНР) (очная форма обучения)» [2]. Согласно информации на сайте, «совместная образовательная программа АНО ВО «Университет при МПА ЕврАзЭС» и Столичного педагогического университета (г. Пекин, КНР) по юриспруденции предназначена для подготовки специалистов в области юриспруденции с углубленным изучением права КНР и китайского языка и позволяет получить одновременно российское и китайское образование» [2].

Санкт-Петербургский государственный университет. В этом вузе реализуется программа по направлению подготовки «Юриспруденция с углубленным изучением китайского языка и права КНР» [3]. Отметим, что в описании заявлено, что программа реализуется на русском, английском и китайском языках.

Остальные программы, где китайский язык входит в перечень обязательных предметов, не относятся к юридическому направлению или специализации.

Что касается информации на официальных сайтах ведущих вузов России, готовящих юристов (МГУ, МГИМО, НИУ ВШЭ, МГЮА им. Кутафина, РУДН, СГЮА), то здесь упоминается о возможности обучения на курсах китайского языка только в рамках дополнительного образования.

Например, в Институте дополнительного образования Саратовской государственной юридической академии предлагается базовый курс китайского языка, рассчитанный на два-три года, с возможностью сдачи «международного стандартизированного теста на знание китайского языка (The Chinese Proficiency Test (HSK))» [4]. Результаты теста нужны для иностранных студентов, планирующих обучение в китайских вузах.

Отметим тот факт, что в СГЮА реализуется еще и программа профессиональной переподготовки «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации» на английском языке, и многие студенты СГЮА в последние два года выбирают совместное изучение английского и китайского языков.

Был проведен опрос среди студентов СГЮА I-II курсов (всего 38 человек), изучающих английский и китайский языки совместно как дополнительные, с целью выявить 1) их мотивацию к изучению именно этих

двух языков и 2) запросы на другие иностранные языки.

По первому блоку вопросов наиболее распространенными были следующие ответы:

- планирую пройти стажировку по академической мобильности;
- хочу развиваться и быть «в тренде»;
- языки понадобятся в работе по специальности;
- языки понадобятся в будущем для написания научно-исследовательской работы;
- хочу познакомиться с Китайской культурой;
- необходим сертификат для обучения в китайском вузе;
- путешествия.

Среди ответов нам встретилась интересная формулировка: «английский язык – язык-посредник, а китайский язык – язык-помощник». Она как нельзя лучше отражает понимание молодым поколением и современных реалий, и необходимости изучения актуальных иностранных языков.

По второму пункту опроса наиболее распространенными запросами у студентов СГЮА оказались испанский и турецкий языки. Их указывали преимущественно как языки для личных целей и путешествий.

На наш взгляд, стала очевидной необходимость разработки программ, рассчитанных, в первую очередь, на параллельное изучение английского и китайского языков для юридических целей. Однако разработка методического обеспечения потребует «достаточно глубокого погружения в правовую систему КНР», изучения «национально-культурного и социолингвистического своеобразия» Китая [1].

Существующие потребности в изучении иностранных языков для профессиональной юридической коммуникации и условия для их удовлетворения позволяют нам сделать вывод, что в качестве языков межкультурной профессиональной коммуникации юристов целесообразно выбирать английский и китайский. Имеет смысл продолжать изучение юридического английского, поскольку его статус как языка-посредника остается актуальным. Этот вывод, к сожалению, противоречит современной концепции высшего образования в России, где произошло сокращение обязательных часов, предусмотренных на изучение иностранных языков для специальных целей. Тот факт, что китайский язык действительно сложно выучить, и что для достижения даже базового уровня владения этим языком требуется не менее трёх лет, позволяют спрогнозировать проблемы, связанные в первую очередь с продолжительностью обучения китайскому языку для юридических целей.

Библиографические ссылки

1. *Буденная С. Ю.* Лингва франка в актуальном измерении юридической деятельности и юридического общения: лингводидактический аспект // Вестн. Моск. гос. лингв. ун-та. Образование и педагогические науки. 2023. №1 (846) [Электронный ресурс]. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/lingva-franka-v-aktualnom-izmerenii-yuridicheskoy-deyatelnosti-i-yuridicheskogo-obscheniya-lingvodidakticheskiy-aspekt (дата обращения: 27.01.2025).

2. Автономная некоммерческая организация высшего образования «Университет при межпарламентской ассамблее ЕврАзЭс» [Электронный ресурс]. URL: https://miep.spb.ru/centers/cmsio/programma-dvukh-diplomov-po-napravleniyu-podgotovki-40-03-01-yurisprudentsiya/ (дата обращения: 27.01.2025).

3. Санкт-Петербургский государственный университет [Электронный ресурс]. URL: https://spbu.ru/postupayushchim/programms/bakalavriat/yurisprudenciya-s-uglublennym-izucheniem-kitayskogo-yazyka-i (дата обращения: 27.01.2025).

4. Сайт сервиса китайских тестов [Электронный ресурс]. URL: https://www.chinesetest.cn/HSK (дата обращения: 31.01.2025).

ЛЕКСИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ВАРИАНТОВ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА, ВЛИЯЮЩИЕ НА ЭФФЕКТИВНОСТЬ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Ж. А. Коротких

Алтайский государственный педагогический университет,
ул. Молодежная, д. 55
656031, г. Барнаул, Россия, zhannak08@mail.ru

В статье рассматривается влияние лексических особенностей вариантов английского языка на эффективность межкультурной коммуникации. Выделяются и анализируются группы лексических единиц, незнание которых приводит к коммуникативным неудачам в тех случаях, когда говорящие используют разные варианты английского языка. Делается вывод о необходимости учета вариантных лексических особенностей при обучении английскому языку.

***Ключевые слова*:** лексические особенности; варианты английского языка; эффективность межкультурной коммуникации.

LEXICAL FEATURES OF ENGLISH VARIANTS INFLUENCING THE EFFECTIVENESS OF INTERCULTURAL COMMUNICATION

Zh. A. Korotkikh

Altai State Pedagogical University, st. Molodezhnaya, 55
656031, Barnaul, Russia, zhannak08@mail.ru

The article discusses the influence of lexical features of English language variants on the effectiveness of intercultural communication. The author identifies and analyzes groups of lexical units, the ignorance of which leads to communicative failures in cases where speakers use different variants of the English language, and makes a conclusion that it is necessary to take into account lexical features of English variants when teaching English.

***Keywords*:** lexical features; English language variants; effectiveness of intercultural communication.

Английский язык, как любой другой, который используется в двух или нескольких странах, т.е. несколькими самостоятельными национальными носителями, относится к разряду негомогенных языков. Понятие ‘негомогенность’ языка неразрывно связано с понятием языковой вариативности, которое рассматривается лингвистами как «объективное имманентное свойство языковой системы, затрагивающее все выделяемые в языке подсистемы и единицы в плане формы и содержания, в синхронии и диахронии, а также внутрисистемные отношения и отношения «язык – внешний мир» [1, с. 222].

Ключевыми понятиями теории вариативности являются вариант и инвариант. Вариант – это каждый член группы, объект, относительно которого выводится инвариант. Исходя из этого, языковой вариант можно определить, как «одну из официально закреплённых версий плюрицентрического языка, как правило, возникающую в том случае, когда одним и тем же языком пользуются разные народы, возникшие в разное время на основе одного этнокультурного источника» [2]. Такое понимание соотношения вариант–инвариант послужило основанием для определения английского языка в Англии и США как двух вариантов одного языка. Как отмечал А. Д. Швейцер, термин «варианты» возник неслучайно применительно к английскому языку в Англии и английскому языку в США как к «разновидностям одного и того же языка, отличительные черты которых находят свое отражение в принятых в этих странах языковых нормах» [3, с. 195]. Однако расхождения между британским и американским вариантами не носят системного характера и свидетельствуют о «принципиальной общности обоих вариантов английского языка» [3, с. 196].

Изучение английского языка в Австралии, Новой Зеландии и Канаде позволило констатировать у каждой местной разновидности английского языка наличие своих особенностей, на основании чего эти языки тоже получили статус вариантов английского языка.

С точки зрения инвариантно-вариантной теории все варианты английского языка образуют макросистему, состоящую из пересекающихся подсистем и общего ядра. Каждый вариант, помимо универсальных черт, обладает рядом уникальных характеристик [4, с. 286]. Исследования показали, что наибольшее число расхождений характерно для лексической системы языка.

В данной статье будут рассмотрены случаи влияния лексических особенностей вариантов английского языка на эффективность межкультурной коммуникации.

Межкультурное взаимодействие может происходить в следующих ситуациях: 1) [NS ↔ NNS] – для одного из участников языком общения является его родной язык, а для другого – иностранный; 2) [NNS ↔ NNS] – язык общения является иностранным для обоих участников коммуникации; 3) [NS ↔ NS] – оба участника общения говорят на одном языке (с некоторыми модификациями), например, человек из Австралии общается с кем-то из США или Великобритании, или человек из французской Канады общается с франкоговорящим гражданином Бельгии.

В первых двух случаях непонимание может возникнуть из-за того, какой вариант английского языка изучал человек, для которого английский язык не является родным, а в третьей ситуации причиной коммуникативных неудач могут быть вариантные языковые различия, которые ре-

гулируются культурой говорящего.

Проведенное исследование позволило выделить группы лексических единиц, незнание которых приводит к коммуникативным неудачам в тех случаях, когда говорящие используют разные варианты английского языка.

В первую группу были отнесены те слова и устойчивые словосочетания, которые принято называть безэквивалентной лексикой. Несмотря на то, что данный термин обычно используется для сопоставления двух разных языков, он, по мнению А.Д. Швейцера, «вполне применим и при сопоставлении вариантов одного и того же языка» [3, с. 93]. В эту группу вошли обозначения реалий, представляющие разные сферы жизни общества.

1) Реалии, связанные с государственным и политическим строем, с общественной жизнью и социальной структурой. В качестве примеров приведем следующие реалии.

Governor-General (AU) − Генерал-губернатор, глава исполнительной власти на территории Австралийского Союза. В обязанности генерал-губернатора входит назначение послов, министров и судей, утверждение законопроектов, объявление выборов и вручение наград.

Electoral college (US) − коллегия выборщиков (избираемых в штатах для выборов президента и вице-президента).

Privy purse (BR) − 'личный кошелёк', ассигнования на содержание монарха (из государственного бюджета).

Red box (BR) − 'красный чемоданчик' (используется высшими правительственными чиновниками для хранения документов во время поездок).

Food bank (US) − место, где бесплатно раздаются продукты питания нуждающимся.

Dress-down Fridays, или *casual Fridays (US)* − популярная в США политика, которая позволяет сотрудникам компаний по пятницам не соблюдать принятый в данной организации дресс-код, а приходить на работу в повседневной одежде.

Wetback (US) − пловец (буквально 'мокрая спина'); мексиканский рабочий, незаконно пересекший границу США, переплывший через р. Рио-Гранде.

2) Не имеет соответствий в других вариантах английского языка и ряд лексических единиц, относящихся к системе образования и здравоохранения.

Health Card (CA) − пластиковая карточка с фотографией и подписью владельца, номером страховки и домашним адресом. *Health Card*, как и водительские права, является документом, удостоверяющим личность.

First school (BR) − начальная школа для детей от 5 до 9 лет.

Junior high school (US, CA) − неполная средняя школа (7-9 классы). Ступень обучения между начальной [elementary school] и старшей средней школой [senior high school].

Academic adviser (US) − куратор (консультант). Руководитель из числа профессорско-преподавательского состава, помогающий студенту составить индивидуальный учебный план.

Senior lecturer (BR) − старший лектор (третий по старшинству преподаватель университета после профессора и ридера).

Reader (BR) – лектор/ридер (второй по старшинству преподаватель университета после профессора).

Assistant professor (US) − третий по старшинству преподаватель университета после профессора и адъюнкт-профессора.

Associate professor (US) − адъюнкт-профессор (второй по старшинству преподаватель университета после профессора).

3) Значительная часть реалий приходится на долю бытовой лексики.

Layaway (US) − резервирование товара за покупателем до выплаты им полной стоимости.

Mom-and-pop (US) − малый семейный бизнес.

Dude ranch (US, CA) − ранчо-пансионат. Ранчо, превращенное в место отдыха, главные развлечения в котором верховая езда, а также вечера у костра и жарение мяса на открытом воздухе.

Service flat (BR) − квартира с гостиничным обслуживанием (в доме гостиничного типа, в Лондоне; в обслуживание входит уборка, смена постельного белья, подача в квартиры заказанного обеда).

Hokey-pokey (NZ) − хрупкая ириска, продаваемая кусками.

Health stamp (NZ) − Марка здоровья. Почтовая марка с надбавкой, которая используется для поддержки оздоровительного лагеря.

4) Многочисленную группу составляют реалии естественно-географической среды. В качестве примеров можно привести следующие слова.

Heath (BR) − пустошь, поросшая вереском.

Fen country (BR) − фены, болотистая местность на востоке Англии.

Crevasse (CA) − широкая и глубокая расщелина во льду.

Butte (CA) − крутой холм, посредине равнины.

Outback (AU) − малонаселённая, необжитая местность.

Bore drain (AU) − артезианский колодец.

Soak (AU) − углубление в почве, где после дождя скапливается вода.

Billabong (AU) − 'биллабонг', залив, образованный устьем реки; старица реки.

Namma hole (AU) − углубление в земле или скале, образующее есте-

ственный резервуар для воды.

Трудности при коммуникации могут возникнуть и в том случае, когда один и тот же предмет называется в разных вариантах по-разному. Например:

Chilly bin (NZ) :: Esky (AU) − термос для хранения охлаждённой еды/напитков.

Duvet (NZ/BR) :: *Continental quilt (BR)* :: *Doona (AU)* − пуховое одеяло.

Judder bar/speed bump (NZ) :: Speed bump/speed hump (BR) − 'лежачий полицейский'.

Courgette (BR) :: zucchini (US) − молодой кабачок; цукини.

Aubergine (BR) :: eggplant (US) – баклажан.

Swede (BR) :: rutabaga (US) – брюква.

Felt-tip(ped) pen (US) :: fibre-tip pen (BR) – фломастер.

Hire purchase (BR) :: installment plan (US) :: lay-by (AU/NZ) − покупка в рассрочку.

Большое значение для успеха коммуникации имеет знание вариантных различий в значении одной и той же лексической единицы. Например, существительное *dresser* означает *вид мебели.* Однако для американца *dresser* – это комод с зеркалом (*a chest of drawers, usually with a mirror on the top)*, а для англичанина – это буфет *(a sideboard with shelves for storing and displaying plates and kitchen utensils).*

Слово *bluestone* означает *строительный или отделочный камень голубовато-серого цвета.* В американском варианте английского языка имеет значение голубоватый глинистый песчаник, добываемый в окрестностях реки Гудзон; а в австралийском и новозеландском вариантах – базальт, используемый в строительных и промышленных целях.

Существительное *redcap (BR) informal* означает 'красная фуражка', т. е. военный полицейский в форменной фуражке с красным околышем. В США и Канаде слово *redcap* имеет значение 'носильщик на железнодорожном вокзале или в аэропорту'.

Cook shop (BR) − магазин по продаже кухонного оборудования, *(US)* – ресторан.

Результаты опроса носителей английского языка показали, что наибольшие затруднения при общении с людьми, говорящими на другом варианте английского языка они испытывали в случае использования говорящими слэнгизмов, жаргонизмов, диалектной или разговорной лексики. В качестве примеров можно привести следующие слова.

Fly-camp (AU) slang – временный или передвижной палаточный городок.

Snarler (NZ) informal – сосиска.

Pen (US) slang − помещение для арестованных при полицейском

участке.

To roll (US) informal − грабить (особенно пьяных или спящих).

Tuck (BR) student jargon − а) вкусности (особенно сласти, пирожные); б) кутёж, пирушка.

Tuck shop (BR) student jargon − школьный буфет, где продаются пирожные и сладости

Hotpot (AU) slang − лошадь с тяжелой поклажей.

Итак, мы выделили и охарактеризовали группы лексических единиц, незнание которых часто приводит к коммуникативным неудачам в тех случаях, когда говорящие используют разные варианты английского языка. На основании проведенного исследования можно сделать вывод, что учет вариантных особенностей лексики английского языка в процессе обучения несомненно будет способствовать повышению эффективности межкультурной коммуникации.

Библиографические ссылки

1. *Семенова Н. С.* Генезис понятия «Языковая вариативность», объективизация вариативности в массмедийном дискурсе [Электронный ресурс] // Иностранный язык и культура в контексте образования для устойчивого развития : сб. науч.-метод. ст. III Междунар. науч.-практ. заоч. конф. преподавателей, магистрантов и аспирантов. 2018. Вып. 8. Изд. : «ЛОГОС Плюс». С. 221−229. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=35587526 (дата обращения: 05.01.25).

2. КАРТАСЛОВ.РУ – карта слов и выражений русского языка. Языковой вариант [Электронный ресурс]. URL: https://kartaslov.ru/%D0%BA%D0%B0%D1%80%D1%82%D0%B0-%D0%B7%D0%BD%D0%B0%D0%BD%D0%B8%D0%B9/%D0%AF%D0%B7%D1%8B%D0%BA%D0%BE%D0%B2%D0%BE%D0%B9+%D0%B2%D0%B0%D1%80%D0%B8%D0%B0%D0%BD%D1%82 (дата обращения: 24.12.2024).

3. *Швейцер А. Д.* Очерк современного английского языка в США. М. : Высш. шк., 1963.

4. *Коротких Ж. А.* Национально-культурный компонент в структуре значения фразеологических единиц австралийского варианта английского языка [Электронный ресурс] // Инновационные технологии и подходы в межкультурной коммуникации, лингвистике и лингводидактике : материалы II Всерос. науч. конф. / Алт. гос. пед. ун-т. Барнаул, 2024. С. 284–292. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=69216836 (дата обращения: 22.12.2024).

К ВОПРОСУ О ВЗАИМОДОПОЛНЯЕМОСТИ КУЛЬТУР (НА МАТЕРИАЛЕ СВАДЕБНОГО ОБРЯДА У БЕЛОРУСОВ И НЕМЦЕВ)

Е. А. Пригодич

Белорусский государственный университет, ул. академика Курчатова, 5
220045, г. Минск, Беларусь, PryhodzichAA@bsu.by

Рассматриваются отличительные особенности свадебного обряда у белорусов и немцев с точки зрения адекватного понимания условий для межкультурных контактов, сопоставления отличий и совпадений в методике и структуре обрядовых действий с учётом соответствующих фразеологических единиц двух языков.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация; свадебный обряд; белорусский язык; немецкий язык; фразеология.

ON THE ISSUE OF COMPLEMENTARITY OF CULTURES (BASED ON THE WEDDING CEREMONY OF BELARUSIANS AND GERMANS)

A. A. Pryhodzich

Belarusian State University, Akademika Kurchatov str., 5
220045, Minsk, Belarus, PryhodzichAA@bsu.by

The distinctive features of the wedding ceremony among Belarusians and Germans are considered from the point of view of an adequate understanding of the conditions for intercultural contacts, comparing differences and coincidences in the methodology and structure of ritual actions, taking into account the corresponding phraseological units of the two languages.

Keywords: intercultural communication; wedding ceremony; Belarusian language; German language; phraseology.

Успех межкультурных взаимодействий во многом зависит от понимания того, что участники общения знакомы с психологией, ментальностью, традициями других народов. Избежать оплошности и непонимания помогают осознание иноязычной культуры, обычаев, особенностей поведения. Это способствует построению толерантных отношений, взаимодействию с носителем другой этнокультурной традиции. При столкновении различных культурных образцов, моделей поведения, важно осознавать культурную составляющую, ценности и нормы, особенности собственной культуры. «Умение оставаться эффективным в межкультурном контакте, сохраняя ощущение собственной ценности, принимая и ува-

жая ценность личности «чужого» – человека иного этноса, иной культуры – является важной компетенцией современного специалиста» [1, с. 3].

Знание и понимание традиций и обрядов способствует принятию друг друга, признанию взаимной ценности. Особенно это актуально, когда коммуниканты принадлежат к нескольким культурам, когда приходится проявлять поведенческую гибкость. Игнорирование поливариантности ведет к нарушению взаимосвязей, к коммуникативным затруднениям.

Для эффективной межкультурной коммуникации, полноценного взаимопонимания и равноправного контакта недостаточно только владение иностранным языком. Избежать оплошности и непонимания помогают осознание иноязычной культуры и её ценностей, знания традиций, истории, обычаев, поведенческой культуры, механизма и формы общения, межкультурных различий, национальной ментальности, психологии партнёров. При том, что некоторые культуры имеют схожие стандарты, они могут выполнять различные функции [2, с. 11].

Изучение особенностей восприятия и функционирования обычаев, суеверий, традиций, примет могут позволить получить новые знания относительно культуры народа, создают эмоционально-чувственную причастность к его истории и помогают осознанию иноязычной культуры и её ценностей, знания традиций, обычаев, поведенческой культуры.

Обратимся к некоторым обычаям и ритуалам с вековыми корнями, которые имеют как схожие, так и различные черты в Беларуси и Германии.

Рассмотрим свадебный обряд. У белорусов свадебный обряд структурно сложный. Включает в себя предсвадебный период, празднование самой свадьбы, послесвадебные ритуалы. Сватовство предопределяло также и последующий характер отношений между двумя объединяющимися родами, к нему относились с полной ответственностью, выбирали благоприятные дни, сватов (крестного жениха, мужчин старше сорока лет, обладавших определённым статусом и авторитетом). До сих пор сохранилась традиция перевязывать свата рушником как знак уважения. В Германии свадебный обычай помолвки (die Verlobung) был очень важным событием. Перед свидетелями закреплялись договоренности о браке, приданом и праздновании. Ещё в начале прошлого века парам разрешалось появляться вместе на публике только после помолвки.

В некоторых регионах Германии считается, что счастливый брак возможен только в том случае, если, согласно свадебной традиции, бракосочетание происходит при растущей луне, потому что с убывающей луной уменьшается и счастье. В Беларуси запрещалось заключать браки во время постов: Рождественского, Великого, Петровского или Успенского. Допускалось играть свадьбы накануне Троицы перед Петровским постом. Об отношении к свадьбам этого периода свидетельствуют бело-

русские фразеологизмы: «Як беднаму жаніцца, так і ноч кароткая», «Хто ў маі ажэніцца, той усё жыццё маяцца будзе» [3, с. 413].

Свадьбы у немцев имеют обязательный ритуал – битьё посуды (Polterabend). Перед свадьбой друзья и родственники невесты приходят, чтобы разбить посуду, ведь осколки, в конце концов, приносят удачу. Заранее заготавливают много посуды, которую в процессе вечера всю перебьют под музыку и танцы. Считается, что шум этого свадебного обычая отпугивает злых духов. Однако стекло нельзя разбивать, потому что стекло символизирует счастье – и оно должно оставаться целебным. Традиционно молодожёны собирают осколки вместе с помощью украшенной метлы. В Беларуси, например, принято украшать первую машину свадебного кортежа (раньше лошадей) лентами, шарами, а также парой больших колец, внутри которых будут маленькие колокольчики, которые также должны отгонять нечистую силу. В Австрии есть традиция в день свадьбы с раннего утра шуметь у окна невесты, чтобы отогнать злых духов. Также в день свадьбы жених (со своей свитой из семьи, шаферов и т.д.) забирает невесту из дома её родителей. Но там ему сначала «предлагают» несколько других дам, пока не появится настоящая невеста. Так раньше следовало путать злых духов. В Беларуси также существует традиция выкупа невесты.

Согласно старому немецкому поверью, невеста ни в коем случае не должна шить свадебное платье самостоятельно. Это означало бы, что супружеская жизнь тоже будет тяжёлой, и ей придётся много работать. Старый английский обычай гласит, что невеста должна носить «Etwas Altes, etwas Neues, etwas Geliehenes und etwas Blaues» (что-то старое, что-то новое, что-то заимствованное, что-то голубое (и шесть пенсов в туфле)». Старое и новое в этой свадебной традиции символизирует переход от старой к новой жизни, заимствованное олицетворяет любовь, а синий цвет – верность. Согласно нашей традиции, на второй день свадьбы невеста надевала платье красного цвета, которое должно было стать надёжным энергетическим оберегом. Также в некоторых регионах Беларуси есть обряды, символизирующие переход от старой к новой жизни. Например, свадебный кортеж обносят полным ведром воды, которую следует вылить под колеса первой машины. Это значит, что следует смыть следы прежней жизни, переход от статуса парень-девушка в статус муж-жена [3, с. 421]. Согласно немецкой традиции, невеста надевала фату на свадьбу, чтобы спрятаться от злых духов. Также существует множество известных традиций, связанных со свадебной вуалью (танец с вуалью или снятие вуали в полночь). У белорусов в конце свадьбы мать жениха подходила к невестке и снимала с неё фату, затем повязывала платок как символ женской доли. Фата являлась надёжным оберегом, об-

ладала мощной и надёжной силой, охраняющей семейную пару. С её помощью можно лечить будущих детей. Поэтому запрещалось фату дарить или продавать.

Схожие ритуалы у наших народов и на проведение свадебного застолья.

В немецкой традиции будущие супруги стоят или сидят очень близко друг к другу на свадебной церемонии, чтобы показать свое единение и – так гласит древняя свадебная традиция – чтобы никакие злые духи не могли протиснуться между ними. По этой причине стулья молодожёнов чаще украшают цветочной гирляндой или блестящими осколками зеркала, а также красными лентами [4]. У белорусов также на протяжении всей свадьбы молодые должны были сидеть только вместе, держались за руки, чтобы между ними никто не проходил, в обратном случае брак мог быть недолговечным. Никакие обряды свадьбы или танцы не должны были разлучать пару. В некоторых районах Беларуси была даже такая традиция: сразу после венчания крёстный отец соединял руки молодожёнов и перевязывал их специальным рушником [5].

Есть ещё схожие свадебные традиции у наших народов, когда молодожёнов осыпают зерном. У нас берут для этого рожь (*жыта*), как символ жизни, пшеницу, рис. Часто добавляют и конфеты, деньги на сладкую и богатую жизнь. Согласно немецкой свадебной традиции, невесту и гостей следует осыпать рисом и солью как символ пожелания богатства и достатка в семье. Схожи у нас и традиции обручения кольцами как символом вечной верности и постоянства. Согласно традиции, обручальное кольцо носят на безымянном пальце, потому что через этот палец проходит вена, ведущая к сердцу. В нашей культуре принято, чтобы жених покупал кольца в один и тот же день, в одном и том же месте. Запрещалось использовать кольца, изготовленные из других колец, делать гравировки (чтобы жизнь была без шероховатостей).

По пути к месту проведения свадебного торжества принято устраивать настоящий шум. В нашей традиции это гудящая колонна свадебного кортежа, фейерверки. У наших западных соседей несколько пустых жестяных банок крепятся к автомобилю с молодожёнами. Согласно языческому обычаю, это отгоняет злых духов, чтобы брак стал счастливым.

Множество фразеологизмов зафиксировали отношение наших народов к семейной жизни, замужеству. В них одинаковый подход и видение семейных отношений. Сравните некоторые белорусские пословицы: *Ажаніцца – не ўпасці: не ўстанеш, не атрасешся. Сям'я не без выродка. Заручылі дзеўку процiў панядзелку. З добрага цеста добрая паляніца, а з добрай дзеўкі добрая маладзіца. Не хвалі каня запрагаючы, а дзеўку выбіраючы. Жонка не лапаць, з нагі не скінеш. Жонка не рукаў, не*

адпораш. Купляй кабылу гарбатую, а жонку лупатую, дык ніхто не звядзе. Жонка – мужыкова пячонка. Чужы хлеб – гасцінец, а чужая жонка – прыгажуня. Які Хомка, такая і яго жонка. Муж і жонка – найлепшая сполка. Не вер каню ў дарозе, а жонца дома. Жаніся, каб дурні не звяліся. Сцерпіцца – злюбіцца. Heiraten ist kein Pferdekauf. Тая зязюля, ды не так кукуе. Зяць любіць узяць. Каханне і кашаль не схаваеш. Насільна міл не будзеш; и некоторые немецкие пословицы: *Suche dir deine Frau nicht beim Tanzen, sondern bei der Erntearbeit im Feld. Eine Frau sucht man sich am Samstag, nicht am Sonntag aus. Ehen werden im Himmel geschlossen. Heirate ein schönes Weib und du hast Verdruss. Heiraten in Eile bereut man mit Weile. Gezwungene Ehe – Herzens Wehe! Gute Partner werden wie Wein im Alter besser. Wer aus Liebe heiratet, hat gute Nächte und üble Tage. In einer guten Ehe fügen sich Himmel und Erde zusammen Ehestand – Wehestand Keine Schenke ohne Trank, keine Ehe ohne Zank. Eine Ehe ohne Kinder ist wie ein Tag ohne Sonne*. Практически все они несут одинаковую смысловую нагрузку, например:

Suche dir deine Frau nicht beim Tanzen, sondern bei der Erntearbeit im Feld. – *Не выбірай дзеўку ў карагодзе, а ў агародзе.*

Eine Frau sucht man sich am Samstag, nicht am Sonntag aus. – *Шукай жонку ў гародзе, а не ў карагодзе.*

Heirate ein schönes Weib und du hast Verdruss. – *Купляй кабылу гарбатую, а жонку лупатую, тык ніхто не звядзе*

Heiraten in Eile bereut man mit Weile. – *Жонка не лапаць, з нагі не скінеш. Жонка не рукаў, не адпораш.*

Gezwungene Ehe – Herzens Wehe! – сердечная боль. *Насільна міл не будзеш.*

Gehst du in den Krieg, so bete einmal; gehst du zur See, zweimal, gehst aber in die Ehe – dreimal. – *Ажаніца – не ўпасці: не ўстанеш, не атрасешся.*

Heiraten ist gut, aber nicht heiraten ist besser. – *Жаніся, каб дурні не звяліся.*

«Конечно, полное совпадение систем культурных норм недостижимый идеал. В каждом обществе сильны культурные различия как горизонтальные (между различными регионами), так и вертикальные (между различными классами, социальными группами и субкультурами). Эти различия могут быть иногда более выражены, чем межкультурные различия. Также могут существовать значительные различия между субкультурами» [6, с. 16].

По мнению Е. Н. Матюхиной, при сравнении представлений о человеке России и Германии к выявленным «точкам» совпадений относится христианский идеал человека, закреплённый в формах, культивируемых

в наших странах, религий с характерной для ней постановкой проблем Бога, Жизни, Смерти, Поступков, Вины, Смысла Жизни с целью решения их для выработки целостных проектов человеческого существования. Взаимодополняемость культур означает их сходство и признание ими ценности друг друга, состоящей в их отличии друг от друга, в таком отличии, которое не провоцирует конфликт. [7, с. 3].

Знания и понимание своих и других традиций и обрядов помогают преодолевать коммуникативные затруднения. Чем выше уровень межкультурной сенсибилизации, тем глубже происходит понимание культурных различий, адекватнее становится поведенческая и коммуникативная реакция коммуниканта.

Библиографические ссылки

1. *Логашенко Ю. А.* Межкультурная сенситивность студентов в полиэтничной среде: автореферат дис. ... канд. психолог. наук: 19.00.05 / –Санкт-Петербург, 2015. – 22 с.

2. *Аширбагина Н. Л.* Ценностная проблематика в сфере межкультурного взаимодействия / Н. Л. Аширбагина, О. В. Фрик // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2016. – №4 – 2. – С. 11–14.

3. *Котович О. В.* Золотые правила народной культуры / О. В. Котович, Янка Крук. – 2-е изд., исправленное и дополненное. – Минск: Адукацыя і выхаванне, 2008. – 590 с.

4. *Безуглова Н. П.* Ценностная основа межкультурной коммуникации / Н. П. Безуглова // Культура и цивилизация. – 2013. – № 3–4. – С. 14–24.

5. Hochzeitsportal24 [Электронный ресурс]. URL: https://www.hochzeitsportal24.de/ratgeber/hochzeitsbraeuche/ (дата доступа 20.01.2025).

6. Белорусская свадьба: обряды и традиции [Электронный ресурс]. URL: https://mag.relax.by/prazdnik/svadba/679904-belorusskaja-svadyba-obryady-i-tradicii/ (дата доступа 20.01.2025).

7. *Безуглова Н. П.* Ценностная основа межкультурной коммуникации / Н. П. Безуглова // Культура и цивилизация. – 2013. – № 3–4. – С. 14–24.

8. *Матюхина Е. Н.* Россия и Германия: Взаимоотражение культур: диссертация ... канд. философских наук: 22.00.06 / – Тюмень, 1998. – 182 с.

КАЛЯРОНІМЫ *ЗЯЛЁНЫ/GRÜN, СІНІ/BLAU* ЯК КАМПАНЕНТЫ ГЕАГРАФІЧНЫХ НАЗВАЎ

А. А. Прыгодзіч

Беларускі дзяржаўны ўніверсітэт, вул. акадэміка Курчатава,5
220045, г. Мінск, Беларусь, PryhodzichAA@bsu.by

Аналізуюцца тапанімічныя і мікратапанімічныя назвы, у склада якіх уваходзяць кампаненты зялёны і сіні. Прыводзяцца шматлікія прыклады ўжывання такіх адзінак у беларускай і нямецкай тапаніміцы, характарызуюцца структурна-граматычныя і лексіка-семантычныя асаблівасці такіх слоў, вызначаецца ступень распаўсюджанасці іх на еўрапейскім кантыненце.

Ключавыя словы: каляронімы зялёны і сіні; тапаніміка і мікратапаніміка; беларуская мова; нямецкая мова; структура тапанімічных адзінак; ступень распаўсюджанасці.

ЦВЕТОНИМЫ *ЗЕЛЁНЫЙ / GRÜN, СИНИЙ / BLAU* КАК КОМПОНЕНТЫ ГЕОГРАФИЧЕСКИХ НАЗВАНИЙ

Е. А. Пригодич

Белорусский государственный университет, ул. академика Курчатова, 5
220045, г. Минск, Беларусь, PryhodzichAA@bsu.by

Анализируются топонимические и микротопонимические названия, в состав которых входят компоненты *зелёный* и *синий*. Приводятся многочисленные примеры употребления таких единиц в белорусской и немецкой топонимике, характеризуются структурно-грамматические и лексико-семантические особенности таких слов, определяется степень распространения их на европейском континенте.

Ключевые слова: цветонимы зелёный и синий; топонимика и микротопонимика; белорусский язык; немецкий язык; структура топонимических единиц; степень распространения.

COLOR: *GREEN / GRUEN, BLUE / BLAU* AS COMPONENTS OF GEOGRAPHICAL NAMES BY

A. A. Pryhodzich

Belarusian State University, Akademika Kurchatov str., 5
220045, Minsk, Belarus, PryhodzichAA@bsu.by

Toponymic and microtoponymic names are analyzed, which include components green and blue. Numerous examples of the use of such units in Belarusian and German

toponymy are given, the structural, grammatical, lexico-semantic features of such words are characterized, and the degree of their distribution on the European continent is determined.

Keywords: color names green and blue; toponymy and microtoponymy; Belarusian language; German language; structure of toponymic units; degree of distribution.

Онімы захоўваюць звесткі пра прыродныя, геаграфічныя асаблівасці, склад насельніцтва тых ці іншых тэрыторый, з'яўляюцца своеасаблівай крыніцай інфармацыі пра мінулае. У сістэме такіх назваў адметнае месца займаюць тапонімы колеравай семантыкі, якія ўсведамляюцца як дакладная моўная праекцыя спецыфічнага нацыянальнага светабачання. У складзе беларускай і нямецкай тапанімііі фіксуюцца такія колеравыя кампаненты, як, напрыклад, *зялёны, сіні, белы, чорны, жоўты, красны, чырвоны*. «Тапонімы, якія або ўключаюць у свой склад каларыстычны кампанент, або ўнутраная форма якіх матываваная колеравымі лексемамі, валодаюць павышанай інфармацыйнай каштоўнасцю, паколькі змест такіх анамастычных адзінак дапаўняецца яшчэ і за кошт сэнсава-сімвалічнага багацця каляронімаў» [1, с. 30].

1. У беларускіх тапонімах кампанент *зялёны* сустракаецца ва ўсіх рэгіёнах. Параўн.: *Зялёны Бор (Мінская вобл.), Зялёная Даліна (Гомельская вобл.), Зялёная Паляна (Гомельская вобл.), Зялёная Слабада (Магілёўская вобл.), Зялёны Востраў (Гомельская вобл.), Зялёны Прудок (Магілёўская вобл.), Зялёная Рунь (Гомельская вобл.), Зялёны Луг (Мінская вобл., г. Мінск.), Зялёная Хвоя (Гомельская вобл.), Зялёная (Брэсцкая вобл.), Зелянец (Брэсцкая, Гродзенская вобл.), Зялёнае (Магілёўская вобл.), Зеляніца (Брэсцкая вобл.), Зеляневічы (Брэсцкая вобл.), Зялёнка (Віцебская вобл.), Зялёнкі (Мінская вобл.), Зялёнкавічы 1, Зялёнкавічы 2 (Магілёўская вобл.), Зеленкаўшчына (Магілёўская вобл.), Зеляніха (Мінская вобл.), Зелянёўшчына (Віцебская вобл.), Зялёны Гай (Гомельская вобл.), Зялёны Курган (Мінская вобл.), Зялёны Дуб (Гомельская вобл.), Зялёны Клін (Магілёўская вобл.), Зялёны Краж (Гомельская вобл.), Зялёны Лужок (Мінская вобл.), Зялёны Мох (Гомельская вобл.), Зялёны Прудок (Магілёўская вобл), Зялёны Сад (Гомельская вобл.), Зялёныя Лукі (Гомельская вобл.), Зялёнаўшчына (Віцебская вобл.), Зялёнае (Мінская вобл.), Зелянец (Брэсцкая вобл.)* і інш.

Некаторыя з гэтых назваў страціліся (Зеляніха, Зялені), асобныя ўвайшлі ў склад горада (напрыклад, мікрараён Зялёны Луг у сталіцы Беларусі).

Колералексема *зялёны* мае дастаткова шырокую агульнапрызнаную этымалагічную гісторыю: "Зялёны. Рус. *зеленый*, укр. *зеле́ний*, польск. *zielony*, серб.-луж. *zeleny*, чэш., славац. *zelený*, славен. *zelèn*, серб.-харв. *зѐлен*, балг. *зелѐн*, макед. *зелен*. Ст.-слав., ст.-рус., ст.-бел. *зеленъ*. Прасл.

zelenъ адлюстроўвае суфіксальнае (з прыметнікавым суфіксам *-en-*) развіццё кораня **zel*, прадстаўленага ў *зелле, зелкі*. І.-е. корань мае від **g'hel-*; у іншых і.-е. мовах розныя галосныя элементы (**g'hlō*, як грэч. χλωρός 'жоўта-зялёны'; параўн. χολέρα 'халера'). Форма з -е- ў балт. словах са знач. 'зелянець': літ. *žélti*, лат. *zeĺt*. Параўн. літ. *žãlias*, лат. *zal'š*, ст.-прус. *saligan* 'зялёны', авест. *zaranya* 'золата', *zairi* 'жоўты', ст.-в.-ням. *gluoen* 'гарэць', ням. *glühen* 'блішчэць'. Таго ж кораня *залá, золата*. Фасмер, 2, 92; Шанскі, 2, 3, 84; БЕР, 1, 632; Скок, 3, 648; Голуб-Копечны, 435; Саднік-Айцэтмюлер, 336; Махэк₂, 714; Траўтман, 364–365; Покарны, 1, 429–430; Сураўцава, ЭИРЯ, 8, 151–152. Параўн. *жоўты, жоўкнуць*, дзе варыянты гэтага кораня" [2, с. 176].

Паводле агульных словаўтваральных крытэрыяў з кампантам зялёны намі зафіксаваны простыя і састаўныя онімы. Састаўныя тапонімы ўяўляюць сабой лексікалізаваныя словазлучэнні, у структуру якіх уваходзяць, як правіла, два кампаненты – назоўнік і прыметнік. Аналіз тапонімаў вылучанай групы сведчыць, што ў якасці атрыбутыўнага кампанента, які ў асноўным знаходзіцца у прэпазіцыі ў адносінах да субстантыва, выступаюць прыметнікі мужчынскага (*Зялёны Гай, Зялёны Курган, Зялёны Дуб, Зялёны Клін, Зялёны Краж, Зялёны Лужок, Зялёны Мох, Зялёны Прудок, Зялёны Сад)* , жаночага роду (*Зялёная Даліна, Зялёная Паляна, Зялёная Слабада, Зялёная Хвоя)*, а таксама множнага ліку (*Зялёныя Дубы, Зялёныя Лукі*).

У беларускай тапаніміі ў разглядаемых тапонімах функцыю апорнага кампанента звычайна выконвае субстантыў як у сінгулятыўнай (*Зялёны Дуб*), так і плюратыўнай форме (*Зялёныя Дубы, Зялёныя Ляды, Зялёныя Лукі)*. У якасці субстантыўнага кампанента выступаюць апелятывы: *Луг, Лужок, Бор, Даліна, Дубрава, Палляна, Рунь, Слабада, Мох, Сад, Прудок, Клін, Лукі, Ляды і інш.* "Пры гэтым нягледзячы на граматычна галоўную ролю субстантыўнага кампанента ў структуры словазлучэння, асноўную тапанімічную нагрузку выконвае атрыбутыўны кампанент" [1, с. 84]. Тапанімічную выдзяляльную функцыю выконваюць і лічбавыя абазначэнні, якія, па сутнасці, з'яўляюцца сінонімамі палярызацыйных атрыбутаў */стары – новы – самы новы/*. Напрыклад, *Зялёнкавічы 1, Зялёнкавічы 2.*

Вылучаныя тапонімы сустракаюцца ў сістэме паселішчаў (*Зялёны Дуб, Зялёная Даліна, Зялёная Паляна, Зялёны Востраў, Зялёная Хвоя, Зялёная, Зелянец, Зялёнае, Зеляніца*), гідронімаў (*Зялёнае, Зелянец, Зелянуха*), мікратапонімаў (*Зялёнаўка (поле), Зялёнка (сенажаць, лес), Зялёная Гара (гара, зарослая травой), Зялёная Дарожка (урочышча), Зялёны Лясок (невялікі астравок лесу сярод сенажаці), Зялёны Мост (частка вёскі*) [1, с. 31].

Этымалагічныя даследаванні ўказваюць на старажытную сувязь каляроніма grün з этымалагічным гняздом Gras [3, с. 69], параўн. ‘зялёны’ ў старажытнаверхненямецкім gruoen, што азначае ‘расці’, ‘прарастаць’ або ‘квітнець’.

У нямецкамоўных краінах намі зафіксаваны назвы*: Grünberg (Hessen) Grünhain-Beierfeld (Sachsen), Grünsfeld (Baden-Württemberg), Grünstadt (Rheinland-Pfalz), Grünberg (Chur), Grünberg (St. Gallen), Grüebärg (Zihlschlacht-Sitterdorf), Grüenwis (Untereggen), Grienacher (Tecknau), Grien (Niederdorf), Grünbirbaumacher (Schleinikon), Grüningen (Grüningen), Grüenmatt (Rümlingen), Grüenwis (Untereggen), Grienacher (Tecknau), Grünbirbaumacher (Schleinikon), Grienagger (Roggenburg), Grienaker (Tecknau), Grünbirbaumacher (Schleinikon), Grienagger (Roggenburg), Grienaker (Tecknau), Nieder Grün (Eptingen), Ober-Grün (Eptingen), Grien Ritz (Pomatt), Grün Tal (Erstfeld), Gruen Eggen (Muotathal), Unter Grün Acker (Diepflingen), Grün Gruben Weeg (Waldenburg), Grünbirbaumacher (Schleinikon), Grüenwis (Untereggen), Im Grienacker (Bättwil), Grünberg (Chur)* і інш.

Даследуемыя тапонімы, як і ў беларускай тапаніміцы, сустракаюцца ў сістэме паселішчаў (*Grünberg Grüebärg, Grün, Grüenquartier, Grüenwis, Grüningen*), гідронімаў (*der Grüne See*), мікратапонімаў (*Nieder Grün, Ober-Grün, Grün Tal, Gruen Eggen, unter Grün Acker, Grien Ritz, Grün Gruben Weeg, Gründli, Grien Grienaker, Uf Grüene, Park im Grünen/Grün*, *Im Grienacker і інш.*

Сярод зафіксаваных найменняў сустракаюцца простыя: *Grün, Gruen, Grüningen, Gründli, Grien,* складаныя: *Grünberg, Grünacker, Grüenmatt, Grünsfeld, Grüenquartier, Grünbirbaumacher, Grüenwis* і інш.).

Адметны і характэрны пласт даследуемых найменняў складаюць састаўныя назвы, якія ўяўляюць сабой лексікалізаваныя словазлучэнні: *Nieder Grün, Ober-Grün*, *Grien Ritz, Grün Tal, Grün Hüelmattlin, Gruen Eggen, Grüe Wald, Grün Gruben Weeg.*

Намі зафіксаваны таксама найменні ў форме прыназоўнікавайменных канструкцый: *unter Grün Acker, Uf Grüene, im Grünen / Grün*, *Park im Grünen / Grün*, *Im Grienacker*. Прыназоўнікавыя канструкцыі, або так званыя арыентуючыя назвы, узніклі на базе лакальных арыенціраў-мікратапонімаў. Характэрнай асаблівасцю такіх тапонімаў-арыенціраў з’яўляецца канкрэтная намінатыўнасць.

Бінарныя атрыбутыўныя кампаненты *Nieder – Ober, Nidere ─ Obren* і, якія займаюць прэпазіцыйнае становішча, выконваюць дыферэнцыйную функцыю і ўтвараюць антанімічныя пары: *Nieder Grün, Ober – Grün, Nidere Grienmatt – Obren Grüenmatt.*

На сусветна-геаграфічнай карце таксама можна знайсці прыклады выкарыстання каляроніма *зялёны*. Параўн.: *Greenock* (горад у Шатландыі), *Greenland* (вялікі востраў у Арктыцы, назва якога, нягледзячы на тое, што ён пакрыты льдом, мае зялёнае значэнне ў некаторых частках), *Green River* (назва многіх рэк у Злучаных Штатах), *Greenwich* (раён у Лондане, вядомы сваім паркам), *Greenwood*, *Greenville* (назва многіх гарадоў ЗША), Зялёны Мыс (Сенегал), *Гронінген* (Нідэрланды), *Зялёная, Зялёнка,* (рэкі Расіі) і інш.

Сіні ‘колер, сярэдні паміж блакітным і фіялетавым’ (ТСБМ, Ласт., Некр. і Байк., Бяльк., Стан., Сл. ПЗБ, ТС), ‘цёмны’ (Ян.): *сіня хмара* (ТС), ‘бесталковы’ (шчуч., Сл. ПЗБ), сюды ж *сіні камень* ‘купарвас’ (Байк. і Некр., Бяльк.), *сіні лён* ‘нямочаны лён’ (астрав., Сл. ПЗБ). Укр. *синий*, рус. *синий*, ст.-рус. *синь*, рус.-ц.-слав. *синь* ‘сіні колер’, польск. *siny*, чэш., славац. *siny*, харв. *sînj* серб. *сйњй* ‘шэраваты, сіні’, славен. *Sinji* ‘шэры, шэраваты, сіняваты’, балг., макед. *син*. Махэк (543) прасл. форму ўзнаўляе як **sinь*, але заўважае, што заканчэнне *n-jь* не мае аналогіі ў назвах колераў. Прасл. **sinь*, **sinьjь*. Роднаснае *сіять* і *сівы*, гл. (Фасмер, 3, 624; Скок, 3, 239–249; Брукнер, 492; Сной, 568) “… [4, с. 85–86].

У беларускіх тапонімах колер *сіні* матывуе значную колькасць тапанімічных найменняў: *Сінін* (Пінскі раён), *Сінінкі* (Пухавіцкі раён), *Сінічанка* (Крупскі раён), *Сінск* (Лоеўскі раён), *Сінск* (Расонскі раён), *Сінькі* (Смаргонскі раён), *Сінькі* (Бераставіцкі раён), *Сінькаў* (Лельчыцкі раён), *Сініншчына* (Магілёўскі раён), Сінча (Пухавіцкі раён), *Сінцы* (Хойніцкі раён), *Сінявічы* (Мастоўскі раён), *Сінявічы* (Гродзенскі раён), *Сінявічы* (Дзятлаўскі раён), *Сіняўшчына* (Іўеўскі раён), *Сінюга* (Магілёўскі раён), *Сіняцеўка* (Шчучынскі раён), *Сіняло* (Мінскі раён), *Сіняўка* (Клецкі раён), *Сіні Востраў* (Веткаўскі раён), *Сіняя Гара* (Валожынскі раён), *Сінія Горы* (Смалявіцкі раён), *Сіняе Мора* (Рагачоўскі раён), *Сіняўская Слабада* (Карэліцкі раён), *Сінябрухі* (Беразнякі) (Гарадоцкі раён), *Сінькі* (Смаргонскі раён), *Сінькі (Бераставіцкі раён), Сіні Камень* (Гродзенскі раён), *Сіні Ручай* (Мядзельскі раён), *Сіні Ручай* (Астравецкі раён); гідронімы: *Сіняя, Сіняўка, Сіневіца, Сінеў, Сінец, Сінічанка, Сіньша, Сінюга, Сіні Калодзеж* (*Блакітная крыніца, Сіні Ключ*) і інш.. Многія з названых назваў паселішчаў зніклі. Напрыклад, *Сінькаў* (Лельчыцкі раён), *Сінцы* (Хойніцкі раён), *Сіні Востраў* (Веткаўскі раён), *Сіняе Мора* (Рагачоўскі раён), *Сінябрухі* (Беразнякі) (Гарадоцкі раён), *Сінякі* (Гарадоцкі раён), *Сіні Камень* (Гродзенскі раён), *Сіні Ручай* (Мядзельскі раён).

Сярод даследуемых найменняў сустракаюцца простыя адзінкі: *Сіневіца, Сінеў, Сінец.* Зафіксавана адзінкавая складаная назва: *Сінябрухі.*

Найбольшую групу складаюць састаўныя назвы: *Сіні Камень, Сіні Ручай, Сіняе Мора, Сіняя Гара, Сіні Востраў, Сінія Горы, Сіняўская Слабада* і г.д.

У нямецкамоўнай тапаніміі кампанент сіняга колеру фіксуецца нячаста: *Blau-Eselmühle (Base), Blausee-Mithol (Kandergrund), Blaustein (Baden-Württemberg), Blaubeuren (Baden-Württemberg), Blaubach (Rheinland-Pfalz), Blaubeuren (Baden-Württemberg), Blaufelden (Baden-Württemberg), Blaustein (Baden-Württemberg).* Але сустракаецца (пераважна на тэрыторыі Швейцарыі) у складзе гідронімаў: *Blau (Amlikon-Bissegg), Lai Blau Medel (Lucmagn), Blauseeli* (*Diemtigen), Blausee (Grengiols), Blautopf (Baden-Württemberg);* у назвах ледавікоў, вяршынь*: Glatscher dil Lai Blau (Medel (Lucmagn), Pęz Lai blau (Medel (Lucmagn), Blau Gletscherli (Grindelwald), Blauschnee (Schwende-Rüte);* у назвах пераваліў, узвышшаў, валуноў: *Fuorcla dil Lai Blau (Tujetsch), Blau Rüfi (Seewis im Prättigau), Blauberg (Airolo), Crap blau (Lumnezia);* у назвах нізін, схілаў: *Blau Rüfi (Arosa), Blau Gand (Silenen);*

у назвах лясоў, лугоў, палёў: *Gręp blau (Disentis/Mustér), Blaus (Medel (Lucmagn), Blau Aabetweide (Safiental), Blau Band (Erstfeld), Chant Blau (Zernez), Blausee (Mümliswil-Ramiswil), Blau Rüfi (Chur),* мясцовае *In der Blaua Rüüfi, Blauberg (Realp), Am Blauberg (Realp), Unter dem Blauberg(Realp), Auf dem Blauberg (Realp).*

Сярод зафіксаваных найменняў сустракаюцца складаныя: *Blau+topf, Blau+schnee, Blau+stein, Blau+see, Blau+felden, Blau+berg, састаўныя: Blau Rüfi, Crap blau, Blau Band, Blau Aabetweide.* Прыметнік *blau* стаіць тут як у прэпазіцыі, так і ў постпазіцыі. Сустракаюцца таксама найменні ў форме прыназоўнікава-іменных канструкцый: *Am Blauberg, Unter dem Blauberg, Auf dem Blauberg,* якія ўтвараюць антанімічныя пары.

У сусветнай тапаніміі сустракаюцца таксама назвы, этымалагічна звязаныя з сінім колерам. Напрыклад, у Расіі паселішчы *Сінякі*, гідронімы *Сінюга, Сіняя.* У Аўстраліі і Злучаных Штатах горныя сістэмы*: Сінія горы (Blue Mountains), гідронімы Сінія лагуны (Blue Lagoon), Сінія рэкі (Blue River), Сінія азёры (Blue Lake).*

Адзначым таксама, што ў беларускай і нямецкай айканіміі сустракаюцца таксама шматлікія антрапонімы, у аснову якіх пакладзены разглядаемыя каляронімы. Некаторыя з вылучаных найменняў (*Зелянковічы, Зелянкоў, Зелянковіч* і інш.) паходзяць ад антрапонімаў, што ўзыходзяць да значэння *зялёны.* «Такую мянушку маглі даваць чалавеку паводле адпаведнага колеру скуры твару або вачэй. Акрамя таго, гэта магло быць і імя-абярэг у значэнні ‘худы, стомлены, змораны, хваравіты‘» [1, с. 32].

У антрапаніміі *сіні* можа азначаць ‘чалавек з сіняватым адценнем твару, з сінімі губамі’. У аснову многіх беларускіх прозвішчаў мянушка-

вага паходжання пакладзена прыкмета *сіні* [5, с. 344]. Напрыклад, Зялёны / *Grün: Зеляноўскі, Зелянкоў, Зеляновіч, Grünberg, Grünfeld; сіні / blau: Сіняўскі, Сініла, Blauberg, Blaufeld.*

Кампаненты зялёны / і сіні / ў тапанімічнай сістэме беларускай і нямецкай моў выдзяляюцца як значнай колькасцю адзінак, так і пэўнымі структурна-граматычнымі і лексіка-семантычнымі характарыстыкамі, якія дазваляюць ідэнтыфікаваць іх як важны сродак еўрапейскага тапанімікону.

Библиографические ссылки

1. *Гапоненка І. А.* Беларуская каляровая тапанімія (на фоне сусветнай) // Роднае слова, 2018. №5. – С. 30–33.

2. Этымалагічны слоўнік беларускай мовы / Нацыянальная акадэмія навук Беларусі, Інстытут мовазнаўства імя Я. Коласа. Т. 3 : Г-І / [Р. У. Краўчук і інш.] – Мінск : Навука і тэхніка, 1985. – 408 с.

3. *Розен Е. В.* Немецкая лексика: история и современность / Е. В. Розен. – Москва : Высшая школа, 1991.

4. Этымалагічны слоўнік беларускай мовы / Нацыянальная акадэмія навук Беларусі, Інстытут мовазнаўства імя Я. Коласа. Т. 12 : С / укладальнікі: Р. М. Малько, Г. А. Цыхун. – Мінск: Навука і тэхніка, 2008. – 366 с.

5. *Лемцюгова В. П.* Тапонімы распавядаюць: навукова-папулярн ыя эцюды / В. П. Лемцюгова. – Мінск : Літ. і Мастацтва, 2008. – 416 с.

МЕЖКУЛЬТУРНЫЕ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В ВУЗЕ

Е. Г. Саликова[1)], Л. А. Бода[2)]

[1),2)]Белорусский государственный экономический университет, пр. Партизанский, 26, 220070, г. Минск, Беларусь, elena_salikova@mail.ru ; milaboda@mail.ru

Статья посвящена важности межкультурных аспектов в обучении иностранным языкам в вузах. Изучение языка не ограничивается грамматикой и лексикой, а включает погружение в культуру, традиции и менталитет носителей языка. Авторы акцентируют внимание на формировании межкультурной компетенции, которая позволяет студентам эффективно взаимодействовать с представителями других культур, избегая недопонимания и конфликтов. В статье рассматриваются лингвистические аспекты межкультурной коммуникации, обсуждаются методы интеграции культурного компонента в образовательный процесс. Подчеркивается необходимость разработки новых методик и учебных материалов, а также подготовки преподавателей для успешной реализации межкультурного подхода в обучении.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация; межкультурная компетенция; лингвистические аспекты; культурный компонент; межкультурный подход.

INTERCULTURAL ASPECTS OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING AT UNIVERSITIES

E. G. Salikova[1)], L. A. Boda[2)]

[1),2)] Belarusian State Economic University, Partizanskij Av., 26, 220070, Minsk, Belarus, elena_salikova@mail.ru ; milaboda@mail.ru

The article focuses on the importance of intercultural aspects in foreign language teaching at universities. Language learning is not limited to grammar and vocabulary but also involves immersion into the culture, traditions, and mindset of native speakers. The authors emphasize the development of intercultural competence, which enables students to interact effectively with representatives of other cultures, avoiding misunderstandings and conflicts. The article examines linguistic aspects of intercultural communication and discusses methods for integrating cultural components into the educational process. It highlights the need for developing new teaching methodologies and educational materials, as well as training instructors to successfully implement an intercultural approach in education.

***Keywords*:** intercultural communication; intercultural competence; linguistic aspects; cultural component; intercultural approach.

В условиях расширения международного сотрудничества знание иностранных языков становится неотъемлемой частью профессиональной подготовки студентов. Однако изучение иностранного языка – это не

только овладение грамматикой и лексикой, но и погружение в культуру, традиции и менталитет носителей языка. Межкультурные аспекты обучения иностранным языкам в вузах играют ключевую роль в формировании у студентов межкультурной компетенции, которая позволяет эффективно взаимодействовать с представителями других культур.

Межкультурная коммуникация требует понимания и уважения культурных различий и включает в себя не только языковые навыки, но и знание культурных норм, ценностей, традиций и особенностей поведения. Эффективная межкультурная коммуникация помогает избежать недопонимания, конфликтов и стереотипов, способствуя установлению доверительных и продуктивных отношений [1].

Лингвистические аспекты межкультурной коммуникации включают в себя изучение языковых особенностей, которые влияют на эффективность взаимодействия между людьми, принадлежащими к разным культурам. К таким аспектам относятся: языковые барьеры, различия в семантике, прагматике, синтаксисе и фонетике, а также культурно обусловленные особенности речевого поведения [2].

Языковые барьеры в процессе межкультурной коммуникации возникают из-за различий в структуре и функционировании языков, что может приводить к недопониманию и искажению информации. Например, слова и выражения, которые в одной культуре имеют положительную коннотацию, в другой могут восприниматься как нейтральные или даже отрицательные.

Важным лингвистическим аспектом межкультурной коммуникации является семантика. Семантические различия могут вызывать трудности в понимании значений слов и выражений. Например, в разных языках существуют слова, которые не имеют прямых эквивалентов в других языках. Это явление известно, как «безэквивалентная лексика». Такие слова часто отражают уникальные культурные реалии и требуют дополнительного объяснения для представителей других культур.

Прагматика также играет важную роль в межкультурной коммуникации. Прагматические различия связаны с использованием языка в конкретных ситуациях общения. Например, в одних культурах принято выражать свои мысли прямо и открыто, в то время как в других культурах предпочтение отдается косвенным и невербальным способам коммуникации. Эти различия могут приводить к недопониманию и конфликтам, если участники коммуникации не учитывают культурные особенности речевого поведения.

Синтаксические и фонетические различия, например, в порядке слов в предложении или в интонационных моделях влияют на восприятие ин-

формации. В некоторых случаях это может приводить к тому, что сообщение будет понято неправильно или не будет понято вовсе.

Для преодоления лингвистических барьеров в межкультурной коммуникации необходимо развивать межкультурную компетенцию, которая включает в себя не только знание языка, но и понимание культурных особенностей и контекстов. Одним из эффективных способов преодоления языковых барьеров является также использование стратегий языковой адаптации. К таким стратегиям относятся: упрощение речи, использование визуальных средств, повторение ключевых моментов, а также активное слушание и уточнение информации.

Для формирования навыков межкультурной компетенции, обучающихся необходимо интегрировать культурный компонент в образовательный процесс. По мнению исследователей, таких как Е. М. Верещагин и В. Г. Костомаров, язык является зеркалом культуры, отражающим её ценности, нормы и традиции [3, с. 32]. Исходя из этого, изучение иностранного языка должно сопровождаться изучением культурных особенностей страны изучаемого языка.

Основной целью межкультурного обучения является развитие у студентов способности понимать и уважать культурные различия, а также эффективно коммуницировать в мультикультурной среде [1]. Для достижения этой цели необходимо решить следующие задачи:

1. Формирование знаний о культурных особенностях страны изучаемого языка.
2. Развитие навыков межкультурной коммуникации.
3. Воспитание толерантности и уважения к другим культурам.
4. Преодоление стереотипов и предубеждений.

Для реализации межкультурного подхода в обучении иностранным языкам используются различные методы и технологии, среди которых можно выделить культурный контекст в учебных материалах, аутентичные материалы, ролевые игры и симуляции, проектную работу, межкультурные дискуссии и так далее.

Культурный контекст в учебных материалах играет важную роль в процессе обучения иностранным языкам. Учебники и пособия должны не только знакомить студентов с грамматикой и лексикой, но и предоставлять информацию о культурных особенностях страны изучаемого языка. Это позволяет учащимся глубже понять, как язык функционирует в реальной жизни, и осознать связь между языком и культурой. Без такого контекста изучение языка может стать поверхностным и оторванным от реальных условий его использования. Включение культурного контекста в учебные материалы может быть реализовано через тексты, посвященные традициям, праздникам, историческим событиям и другим

аспектам жизни страны изучаемого языка. Кроме того, диалоги, отражающие типичные ситуации общения, такие как приветствие, прощание, обсуждение планов или решение бытовых вопросов, позволяют учащимся увидеть, как культурные нормы влияют на повседневное взаимодействие. Студенты учатся не только говорить на иностранном языке, но и понимать культурные коды, которые стоят за словами и выражениями.

Культурные аутентичные материалы позволяют увидеть, как язык используется в реальной жизни, и познакомиться с современными культурными тенденциями. Это тексты, аудио- и видеозаписи, фильмы, книги, статьи и подкасты, которые знакомят студентов с реальными культурными явлениями и помогают им погрузиться в культурную среду.

Моделирование ситуаций межкультурного общения способствует развитию гибкости и адаптивности в общении. Учащиеся могут разыгрывать ситуации, в которых сталкиваются разные культурные нормы. Например, как вести себя на деловой встрече с иностранными партнёрами или как реагировать на незнакомые традиции.

Проектная работа, включающая создание межкультурных проектов, таких как виртуальные экскурсии или презентации о традициях и обычаях, приносит значительную пользу в процессе обучения иностранным языкам. Во-первых, она позволяет студентам активно вовлекаться в изучение культуры страны изучаемого языка. При подготовке виртуальной экскурсии или презентации, учащиеся самостоятельно исследуют культурные особенности, исторические события, традиции и обычаи, что способствует более глубокому пониманию и запоминанию материала. Во-вторых, проектная работа развивает у студентов навыки критического мышления, анализа и синтеза информации. В процессе создания проекта они учатся отбирать важные факты, структурировать материал и представлять его в доступной форме. Это не только улучшает их языковые навыки, но и помогает развить умение работать с информацией. В-третьих, виртуальные экскурсии или презентации помогают студентам преодолеть культурные стереотипы и развить толерантность. Погружаясь в культуру другой страны, учащиеся начинают лучше понимать её ценности, традиции и особенности, что способствует формированию уважительного отношения к культурным различиям.

Межкультурные дискуссии – обсуждение культурных различий и сходств – способствуют развитию критического мышления. Языковые обмены, онлайн-чаты или встречи с носителями языка предоставляют уникальную возможность практиковать язык в реальных условиях. Такое общение помогает понять, как культурные различия влияют на коммуникацию. После взаимодействия с представителями другой культуры важно анализировать свой опыт.

Несмотря на очевидные преимущества межкультурного подхода, его реализация в вузах сталкивается с рядом трудностей. Во-первых, это недостаток учебных материалов, которые бы полно отражали культурные аспекты. Во-вторых, нехватка квалифицированных преподавателей, способных эффективно интегрировать культурный компонент в процесс обучения. В-третьих, различия в менталитете и культурных нормах могут вызывать у студентов когнитивный диссонанс, что требует особого внимания со стороны педагогов.

Таким образом, лингвистические аспекты межкультурной коммуникации играют ключевую роль в успешном взаимодействии между представителями различных культур. Язык служит не только средством передачи информации, но и отражает уникальные культурные ценности, традиции и мировоззрение. Межкультурные аспекты обучения иностранным языкам в вузах имеют огромное значение для подготовки студентов к жизни и работе в условиях межкультурных контактов. Развитие межкультурной компетенции позволяет не только улучшить языковые навыки, но и расширить кругозор, воспитать уважение к другим культурам и научиться эффективно взаимодействовать в мультикультурной среде. Для успешной реализации межкультурного подхода необходимо продолжать разработку новых методик, обучать преподавателей и создавать аутентичные учебные материалы, которые бы способствовали глубокому пониманию культурных особенностей.

Библиографические ссылки

1. *Ковылина Е. В.* Преподавание иностранного языка в рамках культурологического подхода [Электронный ресурс] // Молодой ученый. 2010. № 8 (19). Т. 2. С. 160–164. URL: https://moluch.ru/archive/19/1916/ (дата обращения: 31.01.2025).

2. *Лытова Е. Е.* Лингвистические аспекты межкультурной коммуникации [Электронный ресурс] // Иностранные языки: инновации, перспективы исследования и преподавания : материалы IV Междунар. науч.-практ. конф., посвященной 100-летию Белорусского государственного университета, Минск, 26–27 марта 2021 г. / БГУ, Минск 2021. С. 718–721. URL: https://elib.grsu.by/doc/78596 (дата обращения: 31.01.2025).

3. *Верещагин Е. М., Костомаров В. Г.* Язык и культура. М : Индрик, 2005.

ЛЕКСИЧЕСКАЯ ДЕВИАЦИЯ НА ПРИМЕРЕ РОМАНА ДЖ. ДЖОЙСА «УЛИСС»

С. Н. Степура[1),2)]

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

Данная статья рассматривает лексическую девиацию в романе Дж. Джойса «Улисс» на основе классификации китайского филолога Ксянью Ву. Представлены специальные конверсионные способы словообразования и несоответствующие языковой норме композиты, которые рассмотрены с точки зрения основополагающего принципа русских формалистов, позволяющего увеличивать трудность и продолжительность восприятия.

Ключевые слова: лексическая девиация; специальные конверсии; нестандартные компаунды; Дж. Джойс; Улисс.

LEXICAL DEVIATION IN THE JAMES JOYCE NOVEL «ULYSSES»

S. N. Stepura[1),2)]

[1)] *National Research Tomsk Polytechnic University, 30, Lenin Av 634050, Tomsk, Russia, stepura@tpu.ru*
[2)] *National Research Tomsk State University, 36, Lenin Av 634050, Tomsk, Russia, stepura@tpu.ru*

The paper examines lexical deviation in the James Joyce novel Ulysses based on the classification of Chinese philologist Xianyou Wu. Special conversion methods of word formation and composites that do not correspond to the language norm are presented. The mentioned word constructions are considered from the point of view of the fundamental principle of Russian formalists which allows increasing the difficulty and duration of readers' perception.

Keywords: lexical deviation; special conversions; nonstandard compounds; James Joyce; Ulysses.

Понятие лексической девиации связано с представлением о языковой норме или порядке, который «всегда противостоит хаосу, следовательно, норме всегда противостоит некое отклонение от нее» [1, с. 200]. Языковая норма представляет собой «совокупность правил <…>, упорядочивающих употребление языковых средств в речи индивида» [2, с. 261].

Выделяются разные формы языковых норм (словообразовательные, грамматические и лексические), соответственно которым существуют их контаминированные варианты (отклонения/девиации). В данной работе на примере классификации китайского исследователя К. Ву рассмотрим лексические девиации, являющиеся по сути своей лингвистической креативностью или выразительными конструкциями, которыми известен автор «Улисса» Дж. Джойс. Лексическая революция ирландского писателя выводит на первый план игривость языка (манипулирование новыми словоформами и нешаблонными языковыми моделями), требующими особого внимания при прочтении романа.

Китайский ученый классифицирует словообразовательные категории Дж. Джойса, которые определяет, как специальные конверсии/преобразования (special conversions) и необычный класс словосочетаний/компаундов (unusual compounds). Основной задачей К. Ву видит необходимость продемонстрировать изобретательность и стилистическую ценность «Улисса», и с этой целью обращается к ключевому понятию русских формалистов – «остранению», базовой функцией которого стало требование стимулировать людей учиться видеть окружающий мир под иным углом зрения [3]. Данная классификация, является неполной, т.к. рамки исследований ограничены размером текста и невозможностью фиксации всех потенциальных видов лингвистических преобразований.

Так, специальные преобразования (special conversions) представляют собой деривацию: derivation by zero suffix: *noun – verb, verb – noun, adjective – verb, adjective – noun*.

Verb conversion (конверсионный способ словообразования) или «динамический» перенос, характерен для лексической изобретательности Джойса. С его легкой руки не только существительные, но и некоторые другие части речи, такие как прилагательные *happy* ‘счастливый’, *wet* ‘мокрый’ и др., существительное *sausage* ‘колбаса’, наречие *almost* ‘почти’ и даже архаичные формы местоимения *thou* ‘ты’ и *thee* ‘тебя’ могут принимать форму глагола. Такие глаголы, выделяющиеся на фоне всего остального, уже привычного нам, эффективны в выражении экспериментальной функции языка. Типичный образец «динамического» переноса: «[Virag] is *sausaged* into several overcoats» [4, p. 449] – «Он плотно запакован в несколько пальто» [5, с. 527]. Данный пример показывает, как одно преобразование глагола равноценно нескольким словам, соединенным вместе: *stuffed like a sausage* (начиненный как колбаса). Одно слово и перед читателем возникает деформированный внешний вид персонажа. Другие примеры также впечатляют лаконичностью и импрессивностью: *southing, to mazurka, girling, Sherlockholmsing*. Эти примеры показывают, что при определенном контексте глаголы могут быть сформированы из

любой части речи.

Non-verb conversion

Данный тип конверсии охватывает и другие части речи, но при этом является менее продуктивным, чем первый. В определенных контекстах он необходим для описания персонажей и тематического эксплицирования: *cityful, muchly, wetted moustaches, a knifeful of cabbage*. К наиболее интересным примерам относится слово: *knifeful*. Суффикс *-ful* является грамматическим маркером существительного, обозначающего единицу измерения; он используется для того, чтобы подчеркнуть объем «сосуда», например, комната дыма (*a roomful of smoke*). Слово *knife* не является существительным единицы измерения само по себе, но Джойс использует его именно таким образом. Важен выбор самого слова *knifeful* вместо привычного *forkful*, он продиктован очевидной иронией: нож может удержать меньшее количество еды, чем вилка, но люди неблагородного происхождения предпочитают есть именно с него.

Подобного рода конверсии лаконичны, ярки и выразительны, чаще встречаются в повествовательных предложениях, чем во внутренних монологах. Эти преобразования девиантны, однако могут быть приняты читателями, поскольку их коннотации известны, и их сочетание дает четкий гибрид: *horse* + *-ness* (showing character or nature) ‘лошадность’, *wolf* + *-ing* (eating like a wolf) ‘есть/пожирать с жадностью’.

Следующие примеры словообразования менее всего поддаются рациональному объяснению: нестандартные словосочетания/компаунды **(unusual compounds).** By подразделяет категорию необычных или нетипичных сложных слов на четыре подвида, исходя из их разных синтаксических ролей:

Noun compounds: noun + noun (N+N pattern), существительные являются обычной комбинацией слов, также встречаются местоимения или имена (*babemaries*, *shesouls, littlejohn*, *Bronzelydia*, *Minagold*). Некоторые сложные слова данного типа кажутся незнакомыми или искаженными, они способны увеличивать время их восприятия читателем, но не быть замеченными в переводе: «But his *boywomen* are the women of a boy» [4, p. 171] – «Но его героини, которых играли юноши, – это героини юношей» [5, с. 203]. *Boywomen* – сочетание двух существительных ‘мальчик’ и ‘женщины’.

Verb compounds: большинство составных глаголов в «Улиссе» функционируют как предикаты и только некоторые, как наречия или предметные дополнения / предикаты субъекта (subject complement). Они подразделяются на шесть подвидов: V+V; Adj.+V-ed; N+V-ing; Num.+N-ed; Adj.+N-ed; Adj.+V-ing: *seehears*; *smellsipped*; *smiledyawnednodded*; *warmseated*; *blueribboned*; *sixeyed*; *lowlying*; *slowmoving*. Текст «Улисса»

предлагает седьмой подвид – N+N-ed: *panamahelmeted*.

Данный вид составных глаголов тесно связан с экспериментальной функцией языка, часто основан на личном опыте отдельной личности. Эта категория представлена в «Улиссе» в наименьшем количестве, чем другие. Однако ее значение существенно важно при описании действий персонажей: того, что с ними происходит, что они делают, чувствуют, имеют в виду, существуют или проходят этапы становления/изменений.

Приведем несколько примеров, «He *seehears lipspeech*» [4, p. 255] – «Он услывидел губречь» [5, с. 304]. Лаконичное и выразительное объединение двух действий (*seehears)*, предполагающее одновременное и безотлагательное их совершение. Это достаточное искусное использование глагольного словосочетания: здравый смысл говорит нам, что мы «видим губы», но «слышим речь». Мы в действительности способны использовать разные чувства одновременно. Дополнительные примеры: «*lowlying* on the horizon» [4, p. 189] – «*стоящей низко* над горизонтом» [5, с. 224], «*Blueribboned* hat» [4, p. 193] – «Шляпка *с голубой лентой*» [5, с. 230], «panamahelmeted» [4, p. 193] – «панаманосец» [5, с. 230].

Adjective compounds

Сочетания слов данного типа в значительной степени получены из причастий настоящего и прошедшего времени. Основное различие между составными глаголами и составными прилагательными/определениями заключается не в их формировании или строении, а в их синтаксической функции. Первые выполняют роль прилагательного, вторые – предиката. Цель их использования остается прежней – краткость и яркость. Например, «*welshcombed* his hair» [4, p. 160] означает расчесывание волос пальцами, определенным жестом, как это делают жители Уэльса. Слово сформировано путем прибавления суффикса *-ed* к существительному (второе слово – *comb* ‘гребень’). Другой пример нетипичного сложного слова: «the reciprocal flesh of *theirhisnothis* fellow faces» [4, p. 824], где композит *theirhisnothis* может быть разделен на четыре отдельных слова: *their* + *his* + *no* + *this*. Само сложное слово и контекст даёт подсказку, на основании которой можно сделать вывод относительно его использования в качестве определения.

Jumbled compounds

Подразделяются ориентировочно на два вида: лексические и нелексические. К первым относятся те смешанные сложные слова, значение которых легко распознается при делении большого слова на составляющие: *Junejulyaugustseptember* (названия месяцев), *stickumbrelladustcoat* (набор для прогулки: трость, зонт, пыльник).

Еще один пример: «When *Rutlandbaconsouthamptonshakespeare* or another poet of the same name in the comedy of errors wrote Hamlet he was

not the father of his own son» [4, p. 187] – «Когда *Ратлендбэконсаутхемптоншекспир* или другой какой-нибудь бард с тем же именем из этой комедии ошибок написал «Гамлета», он был не просто отцом своего сына [5, с. 223]. Сложное слово *Rutlandbaconsouthamptonshakespeare* поддается расшифровке: это компаунд, состоящий из тридцати четырех букв, включает в себя двух человек (Бэкон и Шекспир) и два места (Ратленд и Саутгемптон). Эти имена намекают на бесчисленное множество слухов об авторстве пьес Шекспира; существует сомнение в том, что их писал один человек.

Нелексические или сверхлексические слова несут более эмоциональный смысл, а их отдельные компоненты не всегда можно распознать или в принципе невозможно понять: *handsomemarriedrubbedagainstwidebehindinClonskeatram, wavyavyeavyheavyeavyevyevy hair, Helterskelterpelterwelter.*

Многие писатели и поэты выбирают яркие, образные и понятные компаунды, но Джойс относится к тем авторам, которые предпочитали «пиршествовать» на сложных словах, каждый раз создавая новые. Не останавливаясь на достигнутом, Джойс мог использовать любое слово или часть речи самым необычным образом, указывающим на нарушение принятых моделей стандартного употребления языка. Эта способность ирландского писателя создавать лексические девиации была связана не только с задачей создания комического подтекста, большей экспрессивности и эмоциональности, но и желанием поставить читателя в тупик.

Библиографические ссылки

1. *Курникова Н. С.* Лексические девиации в романе Д. Киза «Цветы для Элджерона» и их перевод на русский язык // Вопросы межкультурной коммуникации и зарубежной литературы в свете современных исследований. Чебоксары : Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева. 2022. С. 199–205.

2. *Ахманова О. С.* Словарь лингвистических терминов. Москва : Советская энциклопедия, 1966.

3. *Xianyou Wu*. The Poetics of Foregrounding: The Lexical Deviation in Ulysses // Theory and Practice in Language Studies. Academy Publisher. 2011. Vol. 1, № 9. P. 1176–1184.

4. *Joyce J.* Ulysses. Wordsworth Editions Limited. 2010.

5. *Джойс Д.* Улисс. Пер. с англ. В. Хинкиса, С. Хоружего. СПб. : Азбука-классика, 2009.

ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ С ЗООСЕМИЧЕСКИМ КОМПОНЕНТОМ «ОБЕЗЬЯНА» В НЕМЕЦКОМ, АНГЛИЙСКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ

О. Е. Супринович1), А. В. Зарембовская2), К. А. Иванова3)

1), 2)3) Белорусский государственный университет, пр. Независимости, 4, 220030, г. Минск, Беларусь, aksana.suprynovich@gmail.com, anastasia.zarembovskaya@mail.ru, krisivochka@gmail.com

В статье рассмотрены фразеологизмы с зоосемическим компонентом «обезьяна» в немецком, английском и русском языках. Установлены 4 группы фразеологических единиц (ФЕ) (1) ФЕ, встречающиеся в трех языках; 2) ФЕ в английском и русском языках; 3) ФЕ в английском и немецком языках; 4) ФЕ, встречающиеся только в одном языке). Зооообраз «обезьяна» имеет отрицательную коннотацию в трех языках и служит для выражения эмоционального состояния, поведения и внешнего вида человека.

Ключевые слова: идиомы; зоонимы; зоосемический компонент; коннотация; межкультурная коммуникация; фразеологизмы.

PHRASEOLOGICAL EXPRESSIONS WITH ZOOSEMIC COMPONENT «MONKEY» IN GERMAN, ENGLISH AND RUSSIAN LANGUAGES

O. E. Suprinovich1), A. V. Zarembovskaya2), K. A. Ivanova3)

1), 2), 3) Belarusian State University, 4 Independence Ave. 220030, Minsk, Belarus, aksana.suprynovich@gmail.com anastasia.zarembovskaya@mail.ru, krisivochka@gmail.com

The article deals with phraseological units with the zoosemic component ‘monkey’ in German, English and Russian languages. Four groups of phraseological units (PUs) are formed (1) PUs occurring in three languages; 2) PUs in English and Russian; 3) PUs in English and German; 4) PUs occurring only in one language). The zootype ‘monkey’ has a negative connotation in the three languages and is used to express a person's emotional state, behaviour and appearance.

Key words: idioms; zoonyms; zoosemic component; connotation; intercultural communication; phraseological phrases.

Фразеологизмы существуют на протяжении всей истории языка и тесно связаны с различными сферами деятельности человека. Начиная с конца 18 в., они объяснялись в специальных сборниках и толковых словарях под различными названиями (крылатые выражения, афоризмы, идиомы, пословицы и поговорки). Создание базы для изучения устойчи-

вых сочетаний слов в современном русском литературном языке принадлежит академику В. В. Виноградову, с именем которого связано возникновение фразеологии как лингвистической дисциплины в русской науке. На материале русского языка В. В. Виноградовым разработана типология фразеологических единиц, включающая три типа фразеологизмов: 1) фразеологические сращения, или идиомы (выступают как эквиваленты слов), например, *спустя рукава, как бы не так*; 2) фразеологические единства (мотивированные единицы с единым значением, возникающим в результате слияния значений лексических компонентов (ср. *первый блин комом*); 3) фразеологические сочетания или обороты (фразеологически связанное значение у одного из компонентов проявляется в связи со строго определенным кругом понятий), например, *смех берет* [1].

С течением времени одни фразеологизмы уходят из языка, то есть устаревают, другие приходят им на смену. Например, раньше часто употреблялся фразеологизм *забрить лоб*, что означало *взять в армию, в солдаты*. В наше время молодых людей также призывают в армию, но лоб не забривают, поэтому фразеологизм устарел. Новые фразеологизмы отражают события нашей жизни. Каждое значительное событие жизни находит свое отражение во фразеологии: например, развитие космических полётов родило фразеологизм *выйти на орбиту* (ср. добиться успехов).

Фразеологизмы играют важную роль в акте коммуникации, способствуют выразительности речевого высказывания, поэтому владение фразеологией имеет особое значение для изучающих иностранные языки. Ярким оценочным потенциалом обладают анималистические фразеологизмы, которые служат для образной характеристики человека, его статуса, поведения, эмоционального и физического состояния [2, с. 58–59]. Употребление зоонимов в лингвокультурах обусловлено возможностью наблюдения за повадками, внешним обликом животных, а также участием их в качестве персонажей сказок, легенд и поверий [3, с. 43]. Например, в басне И. А. Крылова «Мартышка и очки» мартышка безуспешно пытается использовать очки, не зная, как ими пользоваться, что символизирует напрасные старания. Вероятно, отсюда и возник фразеологизм *мартышкин труд*, который употребляют, когда хотят сказать о бесполезных усилиях или ненужной и утомительной работе.

В данной работе был проведен анализ 22 фразеологических единиц (ФЕ) с зоонимом «обезьяна», на основании чего установлены 4 группы фразеологизмов.

Первая группа – фразеологизмы с зоонимом «обезьяна» встречающиеся в английском, немецком и русском языках. В этой группе выявлено 6 ФЕ (*кривляться как обезьяна, обезьяна в зеркале., обезьяньи ужим-*

ки – в русском языке; *monkey around* – в английском; e*in eitler / eingebildeter / dämlicher Affe; seinem Affen Zucker geben* – в немецком).

Кривляться как обезьяна. Фразеологизм описывает человека, который ведет себя нелепо, подражая или передразнивая других. Еще один пример в русском языке – *обезьяньи ужимки.* Это выражение также относится к нелепым или смешным повадкам, жестам и поведению, напоминающим обезьяньи движения.

Английский вариант *monkey about / around* используется в разных ситуативных контекстах и переводится как «валять дурака», «болтаться без дела», «играться», «неумело обращаться, портить».

You've been monkeying around all summer, and now you have only a week to read all the books on the list. (Перевод: Ты валял дурака всё лето, и теперь у тебя есть всего неделя, чтобы прочитать все книги в списке).

I knew a window would soon get broken, with all those children monkeying around in the garden. (Перевод: Я знал, что стекло скоро разобьют, ведь в саду играло столько детей).

Somebody's been monkeying with my papers again. (Перевод: Кто-то опять рылся в моих бумагах).

В немецком выражение *seinem Affen Zucker geben* также имеет значение «веселиться, дурачиться, шалить».

«Ich habe heute gehört, dass er für das Schulfest nächste Woche sogar eine kleine Zaubershow machen darf», verrät Helena. Die Eltern schauen sich nur schmunzelnd an. «Na, dann darf der Micha ja seinem Affen Zucker geben nächste Woche!», meint die Mutter lachend [4]. (Перевод: «Сегодня я услышала, что на следующей неделе он сможет устроить даже небольшое магическое шоу для школьного фестиваля», – говорит Хелена. Родители смотрят друг на друга с ухмылкой. «Ну, тогда Миша сможет вовсю подурачиться на следующей неделе!» – со смехом говорит мама.).

В русском языке фразеологизм «обезьяна в зеркале» используется для описания человека, который сам не видит своих недостатков, но легко замечает их у других. Часто применяется, чтобы указать на лицемерие или неспособность человека к самокритике. Также в немецкой лингвокультуре человека, который который считает себя важным и умным, но на самом деле может быть глупым или самодовольным называют e*in eitler / eingebildeter / dämlicher Affe (*переводиться как «тщеславный глупец»).

Вторая группа – фразеологизмы с зоонимом «обезьяна», имеющиеся в английском и русском языках. К данной группе мы отнесли 4 фразеологизма (*мартышкин труд, обезьяна на шее* – в русском языке; *monkey business, to have a monkey on one's back* – в английском языке).

Обезьяны совсем неглупые и очень даже хитрые существа, однако, они большие любители дурачиться. В русском языке для обозначения

бесполезной, бессмысленной работы, которая не приносит никакого результата используется фразеологический оборот *мартышкин труд.* Фразеологизм с похожим смыслом присутствует и в английском языке, ср. *monkey business*. Он имеет два значения и всегда нужно обращать внимание на контекст ситуации. Во-первых, это валяние дурака – то есть времяпрепровождение, которое не несет никакой практической пользы, ср.: *Stop doing this monkey business and get back to your work!* (Перевод: Прекрати валять дурака и возвращайся к работе!) Второе значение – это озорство, шалость, проделка.

Обезьяна на шее. Выражение обозначает обременительное обязательство или невыносимую обузу, от которой сложно избавиться. Человек, у которого *обезьяна на шее*, постоянно испытывает давление или вынужден решать чужие проблемы, тратя на это много сил и ресурсов. Так и в английском языке устойчивый оборот *to have a monkey on one's back* используется, чтобы показать, что у человека есть какая-то проблема, зависимость (алкогольная или наркотическая) или обязательство, от которого трудно избавиться или его сложно преодолеть. Этот выражение часто относится к вредным привычкам, навязчивым мыслям или тяжелым обстоятельствам, которые мешают человеку жить полноценной жизнью.

She has been trying to quit smoking for years, but it seems like she just can't get rid of the monkey on her back. (Перевод: Она уже много лет пытается бросить курить, но кажется, что она просто не может избавиться от этой зависимости.)

Третья группа – фразеологизмы с зоонимом «обезьяна», имеющиеся в английском и немецком языке (2 ФЕ).

Go ape. Обезьяна по-английски – это не только *monkey*, но и *ape*. *Go ape* (дословно «становиться обезьяной») означает «беситься, выходить из себя». Также так говорят о тех, кто с особым рвением и возбуждением реагирует на что-то, в том числе и на что-то хорошее. В немецком похожий фразеологизм: *wie vom wilden Affen gebissen* (Ср. *Сойти с ума, совершать безумные поступки*)

Четвертая группа – фразеологизмы с зоонимом «обезьяна», встречающиеся в одном из трех языков (русском, английском или немецком). К рамках данной группы выявлено 10 ФЕ (*обезьяна с гранатой* – в русском языке; *monkey suit, make a monkey out of someone, monkey see, monkey do* – в английском языке; *ich denk', mich laust der Affe, einen Affen an jm gefressen haben, sich einen Affen kaufen, einen Affen haben, einen Affenzahn drauf haben, wie vom wilden Affen gebissen* – в немецком языке).

ФЕ в русском языке:

Обезьяна с гранатой. Это выражение употребляется для описания

человека, который обладает опасным предметом или знанием, но не имеет умения или опыта, чтобы им правильно пользоваться. Это создает опасную ситуацию для него самого и окружающих. Фраза подчеркивает непредсказуемость и потенциальную угрозу таких людей.

ФЕ в английском языке:

Monkey suit: Так называют какой-либо официальный костюм, фрак, смокинг. Также идиома используется в отношении мундира или другой похожей униформы. *Suit* – это костюм. Казалось бы, обезьянка – существо скорее весёлое, чем серьёзное, так почему же её костюмом называют такую строгую одежду? Дело в том, что много лет назад для играющего музыканта со зрителей собирали деньги маленькие обезьянки в похожих на фрак костюмах. Так в английский язык и попало это выражение.

I hate putting on a monkey suit for these pretentious events, but what can I do? (Перевод: Я ненавижу надевать фрак на эти показные мероприятия, но что я могу поделать)

Выражение *make a monkey out of someone* означает выставлять на посмешище, выставлять дураком (дословно делать из кого-то обезьяну). Эти животные часто веселят людей, их показывают на потеху зрителям. Вполне понятно, почему и как появилась такая идиома.

She isn't telling you the truth, watch out or she will make a monkey out of you. (Перевод: Она не говорит тебе правду, будь осторожен, иначе она выставит тебя на посмешище).

Monkey see, monkey do (досл. *обезьяна видит, обезьяна делает*), это выражение используется, когда говорят о неосознанном, бездумном копировании чего-то, повторении чужих действий.

ФЕ немецком языке:

Ich denk', mich laust der Affe (Перевод: Я остолбенел от неожиданности; с ума сойти!'). В литературном немецком языке выражение появилось в 19 веке; происходит от манеры обезьяны искать блох.

Идиоматическое выражение *einen Affen an j-m gefressen haben* (= влюбиться по уши в кого-либо, втюриться) описывает сильное влечение или влюбленность, ср.:

Einen Affen gefressen hat Christel (8) an den Seelöwen. Sie ist oft im Zoo mit ihrer Patin und immer auch bei der Seelöwenfütterung dabei [5]. (Перевод: Кристель (8) обожает морских котиков. Она часто ходит со своей крестной в зоопарк и всегда присутствует при их кормлении).

Фразеологизмы *sich (D) einen Affen kaufen (antrinken)* (= напиться до чёртиков), *einen (schweren) Affen (sitzen) haben* (= быть пьяным) обозначают употребление алкоголя в больших количествах.

Einen Affenzahn drauf haben (= с бешеной скоростью) Этот фразеологизм описывает быструю или бешеную скорость выполнения действий.

Wie vom wilden Affen gebissen (= Сойти с ума, совершать безумные поступки). Данное выражение указывает на поведение человека , которое кажется безумным или странным, подобно тому, как порой весьма необычно ведут себя обезьяны в дикой природе.

Таким образом, анализ немецких, английских и русских ФЕ с зоосемическим компонентом «обезьяна» позволяет говорить о преобладании отрицательной коннотации в семантике исследуемых фразеологизмов. Зооообраз «обезьяны» используется для описания негативных эмоций и состояний человека и связан с различными ассоциациями представителей трех лингвокультур. Вот несколько возможных эмоций и состояний, которые могут быть проецированы на человека с помощью этого зоонима:

1) Нелепое поведение, кривляние: англ. *Monkey around,* рус. *Кривляться как обезьяна*.

2) Подражание: Выражение „*monkey see, monkey do*“ указывает на человека, который повторяет действия других без осознания их смысла.

3) Агрессия: В некоторых контекстах обезьяны ассоциируются с агрессией или бешенством, поэтому использование этого зоонима может указывать на человека, проявляющего ярость или необузданную агрессию (ср. англ. *Go ape*, нем. *Wie vom wilden Affen gebissen*).

Библиографические ссылки

1. Сборник научных и учебно-методических трудов. № 14 [Электронный ресурс]. URL: https://bookonlime.ru/lecture/istoriya-izucheniya-frazeologizmov-i-idiom-0 (date of access: 10.02.2025).

2. *Супринович О. Е.* Фразеологические единицы и устойчивые выражения с компонентом-зоонимом в немецком языке // Вестн. МГЛУ. Сер. 1. Филология. 2024. № 2 (129). С. 57–68.

3. *Болгова Е. В.* Функционирование зоонимов тематической группы «обезьяна» в современном русском языке [Электронный ресурс] // Современные исследования социальных проблем. 2020. Т. 12. № 5. С. 38–62. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/funktsionirovanie-zoonimov-tematicheskoy-gruppy-obezyana-v-sovremennom-russkom-yazyke/viewer (date of access: 10.02.2025).

4. GEOlino [Electronic resource]. URL: https://www.geo.de/geolino/redewendungen/2830-rtkl-redewendung-dem-affen-zucker-geben (date of access: 10.02.2025).

5. DWDS [Electronic resource]. URL: https://www.dwds.de/wb/an%20jmdm.%2C%20etw.%20einen%20Affen%20gefressen%20haben (date of access: 10.02.2025).

РАЗДЕЛ 5
АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЯ, ПЕРЕВОДОВЕДЕНИЯ И ПРАКТИКИ ПЕРЕВОДА

К ВОПРОСУ ОБ ОБУЧЕНИИ ПЕРЕВОДУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

А. А. Босак

Белорусский государственный экономический университет,
Партизанский проспект, 26
220070, г. Минск, Беларусь, bosaka@tut.by

Данная статья посвящена вопросу об обучении студентов переводу в неязыковом ВУЗе, рассматриваются различные подходы к эквивалентности перевода. Автор подчёркивает, что при обучении переводу как аспекту иностранного языка в экономическом ВУЗе определяющей является концепция нормативно-содержательного соответствия.

Ключевые слова: перевод; эквивалентность перевода; концепция нормативно-содержательного соответствия; концепция формального соответствия; концепция адекватного перевода; концепция динамической эквивалентности.

ON THE QUESTION ABOUT TEACHING TRANSLATION AT A NON-LANGUAGE UNIVERSITY

A. A. Bosak

Belarus State Economic University, Partizansky Avenue, 26
220070, Minsk, Belarus, bosaka@tut.by

This article is devoted to the issue of teaching translation to students at a non-linguistic university; various approaches to translation equivalence are considered. The author emphasizes that when teaching translation as an aspect of a foreign language at an economics university, the concept of normative and content compliance is decisive.

Keywords: translation; translation equivalence; concept of normative-substantive compliance; concept of formal correspondence; concept of adequate translation; concept of dynamic equivalence.

Обучение переводу занимает особое место в преподавании иностранного языка в неязыковом вузе. Перед преподавателями иностранного языка в неязыковом вузе ставится задача не только обучить студентов навыкам практического общения на иностранном языке, актуализировать лексико-грамматический материал, повысить уровень коммуникативной

компетенции, но и способствовать формированию у обучаемых умения самостоятельно читать и переводить литературу по специальности с целью извлечения информации из иноязычных источников. Перевод как метод обучения, как правило, помогает выявить, определить и продемонстрировать студентам одну из основных проблем: процесс перевода не так прост, как кажется на первый взгляд [1, с. 145].

Перевод является важным средством межъязыковой коммуникации. Но часто при переводе возникают сложности, т. к. каждый язык имеет свои семантико-стилистические и структурно-синтаксические связи, которые необходимо знать и учитывать.

Под переводом понимают процесс и результат создания на основе исходного текста на одном языке равноценного ему в коммуникативном отношении текста на другом языке. При этом коммуникативная равноценность, или эквивалентность, понимается как такое качество текста перевода, которое позволяет ему выступать в процессе общения носителей разных языков в качестве полноправной замены исходного текста (оригинала) в сфере действия языка перевода.

Обучение технике перевода основывается на современной теории перевода, согласно которой правильность перевода заключается не столько в соответствии слов, переведённых с одного языка на другой, сколько в эквивалентности смысла, стилистического эффекта и адекватности между оригинальным текстом и переводом.

История переводческой мысли отразила различные подходы к проблеме эквивалентности перевода. Можно назвать следующие концепции:

1. Концепция формального соответствия. Систему взглядов этого направления можно обозначить как буквальный перевод с целью сохранения силы оригинала. Она берёт своё начало от переводчиков священных писаний. Согласно этой концепции одинаково важны все элементы текста, т. е. кроме содержания, следует показать и конструкцию, форму текста.

Однако последнее, т. е. форма текста, несущественно для получателя информации. Сохранение непривычных для другого языка словосочетаний, синтаксических конструкций делает содержание непрозрачным. Перевод выглядит тяжёлым, шероховатым. Восприятие реальной информации для получателя информации затруднено. Буквальные переводы-кальки используются сегодня лишь при филологическом изучении древних текстов, а также в подстрочном переводе.

2. Концепция нормативно-содержательного соответствия противостоит первой. Принципы этой концепции можно сформулировать так: при переводе необходимо передать все существенные элементы содержания исходного текста и соблюсти нормы языка перевода. Эквивалентность понимается как сбалансированное соотношение полноты содержа-

ния и нормативности. Под содержанием понимается предметная ситуация, т. е. некоторые материальные и идеальные объекты и связи между ними.

Данная концепция продуктивна для ряда жанров перевода, например, в научно-техническом переводе, переводе деловых бумаг, официальных документов, различных информационных текстов.

3. Концепция адекватного перевода базируется на тождестве информации на разных языках и передаче содержания равноценными средствами. Равноценность понимается как функциональная, т. е. используются языковые средства, выполняющие аналогичную выразительную функцию. Цель этой концепции – отграничить перевод от пересказа.

4. Концепция динамической (функциональной) эквивалентности предполагает сходство реакций получателей переводного и исходного текстов в интеллектуальном и эмоциональном плане. Объектами сравнения являются при этом некоторые усреднённые реакции, например, реакция русского и немца, русского и англичанина, т. е. абстракции, как лингвоэтнические реакции. Прогноз лингвоэтнической реакции переводчик строит на учёте следующих факторов: содержания исходного текста, знания предмета высказывания, ситуации общения и знания культурно-исторических традиций. Главное место среди этих факторов занимает содержание текста, все остальные учитываются на фоне содержания. Текст перевода не должен выглядеть как калька, в нём должны быть соблюдены все нормы языка перевода. По причине несходства норм разных языков в процессе перевода некоторые элементы содержания и структуры текста трансформируются, заменяются, опускаются. Самые существенные воспроизводятся полностью. Эта концепция приемлема для перевода художественных произведений, где нужно передать экспрессию подлинника, его стилистические особенности, ритмико-интонационный рисунок [2, с. 128–129].

При обучении переводу как аспекту иностранного языка в экономическом ВУЗе определяющей является концепция нормативно-содержательного соответствия.

Чтобы обучать студентов переводу, преподавателю самому необходимо в полном объёме владеть методикой и техникой перевода. Кроме того, обучение необходимо начинать с перевода с иностранного языка на родной, поскольку студенты неязыковых вузов (например, БГЭУ) владеют экономической терминологией на родном языке, поэтому у них не возникает проблемы при подборе соответствующих эквивалентов, что способствует более адекватной передаче содержания переводимого текста.

Обучение переводу требует постоянного руководства со стороны преподавателя, поэтому следует предусматривать задания по переводу такого объёма, чтобы студенты успевали справиться с ним за одно практическое занятие, включая проверку перевода и анализ допущенных ошибок.

На начальном этапе обучения переводу предпочтительнее подбирать тексты не описательные, а аргументативные, поскольку последние легче подвергаются предварительному анализу. Очень важно, чтобы студенты были знакомы с предметом предлагаемого для перевода текста. Предварительное ознакомление студентов с тематикой предлагаемого для перевода сообщения позволит студенту обратиться к дополнительной литературе, ознакомиться с используемой терминологией, и тем самым, восполнить пробелы в той или иной области знаний. Дополнительная (справочная) литература по теме переводимого текста позволит студенту черпать как терминологические, так и экстралингвистические знания.

В качестве лучшего инструмента обучения технике перевода рекомендуется использовать наряду с двуязычными словарями также одноязычные толковые словари, поскольку двуязычный словарь даёт лишь соответствия на уровне языка, в то время как одноязычный словарь даёт толкование языковых единиц и объясняет случаи их использования. Таким образом выбор инструментов перевода имеет не только практическое, но и дидактическое значение. Необходимо обращать внимание на то, чтобы студенты не слепо использовали инструменты перевода, а смогли научиться сознательно их подбирать и разумно применять [3, с. 196].

Оценку правильности переводов предпочтительнее проводить в аудитории в форме обсуждения. Цель данного обсуждения заключается не только в обычном исправлении ошибок, но и анализе специфических трудностей и выдаче индивидуальных рекомендаций, которые позволят избежать эти трудности в будущем. Когда студент знает характер своих ошибок и средства их преодоления, он быстро будет прогрессировать.

Библиографические ссылки

1. *Смольская Т. М.* Асаблівасці перакладу тэкстаў па спецыяльнасці на занятках са студэнтамі-юрыстамі // Русский язык как средство международного и межнационального общения, межкультурной коммуникации : материалы международной научно-практической конференции, Минск, 4–5 февраля 2005 г. / БГЭУ. Минск, 2005. С. 214.

2. *Шубина Е. С.* Концепция переводческой эквивалентности // Русский язык как средство международного и межнационального общения, межкультурной коммуникации : материалы международной научно-практической конференции, Минск, 4–5 февраля 2005 г. / БГЭУ. Минск, 2005. С. 214.

3. *Лобынько Д. Б., Балыкин И. О.* Особенности обучения технике перевода и контроля его качества // Иностранные языки: теория и практика преподавания : материалы международной научной конференции, Минск, 30–31 января 2002 г. / БГЭУ. Минск, 2002. С. 244.

ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ПЕРЕВОДЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА

В. П. Буко

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

Статья посвящена проблеме формирования переводческой компетенции при изучении немецкого языка как неотъемлемой составляющей иноязычной коммуникативной компетенции. Данная проблема рассматривается с учетом специфики обучения студентов неязыковых специальностей письменному переводу с немецкого языка на родной.

Ключевые слова: высшее образование; немецкий язык; специалисты; коммуникативная компетенция; переводческая компетенция; письменный перевод; изучение; профессиональная деятельность; текст; языковая система; навыки; умения; обучаемые; переводчик.

THE PROBLEM OF FORMING TRANSLATION COMPETENCE IN STUDYING THE GERMAN LANGUAGE

V. P. Buko

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

The article is devoted to the problem of formation of translation competence in studying German as an integral component of foreign language communicative competence. This problem is considered taking into account the specifics of teaching students of non-linguistic specialties written translation from German into their native language.

Keywords: higher education; German language; specialists; communicative competence; translation competence; written translation; study; professional activity; text; language system; skills; abilities; trainees; translator.

В настоящее время при подготовке высококвалифицированных специалистов в вузах Беларуси постоянное внимание уделяется реализации компетентностного подхода. Данный подход подразумевает формирование у обучающихся прежде всего способности успешно применять полученные ими знания, умения и навыки в своей предстоящей профессиональной деятельности. В современных условиях глобализации и постоянно растущей конкуренции на международном рынке труда востребованы такие специалисты с высшим образованием, которые имеют не только соответствующую профессиональную подготовку, но и на практике мо-

гут подтвердить свои знания по иностранному языку.

В соответствии с образовательными стандартами высшего образования, принятыми в Республике Беларусь, подготовка высококвалифицированных специалистов предполагает овладение обучающимися иностранным языком для устного и письменного общения в профессиональной сфере, а также навыками и умениями деловой коммуникации. Так, например, в Белорусском государственном университете реализация данного требования достигается за счет формирования у студентов иноязычной коммуникативной компетенции, которая позволит им в будущем успешно использовать иностранный язык как средство межкультурного профессионального и межличностного общения. В равной степени это относится и к переводческой компетенции, поскольку перевод правомерно рассматривать как одну из форм вербальной коммуникации.

Формирование переводческой компетенции при изучении иностранного языка, в частности, немецкого, представляет собой сложный процесс и является непременным компонентом учебных программ, утвержденных в Белорусском государственном университете. Так, одним из требований при прохождении студентами промежуточной аттестации (зачет/экзамен) является выполнение ими письменного перевода со словарем текста с немецкого языка на родной.

Как показывает собственная практика работы со студентами неязыковых специальностей БГУ, на начальном этапе преподавателю необходимо подвести обучаемых к пониманию самой проблемы перевода, в том числе и письменного. Ведь некоторые обучающиеся формально относятся к данному виду учебной деятельности и соответственно испытывают трудности при выборе оптимального переводческого решения. Основная цель письменного перевода – это не просто передача средствами родного языка грамматических конструкций и значений отдельных слов или выражений, а достижение при этом коммуникативной равноценности исходного текста и текста перевода. По мнению российского исследователя А. Ф. Архипова «переводом считается процесс и результат создания на основе исходного текста на одном языке (оригинала) равноценного ему в коммуникативном отношении текста на другом языке» [1, с. 11].

Далее при изучении немецкого языка студенты знакомятся с основными способами и приемами письменного перевода, видами переводческих трансформаций. При обучении письменному переводу особое внимание следует также уделять проблеме соотношения двух языковых систем (немецкого и родного языков) и соответственно правильному подходу при выборе тех или иных переводческих решений. В процессе работы над письменным переводом необходимо научить студентов также методически правильно пользоваться двуязычными, одноязычными и элек-

тронными словарями, справочными материалами и Интернет-ресурсами. При обучении письменному переводу целесообразно анализировать и обсуждать сделанные студентами варианты перевода. В ходе такой работы нередко обнаруживается, что обучающиеся испытывают довольно серьезные проблемы не только в немецком, но и в родном языке. Прежде всего это касается нежелания отойти от дословности при выборе соответствующего эквивалента, неумения анализировать контекстуальные отличия, неуместного использования в переводе тех или иных языковых средств. Разумеется, на качестве письменного перевода иногда сказывается и неудовлетворительный базовый уровень языковой подготовки студентов. Однако, несмотря на объективные и субъективные проблемы, необходимо стремиться к достижению правильного, адекватного перевода. Как отмечают в этой связи российские исследователи Л. К. Латышев и А. Л. Семенов «С методической точки зрения знание того, что переводчик приходит к оптимальному варианту путем трансформации буквального перевода, весьма важно, ибо приводит к выводу о необходимости развития у студентов навыков речевых преобразований в рамках одного языка. Надо научиться выражать одно и то же содержание в различных языковых формах с помощью разного лексического материала и грамматических конструкций. Владение этими навыками облегчает переводчику переход от промежуточных буквальных построений к окончательному, адекватному варианту перевода» [2, с. 154].

В целом процесс письменного перевода с немецкого языка на родной представляет собой три взаимосвязанных этапа: допереводной анализ текста на языке оригинала, собственно, сама работа по переводу и, наконец, редактирование переведенного текста на родном языке. При этом обучающиеся нередко игнорируют вышеназванный алгоритм действий, что объективно сказывается как на временных рамках, так и на самом качестве перевода.

Следовательно, выполнение письменного перевода на качественном, профессиональном уровне и является основной целью в процессе формирования переводческой компетенции студентов при изучении немецкого языка. Как считает российский исследователь В. Н. Комиссаров «В процессе создания профессиональной переводческой компетенции формируется своеобразная языковая личность, которая обладает рядом отличий от «нормальной», непереводческой личности. Эти отличия выявляются во всех главных аспектах речевой коммуникации: языковом, текстообразующем, коммуникативном, личностном и профессионально-техническом» [2, с. 320].

Таким образом, эффективность межъязыковой коммуникации в современных условиях зависит не только от языковой, коммуникативной и

речевой компетенции переводчика, но и требует от него особой переводческой компетенции. Формирование переводческой компетенции при изучении немецкого языка в Белорусском государственном университете является важнейшей задачей обучения студентов письменному переводу.

Библиографические ссылки

1. *Архипов, А. Ф.* Письменный перевод с немецкого языка на русский : учеб. пособие. М. : КДУ, 2008.

2. *Латышев, Л. К., Семенов А. Л.* Перевод: теория, практика и методика преподавания : учеб.пособие. М. : Издат. центр «Академия», 2003.

3. *Комиссаров, В. Н.* Современное переводоведение : учеб. пособие. 2-е изд., испр. М. : Р. Валент, 2011.

ПЕРЕОСМЫСЛЕНИЕ ПРОШЛОГО В НЕМЕЦКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ КОНЦА XX – НАЧАЛА XXI СТОЛЕТИЯ

С. Дж. Гасымова

Бакинский славянский университет, ул. С.Рустама 33,
1014, г. Баку, Азербайджан, saligasimova@gmail.com

Настоящая статья посвящена важной и актуальной теме. В ней показано, что лучшая часть современной немецкой интеллигенции обеспокоена проблемой прошлого, на которую следует смотреть сквозь призму наших дней, то есть настоящего. Статья структурирована. Она состоит из двух частей. Первая носит название «Публичная память», которая, в основном, находит своё художественное разрешение на уровне государственной политики. Вторая – приватная, то есть носящая частный характер и отражающаяся в традициях старинной бюргерской семьи. Оба вида памяти анализируются с подкреплением тех или иных положений фактическим материалом.

***Ключевые слова*:** немецкая литература; Германия; современность; прошлое; настоящее; культурные ценности; трансформации; осмысление истории.

RETHINKING THE PAST IN GERMAN LITERATURE LATE XX – EARLY XXI CENTURY

S. J. Gasimova

Baku Slavic University named after S. Rustam 33
1014, Baku, Azerbaijan, saligasimova@gmail.com

This article is devoted to an important and relevant topic. It turns out that the best part of the modern German intelligentsia is concerned about the problem of the past, which, according to the fair decision of the author of this work, should be viewed through the prism of our days, that is, the present. Become a kind of structured. It consists of two parts. The first one is called "Public Memory", which mostly finds its artistic resolution at the level of public policy. The second is private, which is private in nature and reflected in the traditions of an old Burgher family. Both types of memory are analyzed with the reinforcement of certain positions by factual material.

Keywords: German literature; Germany; modernity; past; present; cultural values; transformations; comprehension of history.

Ф. Хаге, видный современный литературовед и редактор популярного в наши дни литературного отдела журнала «Шпигель» указывал, что «…в самом конце XX столетия Германия решительно переживала духовный кризис, в основном связанный с разрушением прежних культурных ценностей, за которые интеллектуалы и писатели цеплялись ранее, ещё несколько десятилетий тому» [1, с. 55].

Справедливость его суждения, касающегося в первую очередь сло-

жившихся традиций восприятия и осмысления истории Германии в XX в., подтверждается некоторыми соображениями. Во-первых, это касалось тех изменений в Европе, которые были вызваны распадом СССР. Во-вторых, подписанием Варшавского пакта, согласно которому произошло объединение немецких держав и другие государственные трансформации (в Чехословакии, Югославии). Как следствие этих двух эпохальных событий, назрела острая необходимость заново определить роль Германии в мировом социо-пространстве, в том числе и в огромном литературном сообществе. Прогрессивные немецкие филологи и лучшие представители некоторых смежных профессий – лингвисты, историки, культурологи, философы и т. д. сошлись во мнении, что обращение к национальному историческому опыту здесь не всегда оказывалось однозначным в своих результатах, ибо в сфере общественного, а затем и художественного осмысления действительности в современный период стало, по терминологии Х. Вельцера происходить сближение двух «культур памяти»:

А) «Публичная», находящая художественное отражение в политике, дидактике и морализаторстве;

В) «Приватная», сохраняемая и охраняемая в семьях старой бюргерской закалки. При этом довольно скоро и неожиданно выяснилось, что такого рода двойственная память не охватывает недавнее историческое прошлое немцев, которое целиком и полностью удовлетворяло бы возросшие интересы, и как следствие – новые пристрастия. Напротив, лишь усугубило литературную ситуацию в Германии, тем более в XXI веке.

Констатация отдалённого прошлого привело к возникновению важного литературного парадокса: потребность к обращению в, казалось, «добротное» бюргерское прошлое неожиданно становится явлением актуальным. Но это только одна, как говорится, сторона медали. Временную актуальность можно объяснить как минимум двумя причинами. Во-первых, на протяжении долгих лет существовала скрытая психологическая взаимосвязь между «душной теснотой и постоянным оглушением с 1940 по 1945 год» (Р. Д. Бринкманн) и последующим подсознательным стремлением вытеснить травматический опыт прошлого из своего сознания. На это указали ещё Александр и Маргарет Мичерлих в книге 1967 года «Неспособность к скорби». К тому же об этом свидетельствовали и некоторые другие авторы.

И лишь рождение новой Германии в самом начале 1990-х (так, во всяком случае зафиксировано во многих исторических хрониках, Конституции этой страны и иных официальных документах) сделало реально возможным новое приближение к травматическому опыту прошлого, в особенности для писателей старшего поколения. Далее, Германия как член НАТО была прямо или косвенно задействована в событиях, сотрясавших европейское сознание конца века: войне в Заливе (1991), ликвидации последствий этнических чисток в распадавшейся Югославии (се-

редина 1990-х), натовских бомбардировках Косово и последующей оккупации края (1999) и т. д.

Перечисленное не могло не сказаться на литературно-культурном Олимпе Германии. Переосмысление прошлого, что является главным объектом художественного исследования в нашей статье, принесло как свои благодатные плоды, так и негативные последствия. Как писал упомянутый нами Ф. Хаге, «слово взяло прежде всего поколение немецких военных детей». На этом примере было ясно видно, насколько сильно на аргументацию противников бомбовых ударов влияли детские воспоминания и их позднейшая интерпретация. Так что память в двух вышеуказанных нами видах в современной Германии связана была не только с тяжёлым военным и послевоенным прошлым, но отчасти и с настоящим. Отсюда, кстати сказать, следует достаточно частое появление в текстах последнего десятилетия XX века и начала новой эры особенного ощущения происходящего: прошлое, настоящее и будущее сливались в личной перспективе происходящего. Для многих прогрессивно мыслящих интеллигентных немцев эти три времени и эпохи стали понятиями неразрывными в своей логической цепочке.

Это несложно доказать, опираясь на научные литературные труды немецких филологов. К примеру, то, что на рубеже XX–XXI столетий в немецком общественном сознании началась новая фаза осмысления прошлого, показала и далеко не однозначная реакция на публикацию дневников В. Клемперера, на исследование Д. Голдхэйгена «Добровольные подручные Гитлера» и на многие другие документальные хроники. Видный русский исследователь А. И. Борозняк справедливо отмечает, что дискуссия вокруг ответственности рядовых немцев за преступление нацизма выявила: Германия «снова – в пороговой ситуации» [2, с. 111].

При этом было бы ошибочным считать, что молодое поколение проигнорировало эти дискуссии. Оказывается, они тоже к ней довольно активно подключились. Одновременно с тем мы всё-таки далеки от идеи разграничивать литературу в этом отношении на два «возрастных» потока было бы отчасти ошибочным: так, например, Гюнтер Грасс в «Траектории краба», повествуя о прошлом, также переносит акцент на познание и вообще переосмысление передовыми немцами прошлого сквозь призму своего настоящего.

Анализируя тему «культурной памяти», важно помнить о том, что процесс познания истории и новейшего общества в немецкой литературе характеризуется решительными переменами не только содержательного, но и художественного плана. Постмодерн в Европе (мы имеем в виду Англию и Францию) и, как это ни парадоксально звучит сегодня – в России) автоматически принёс в Германию ощущение некоей «усталости», частичной отрешённости от прежнего социального бытия, от тех идеологических догм, по которым велся поиск обезличенных литературных ге-

роев. Некоторым немецким писателям XX-XXI веков захотелось даже на время быть одинокими в этом хаотичном мире.

Может показаться несколько странным, но подобный подход доказал свою продуктивность, хотя довольно быстро выяснилось, что «микроистория» реализует себя лишь в имплицитном соотнесении с проблематикой «макроистории». При этом важно отметить существенный временной разрыв между новейшими историческими исследованиями, проводившимися в европейской науке, и их восприятием и критической оценкой в Германии. У любой проблемы есть своя история и решить её наскоком никогда не получается. Во всяком случае, в серьёзных и ответственных филологических исследованиях.

Так, спор немецких критиков-литературоведов, историков и писателей в самом конце XX столетия вызвал очень широкий резонанс (насколько нам удалось узнать, в том числе даже и международный). Это была откровенная дискуссия об эволюции политических социальных и собственно литературных идей, о смысле европейской и мировой истории, а главное о том, способен ли уже фундамент современного немецкого общества выдержать страшный вес прошлого [3].

Показательно в этом ключе, что немецкие учёные – представители смежных профессий и художники слова по поводу определения генеральных путей в отечественной литературе и культуре в недалёком будущем даже разделились на лагеря. «Консервативное крыло» историков литературы в лице Нольте, Феста, Хильгрубера, Штюрмера склонялись к положительному ответу. Их в принципе всё (или почти всё) устраивало в современной художественной литературе. Иными словами, памятью прошлого они особенно себя и не обременяли. Но прятаться от реальности – вряд ли это правильный путь в литературе, культуре, искусстве и т. п. Другой лагерь – это «либеральные литераторы», главой которых являлся некий критик Хабермас. Представители этого крыла, в противовес консерваторам, напротив, считали нынешний курс немецкой литературы ошибочным и в конечном итоге приводящем к отрицательному результату. Любопытно также отметить, что от социологов и историков дискуссия о прошлом и настоящем Германии постепенно перешла тоже в область литературы. Как говорится, совпали воедино общие интересы.

В конечном счёте эйфория от объединения двух германских государств на время увела внимание от обсуждаемых проблем, но уже в самом конце – начале новой эры некоторые немецкие писатели вернулись к исследованию своей национальной идентичности в современном мире. На наш взгляд, не в последнюю очередь это было связано и с тем, что новое немецкое общество столкнулось с проблемой преодоления сложившегося восточногерманского отношения к прошлому. Как пишет известный русский историк и филолог М. Соколов, «существовавшее до 1990 года первое на немецкой земле государство рабочих и крестьян бы-

ло озабочено не столько преодолением, сколько аннулированием нацистского прошлого, которого как бы и не было» [4, с. 37].

Такое суждение имеет под собой реальное обоснование. Например, почти сразу же после объединения двух Германий на прилавки книжного рынка легла и разошлась большим тиражом монография Рольфа Штольца «Немецкий комплекс». О чём эта книга? Автор зафиксировал в ней две важные точки зрения на немецкое прошлое. В первом случае можно считать, что немцы и в отдалённом будущем обречены время от времени помнить нацистские преступления. Во втором случае полагают, что всё это они сдадут, как говорится, в архив и искать нового литературного героя без оглядки на деяния прошлого, тем самым получая возможность исторического развития в будущем.

Однако, вторая точка зрения, как мы это себе представляем, нуждается в особых комментариях. Р. Штольц волей-неволей «забывает» о том, что военные преступления с одной стороны не могут оправдываться совершением таковых с другой. Ключевым в этой ситуации становится тщательный анализ источников, причин случившегося, несмотря на то что немецкая национальная история XX в. демонстрирует обилие мучительных и отталкивающих событий.

Сложность этого анализа состоит в том, что «тёмные времена» (сами немецкие критики и писатели в этом признаются) затронули почти всех. Так, Гюнтер де Бройн, один из наиболее вдумчивых писателей-хронографов XX в., в 2000-х годах опубликовал книгу размышлений с характерным названием: «Немецкие обстоятельства». Новую немецкую литературу он сопоставил с социальными обстоятельствами XXI века. Прежде всего он открыто признал, что национальное настоящее Германии, безусловно, покрыто тенью прошлого, в особенности это касается рождённых, как автор, в 1920-е гг. или ранее. К примеру, пишет он, «в детстве и юности они слышали слово «Deutschland» слишком часто, до отвращения, а затем, после войны, вынуждены были стыдиться его» [5, с. 27].

Примечательно, что несколькими годами ранее очень похожий аспект затронут и в книге прогрессивной немецкоязычной писательницы, турчанки по происхождению, Э. С. Эздамар «Мост через бухту Золотой Рог» («Die Brücke vom Goldenen Hom», 1998). Её автобиографическая героиня вспоминает случайное знакомство с молодым немцем в Париже 1960-х гг. «Израсходовав... весь свой запас английского, я спросила, с какой стати он, немец, говорит со мной по-английски.

–Здесь, в Париже, я стыжусь немецкого языка, – ответил он мне. – Это язык Геббельса и Гитлера.

– Лично я люблю Кафку, – возразила я» [6, с. 109–110].

Веер мнений, как видим, здесь налицо. И всё же, даже в эпоху стирания национальных границ в Европе, осознание его соотечественниками своей «немецкости» не лишилось смысла. Гюнтера де Бройна не

устраивает в первую очередь позиция ярых сторонников так называемого «пост-национального общества», предложивших лукавое, универсальное решение любой проблемы «национальной вины». На их взгляд, отмирание понятия «нации» в объединённой Европе стирает и сами воспоминания о тёмных страницах прошлого; европейцы получают возможность оптимистично смотреть в будущее. Писатель заявляет: когда умрут последние свидетели Освенцима, лишь причастность к национальной памяти сообщит новым поколениям понимание уроков истории и таких категорий, как «Холокост», «ответственность», «вина». А без этого невозможно и собственно осознание в себе «человеческого».

Впечатляющий пример осмысления прошлого в художественной литературе являет собой книга Гюнтера Грасса. «Моё столетие». Автор определил литературу нового столетия и взгляд немецких писателей на историю в том числе как разговор прошлого с настоящим и будущим. Именно посредством беседы, разговора действующих лиц он соединил исторические времена ещё в предшествующем названной книге романе «Долгий разговор», позволяя читателю взглянуть на прошлое глазами современника, уловить даже смутные, неявные закономерности исторического процесса – те, которые не входят в учебные пособия школ и университетов современной Германии. Названные труды (монографии и художественные сочинения) содержали в себе такие богатые и новаторские идеи, связанные с переосмыслением прошлого в новейшей национальной литературе, что Грасс вскоре получил за них высочайшую награду – нобелевскую премию. Он, кстати сказать, на этом не остановился, а продолжил опыт подобного познания памяти истории в литературе и отчасти критике.

В каком же направлении продолжил работать Грасс? История, память прошлого и художественная литература в одном лице, главным образом, представлена у него рассказами-монологами. Вот перед читателем молодой солдат из Нижней Баварии – Рапопорт, производитель грампластинок в Ганновере, мальчик, сын партийца-железнодорожника, молодая швейцарская журналистка и её респонденты – знаменитые Ремарк и Юнгер, девочка из Хемница, сын безработного в Ремшайде. Колоссальная по объёму галерея персонажей. И все они в XX столетии с разных позиций рассуждают о прошлом, но чаще всего осуждают его. Показательно, что в массе героев слово имеет и сам автор, который приоткрывает завесу тайны личной «творческой жизни и лаборатории».

Ужасает «тёмное время» в германии и Г. Грасс делает вывод, что оно никогда не должно повториться в истории человечества. Его центральное произведение, дело всей жизни – роман «Моё столетие» оригинальное по жанру и своеобразное по композиции. Авторская установка проявляется в том, что принципиальная «дробность» повествования отражает самоё сложность осмысления истории, ее принципиальную не-

сводимость к упрощённым положениям. По этой причине автор постоянно меняет точку зрения на происходящее, адресуя роль рассказчика все новым и новым представителям разных социальных слоев и разных поколений. Прислушиваясь ко всем – от кайзера Вильгельма до простой пенсионерки, писатель подводит итоги целого века. Множество разных голосов отказывают в существовании исторической инстанции: женщины, разбирающие развалины, и безработные излагают историю «снизу» – в противовес господствующему взгляду на историю «сверху». И так – целый свод сведений о культуре, которыми пренебрегают в остальных случаях: от первой немецкой подлодки до известий о прилунении, от первых граммофонов до современных плееров. Вот такой временной континуум, такой большой размах событий.

Причём, хочется отметить, что каждый из голосов в романе неповторим, поскольку несёт свою правду, выражаемую своими словами. И то, о чём они повествуют, отражает лишь их индивидуальный опыт. Соединённые вместе, заключённые в одну «обложку», они создают многофигурную картину века и разнообразия оценок для событий, его представляющих. Нам особенно приглянулось мастерское использование Германом Грассом притяжательного местоимения «моё» в названии книги. Оно, по сути, призвано подчеркнуть здесь важность субъективно-авторского взгляда. А именно, факты большой политики (убийство Ратенау или покаяние немецкого канцлера в момент государственного визита в Польшу) сопрягаются с происшествиями сугубо частной жизни (беспокойством по поводу не полученного от концерна «Фольксваген» автомобиля и тому подобным). Несовместимые по масштабу понятия, логическое и одновременно с тем неповторимое.

Перед читателем – неоднократное пересечение разных точек зрения, которые при этом отнюдь не затмевают главную смысловую доминанту. Вдумаемся, что кроется за названием этого романа? «Своё» столетие Г. Грасс видит исполненным катастроф, ярко демонстрирующим человеческую недальновидность, пошлость и закоренелый эгоизм [7]. Масса негативных черт характера личности запечатлена в этом сочинении.

Правда, справедливости ради, автор настоящей статьи, человек другого поколения и национальности спешит высказать и свою точку зрения. Поэтому трудно сказать, чтобы оценка действительности в этой книге отличалась от выражения её в других книгах писателя. Однако здесь эта оценка приобретает характер окончательного и не подлежащего обжалованию приговора, в котором расчёт писателя с прошлым состоялся полностью. Как именно это осуществляется? Вопрос, который, как можно видеть, оказался актуальным ко второму десятилетию XXI века.

Любопытное наблюдение, касающееся немецкого национального духа на рубеже XIX – XX вв., находит читатель уже в первой главе («1900»): «Почти все мы добровольцы», – замечает герой, окидывая взо-

ром экспедиционный корпус, отправляющийся в Китай. В те времена бесцеремонное вторжение в чужой мир именовалось в речи кайзера так: «Откройте дорогу новейшей культуре!». Цинизм. И только. И военный дух креп год от года. Фабрикант грампластинок рассказывает о своей продукции. Грасс обращает при этом внимание на много объясняющий потомкам факт предвоенной жизни: одна из самых популярных песен (не что иное, как выражение духовной жизни народа) называлась «Фландрская пляска мёртвых». Единичный факт? Да. К тому отдалённому от нас времени от этой песенки ещё не чувствовалось будущей трагедии. Но от малого до большого – всего лишь один шаг, и автор делает резонный вывод, что разительные перемены вскоре настанут. Поясняя это на конкретных примерах, взгляд писателя останавливается не столько на самых ярких, сколько обыденных характерах: домохозяйках, городских обывателях, невысоких чином полицейских, солдатах, мелких журналистах – то есть рядовых исполнителях приказов. Есть в романе и политические заключённые 1936 года, отчаянно переживающих победы и поражения немецкой национальной команды на Олимпийских играх в Берлине, безработные, мечтающие о достойном существовании и лидере, который привёл бы их к благополучной жизни. Спрашивается, почему такой необычный подбор героев? Потому что Г. Грасса в первую очередь интересовало мнение не вышестоящих начальников, а рядовых людей. И подобных примеров в современной немецкой литературе немало.

Библиографические ссылки

1. *Хаге Ф.* Чувства, погребённые под обломками. Как немецкие писатели справлялись с темой бомбёжек [Электронный ресурс] // Неприкосновенный запас. 2005. №2–3. URL.: http://magazines.russ.ru/nz/2005/2/ha38.html (date of access: 14.01.2025).

2. *Борозняк А. И.* Искупление: Нужен ли России германский опыт преодоления тоталитарного прошлого? М. : Незав. изд-во «Пик», 1999.

3. *Хабермас Ю.* Вовлечение Другого: очерки политической теории. СПб. : Наука, 2001.

4. *Соколов М.* Гитлер вечно живой // Русский Телефаф. 1998. № 49. URL: http://www.conservator.ru/lib/msokol/l 998/021 .shtml (date of access: 14.01.2025).

5. *Бройн де Гюнтер*. Сорок лет. Повесть о жизни Сорок лет. Повесть о жизни Гюнтер де Бройн // Иностр. лит. 1998. № 2. С. 171–213.

6. *Эздамар Э. С.* Мост через бухту Золотой Рог. СПб. : Амфора, 2004.

7. *Грасс Герман*. Моё столетие. М. : АСТ; Харьков : Фолио, 2001.

КОЛИЧЕСТВЕННЫЙ АНАЛИЗ СПОСОБОВ ПЕРЕВОДА МЕТАФОР В РУССКО-АНГЛИЙСКИХ ПАРАЛЛЕЛЬНЫХ ТЕКСТАХ

О. В. Донина[1)], Е. В. Куренкова[2)]

[1), 2)] Воронежский государственный университет, площадь Ленина, 10, 394018, г. Воронеж, Россия,
olga-donina@mail.ru , kurenkova.elena94@mail.ru

В данной статье рассматривается сопоставление языковых единиц, составляющих образ «схватывания». Материалом исследования выступили конструкции cast + абстрактное существительное, grab + абстрактное существительное, grasp + абстрактное существительное, grip + абстрактное существительное, snatch + абстрактное существительное и их переводы на русский язык, используемые в русско-английском параллельном подкорпусе Национального корпуса русского языка (НКРЯ). Было показано, что метафорический образ «схватывания» сохраняется только в 17% русскоязычных примеров.

Ключевые слова: криптоклассы; параллельные тексты; НКРЯ; метафора-эквивалент; реметафоризация; деметафоризация

UANTITATIVE ANALYSIS OF THE WAYS OF TRANSLATING METAPHORS WITH ABSTRACT NOUNS IN RUSSIAN-ENGLISH PARALLEL TEXTS

O. V. Donina[1)], E. V. Kurenkova[2)]

[1), 2)] Voronezh State University, Lenin Square 10, 394018, Voronezh, Russia, olga-donina@mail.ru , kurenkova.elena94@mail.ru

The article deals with the comparison of linguistic units that form the image of «grasping». The material of the study is the constructions cast + abstract noun, grab + abstract noun, grasp + abstract noun, grip + abstract noun, snatch + abstract noun and their translations into Russian, used in the Russian-English parallel subcorpus of the Russian National Corpus (RNC). It was shown that the metaphor of «grasping» is retained in only 17% of Russian examples

***Keywords*:** cryptotypes; parallel texts; RNC; equivalent translation; translation transformations; compensation

Изучение языковой категоризации имен является важным аспектом, так как позволяет выявить, как носители различных языков организуют и классифицируют информацию [1; 2; 3; 4]. Одним из способов исследования скрытой категоризации является криптоклассный анализ, базирующийся на предположении, что семантические категориальные признаки,

представлены в некоторых языках мира явно, посредством именных классов или морфологических показателей, могут быть обнаружены и в других языках мира при помощи анализа сочетаемости имен – в этом случае будет говориться о скрытых классах, т.е. криптоклассах [5; 6; 7; 8; 9]. Криптокласс – это «скрытая лексико-грамматическая категория существительного, состоящая в распределении имён по классам в соответствии с некоторым категориальным признаком при обязательной выраженности классной принадлежности имени в структуре предложения через классификатор (конструкцию или словоформу) и имеющая соответствие в явной (морфемно-выраженной) грамматической категории хотя бы одного языка мира» [10, с. 9]. Выделение криптоклассов выступает важным этапом получения знания о «законах реального мира в том виде, в каком они отражены сознанием носителей языка, так называемой языковой картиной мира» [11, с. 128].

В рамках данного исследования проводилась работа со скрытой категорией Res Parvae (категориальный признак – мелкий объект, соизмеримый с ладонью, позволяющий манипулировать им; по аналогии с камнем) [12; 13]. При помощи англо-русского параллельного подкорпуса Национального корпуса русского языка (НКРЯ) [14] на начальном этапе была проанализирована сочетаемость 501 абстрактного имени, взятых из оригинальной работы О.О. Борискиной [15], с классификаторами криптокласса Res Parvae [16; 17]: *cast, catch, grab, grasp, grip, pick, snatch, throw*, после чего полученные после корпусной выгрузки примеры были разделены на три категории:

- использование метафоры-эквивалента (когда образ «схватывания», присутствующий в английских примерах, сохранялся в русском языке)
- реметафоризация (когда образ «схватывания» в переводах заменялся другим)
- деметафорзация (когда образ «схватывания» в переводах стирался).

В результате исследования из корпуса было выгружено 1776 примеров сочетания абстрактных существительных с указанными классификаторами: с классификатором *throw* было найдено 87 существительных и 343 примера, с классификатором *pick* – 74 существительных и 309 примеров, с *catch* – 72 существительных и 850 примеров, с *grasp* – 43 существительных и 113 примеров, с *cast* – 28 существительных и 106 примеров, со *snatch* – 16 существительных и 24 примера, с *grab* – 14 существительных и 24 примера и с классификатором *grip* – 7 существительных и 7 примеров. Кроме того, было выявлено 10 существительных, которые в английском языке изначально обозначали абстрактное понятие, но при переводе начали ассоциироваться с конкретными объектами (*case,*

change, control, end, market, order, tip, volume, wealth), поэтому в анализе второго этапа исследования они не учитывались.

На втором этапе исследования были проанализированы оставшиеся абстрактные существительные (491) на предмет частотности их употребления с классификаторами криптокласса Res Parvae. Результаты получились следующие:

- 2 существительных (*light, word*) встретились с шестью классификаторами;
- 1 существительное (*idea*) встретилось с пятью классификаторами;
- 7 существительных (*life, number, opportunity, point, power, sound, time*) встретилось с четырьмя классификаторами;
- 21 существительное (*answer, attention, burden, disease, fact, hope, job, mail, mind, party, position, question, secret, situation, soul, spirit, story, thought, voice, way, wind*) – с тремя классификаторами;
- 46 существительных – с двумя классификаторами;
- 103 – с одним классификатором;
- 309 существительных не встретились в сочетаемости ни с одним из указанных классификаторов.

Далее было решено рассмотреть непосредственные примеры употребления существительных с тем или иным классификатором, чтобы выявить особенности восприятия англоязычного образа схватывания в русскоязычном сознании. На сегодняшний момент проанализировано 274 примера с классификаторами *cast, grab, grip, grasp* и *snatch*. Из 106 примеров корпусной выгрузки с классификатором *cast* было найдено 10 примеров использования метафор-эквивалентов при переводе (примеры 1), 33 примера реметафоризации (примеры 2) и 57 примеров деметафоризации (примеры 3). Также найдено 6 примеров, где объект либо переставал быть абстрактным, либо перевод совсем отсутствовал (пример 4):

1. *He felt he had **cast** off that fearful **burden**. – Он почувствовал, что уже **сбросил** с себя это страшное **бремя**.*

*2. … they **cast** a fascinating **light** on his attitude toward the subject. – …они **проливают** интереснейший **свет** на его отношение к этому предмету.*

*3. Ages to come will never **cast a thought** on me or on Mr Pope either. – Грядущие века даже не **вспомнят** про меня, да и про мистера Попа.*

*4. She did a lot of harm: she quarrelled with everybody, **cast** evil **spells** on houses, plaited the stalks in the sheaves. – Вреда от нее много было, ссорилась со всеми, **зелье** под хаты **подливала**, закрутки вязала в жите…*

Из 24 примеров с классификатором *grab* было найдено 6 примеров использования метафоры-эквивалента (пример 5), 2 примера реметафоризации (пример 6) и 1 пример деметафоризации (пример 7):

5. After the Revolution, the old men and women who found refuge by the cemetery immediately ***grabbed positions*** *as gravediggers, cantors, and body washers. – После революции призреваемые на кладбище старики и старухи* ***захватили должности*** *могильщиков, канторов, обмывальщиц.*

6. Siobhan said that the book should begin with something ***to grab*** *people's* ***attention****. – Шивон сказала, что книга должна начаться с яркого эпизода, который сразу* ***привлечет внимание****.*

7. ... he is eager ***to grab the benefits*** *that luck is offering him. – ... жадно стараясь* ***урвать все****, что подкидывает ему счастливый случай.*

Из 113 примеров с классификатором *grasp* – 18 примеров использования метафоры-эквивалента (примеры 8), 8 примеров реметафоризации (пример 9) и 76 примеров деметафоризации (пример 10).

8. Instead of ***grasping at the chance*** *of safety which that offered him... – Вместо того, чтобы* ***ухватиться за единственный шанс*** *спасти свою жизнь...*

9. «An art collector?» Tamara couldn't quite ***grasp the notion*** *of a bigwig official who was so devoted to art. – Коллекционер? — все никак не могла* ***вместить*** *Тамара* ***новых сведений*** *о начальниках.*

10. I did not ***grasp*** *their* ***mistake*** *at first. – Я сперва* ***не понял их ошибки****.*

Из 7 примеров с классификатором *grip* только 1 пример выявил наличие метафоры-эквивалента (пример 11) и в 1 примере использовалась деметафоризация (пример 12), в оставшихся 5 примерах объект либо переставал быть абстрактным, либо перевод совсем отсутствовал.

11. He was famished for a sight of the girl whose slender hands had ***gripped*** *his* ***life*** *with a giant's grasp. – Он жаждал вновь увидать девушку, чьи тоненькие ручки* ***ухватили*** *его* ***жизнь*** *великаньей хваткой.*

12. ... you ***gripped the situation*** *as imperatively as the sweep, – ... ты быстро* ***сообразила****, что нужно делать.*

Из 24 примеров классификатора *snatch* было найдено 5 примеров использования метафоры-эквивалента (пример 13), 4 примера реметафоризации (пример 14) и 6 примеров деметафоризации (пример 15).

13. The hand of Fate had ***snatched*** *all their* ***souls****. –* ***Души*** *матросов* ***были в руке Судьбы****.*

14. In order ***to snatch Power*** *from the Light enchantress right under Gesar's nose, you have to be Zabulon at least. – Чтобы* ***отъесть Силу*** *у Светлой на глазах Гесера, надо быть по меньшей мере Завулоном.*

15. ... she lived in the sick-room, never quitting it except to ***snatch*** *a few hours'****rest*** *at night. – ... она все время находилась в лазарете и уходила только ночью на несколько часов, чтобы* ***отдохнуть****.*

Перевод метафор – многоуровневый процесс, целью которого является поиск в языке равноценных элементов, содержательная и эмоцио-

нальная ценность которых должна находиться в эквивалентных отношениях с метафорами оригинала. Как мы увидели из проведенного исследования, англоязычный метафорический образ «схватывания» абстрактных понятий сохраняется в русскоязычном сознании только в 17% случаев, реметафоризация наблюдается в 21% случаев, а в 62% случаев имеет место деметафоризация. Таким образом, мы можем говорить о том, что носители русского языка склонны стирать либо заменять англоязычный образ «схватывания», что может считаться характерным явлением для языкового развития и отражать изменения в мышлении, культуре и социуме.

Библиографические ссылки

1. *Донина О.В.* Метафорическая категоризация религиозных явлений в вариантах английского языка // Когнитивные исследования языка. 2024. № 5(61). С. 643–647.

2. *Донина О.В.* О возможности корпусного сопоставительного анализа скрытой языковой категоризации // Когнитивные исследования языка. 2024. № 2-2(58). С. 294–297.

3. *Donina O.* Linguistic categorization of coronavirus in Englishes // Semmelweis medical linguistics conference. Budapest: Institute of Languages for Specific Purposes Semmelweis University, 2024. P. 13.

4. *Донина О.В.* Когнитивные особенности категоризации религии носителями различных вариантов английского языка // Десятая международная конференция по когнитивной науке. Пятигорск : Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Пятигорский государственный университет», 2024. С. 115–117.

5. *Борискина О. О., Донина О. В*. Эмоции в английских языках. Воронеж : Воронежский государственный университет, 2023.

6. *Донина О. В., Ползикова Ю. А.* Сопоставление вариантов английского языка на примере анализа политических метафор // Проблемы модернизации языкового образования. Сыктывкар : Сыктывкарский государственный университет им. Питирима Сорокина, 2023. С. 172–178.

7. *Донина О. В., Ползикова Ю. А.* Когнитивные аспекты анализа политических метафор // Актуальные проблемы лингвистики и лингводидактики в современном иноязычном образовании. 2023. № 1. С. 34–37.

8. *Донина О. В., Исаева П. Д.* Сопоставление современных территориальных вариантов английского языка (на примере анализа религиозной метафоры) // Грани языка. Грани текста. Грани перевода. Москва : Московский государственный лингвистический университет, 2024. С. 150–151.

9. *Донина О. В.* Применение машинного обучения для автоматического извлечения метафор // Язык в эпоху цифровых трансформаций и развития искусственного интеллекта. Минск : Минский государственный лингвистический университет, 2024. С. 522–527.

10. *Кретов А. А.* Роль скрытых категорий в типологическом описании грамматики романских языков // Вестник Воронежского государственного университета. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2010. № 1. С. 7–12.

11. *Щепотина Е. В.* К вопросу о выявлении криптоклассных систем (на примере английского и немецкого языков) // Филология и лингвистика в современном обществе. М. : Буки-Веди, 2014. С. 128–131.

12. *Куренкова Е. В., Донина О. В.* Сопоставление перевода метафор в русско-английских параллельных текстах // Язык и речь в условиях современных реалий. Бишкек: Кыргызский национальный университет им.Ж.Баласагына, 2024. С. 256–261.

13. *Куренкова Е .В., Донина О. В.* Способы перевода метафор в параллельных текстах // Иностранные языки: инновации, перспективы исследования и преподавания. Минск: Белорусский государственный университет, 2024. С. 358–363.

14. Национальный корпус русского языка 2.0: новые возможности и перспективы развития / С. О. Савчук [и др.] // Вопросы языкознания. 2024. № 2. С. 7–34.

15. *Борискина О. О.* Криптоклассы английского языка. Воронеж : Истоки, 2011.

16. *Куренкова Е. В., Донина О. В.* Как английские метафоры преломляются в русском языке: опыт криптоклассного сравнения // Новый мир. Новый язык. Новое мышление. Москва : Дипломатическая академия МИД РФ, 2024. С. 537–540.

17. *Куренкова Е. В., Донина О. В.* Исследование семантических переходов при помощи параллельного подкорпуса национального корпуса русского языка // Семантические переходы в языках мира. Москва : ООО "МАКС Пресс", 2024. С. 46–50.

СПОСОБЫ ПЕРЕДАЧИ ОНОМАСТИЧЕСКИХ РЕАЛИЙ В РУССКОЯЗЫЧНОЙ ПЕРЕВОДНОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

И. Ф. Залялетдинов

Высшая школа иностранных языков и перевода КФУ, ул. М. Межлаука, д.3
420111, г. Казань, Россия, ilnurzalialetdinov@yandex.ru

В статье изучаются способы и стратегии перевода на русский язык ономастических реалий фэнтези–литературы на примере произведений Дж. Роулинг. Анализируются примеры художественного текста оригинала и перевода. Осуществляется комментирование переводческих решений и анализ двух вариантов перевода, выполненных разными издательствами. Особое внимание уделяется переводу «говорящих» имён и фамилий.

Ключевые слова: художественный текст; фэнтези–литература; реалии; анализ перевода; способы перевода.

THE METHODS OF CONVEYING ONOMASTIC REALITIES IN RUSSIAN-LANGUAGE TRANSLATED LITERATURE

I. F. Zalialetdinov

Higher School of Foreign Languages and Translation, KFU, M. Mezhlauka str., 3
420111, Kazan, Russia, ilnurzalialetdinov@yandex.ru

The scientific paper deals with the methods and strategies of translating the onomastic realities from English into Russian using the examples of J. K. Rowling's works. The examples of the literary text of the original and the translation are being analyzed in the paper. Translation decisions are commented on and two translation variants made by different publishers are being analyzed. Special attention is paid to the translation of «talking» names and surnames.

Keywords: fiction text; literature of fiction; realities; translation analysis; translation methods.

Термин «ономастическая реалия» является одним из фундаментальных в теории перевода и литературоведении. Тем не менее, несмотря на то, что научные исследования в этой сфере проводятся уже довольно длительное время, зафиксированного определения данного термина не существует. Самым кратким и при этом лучшим образом раскрывающим суть понятия «ономастическая реалия» является определение, предложенное С. А. Флориным [10, с. 5] и С. И. Влаховым. По мнению ученых-лингвистов, ономастические реалии – это «наименования, введенные автором художественного произведения для называния новых объектов, реалий, элементов художественной действительности, которые не явля-

ются словарными единицами; в силу этого факта, их передача в языке перевода невозможна традиционным путем, а нуждается в особом подходе» [3, с. 7].

Согласно Большому энциклопедическому словарю, «реалия – это любой объект, конкретный или абстрактный, который является неотъемлемой частью реальной жизни». Тем не менее, в середине 20 века утверждается научный подход в отношении реалий. Первым ученым, который дал новое определение этого термина, стал Л. Н. Соболев, согласно которому «реалиями являются слова с национальной окраской, которые отсутствуют в языках других стран, в силу отсутствия этих предметов и явлений в других странах» [8, с. 17]. Реалии обладают довольно широким полем культурной информации. Вот что говорит по этому поводу А. В. Суперанская: «Особенность данного предмета заключается в том, что в его основе находится лингвистический компонент, но при этом он включает в себя этнографический, социологический, литературоведческий компоненты» [9, с. 20]. Литературоведческий компонент в нашей работе является ключевым, так как именно в произведениях литературы реалии и имена собственные реализуется наилучшим образом.

В русскоязычной версии существует два основных варианта перевода – это издательство «Махаон» и издательство «Росмэн», в которых основная масса ономастических реалий отличаются друг от друга по способу переводу, при этом зачастую применительно к разным видам ономастических единиц (антропонимы, зоонимы, топонимы) применяются различные способы передачи. Так, издательство «Росмэн», считающееся более классической версией, отдает предпочтение транскрипции при переводе антропонимов, тогда как издательство «Махаон» в аналогичной ситуации прибегает к калькированному переводу. При этом во французской версии книги может в целом преобладать аналитический подход при переводе реалий, который предполагает анализ произведения в его совокупности и перевод в зависимости от того или иного контекста.

Что касается транскрипции, то несмотря на то, что именно этот способ предполагает наиболее приближенное к оригинальной версии звучание той или иной ономастической реалии, в силу того, что произведения фэнтези–литературы более ориентированы на детскую или подростковую аудиторию, то основополагающим будет воспроизведение не фонетической составляющей, а способ транслитерационной передачи реалий. Тем не менее, преимущественно это касается лексических единиц, трудных для произношения для представителей принимающей стороны или в случае отсутствия некоторых звуков языка исходного в переводном языке.

В переводах ономастических единиц издательства «Росмэн» мы наблюдаем тяготение к транскрипционному способу передачи, даже в

тех случаях, когда единица может быть трудна для произношения или запоминания русскоязычной аудиторией. Издательство придерживается стратегии форенизации, то есть оставлению ключевых культурно – семантических единиц без адаптационного вмешательства:

Ron Weasley – Рон Уизли (транскрипция)

Rita Skeeter – Рита Скитер (транскрипция)

Professor Umbridge – Профессор Амбридж (транскрипция)

Oliver Wood – Оливер Вуд (транскрипция)

Godric Griffindor – Годрик Гриффиндор (транскрипция)

Данный способ превалирует в тех случаях, когда в русском языке не существует аналога английского имени, который был бы знаком русскоязычной аудитории. В противном случае, перевод осуществляется с опорой на транслитерацию:

Harry Potter – Гарри Поттер (транслитерация)

Bellatrix Lestrange – Беллатриса Лестрейндж (транслитерация)

Hanna Abbot – Ханна Эббот (транслитерация и транскрипция)

Что касается издательства «Махаон», то при передаче антропонимов, оно старается придерживаться одного способа при переводе взаимосвязанных между собой имён собственных, зачастую этим способом оказывается транслитерация, которая адаптирует антропоним под принимающую культуру. При этом в большинстве случаев может теряться семантическая информация, заложенная в оригинальную ономастическую единицу.

Rowena Ravenclaw – Ровена Равенкло (транслитерация)

Helga Hufflepuff – Хельга Хуффльпуфф (транслитерация)

При транслитерационном способе передачи на русский язык имён волшебников, именами которых названы факультеты школы Хогвартс, неизбежно теряется смысловая составляющая, влияющая на понимание характера того или иного факультета. Совершенно иная стратегия используется при переводе подобных смыслообразующих имён собственных издательством «Росмэн»:

Rowena Ravenclaw – Кандида Когтевран

Helga Hufflepuff – Пенелопа Пуффендуй

Другим по популярности способом перевода является калькированный перевод, который в свою очередь подразделяется на два типа: семантический и морфологический. Семантический тип заключается в дословном переводе оригинальной лексической единицы с сохранением первоначального образа, передающегося в переводном языке. Морфологический тип является передачей исходного наименования посредством перевода каждой морфемы. Оба российских издательства довольно часто прибегают к калькированному способу перевода, тем не менее, издатель-

ство «Росмэн» отдает предпочтение семантическому подтипу, в котором перевод отдельно взятых морфем не играет существенной роли:

He–Who–Must–Not–Be–Named – Тот-Кого-Нельзя-Называть (калькирование)

Professor Sprout – Профессор Стебль (калькирование)

Scabbers – Короста (калькирование)

На примере данных ономастических единиц мы видим, что калькированному переводу подвергается вся лексическая единица в целом, перевод не опирается на отдельные морфемные единицы. Хотя в имени–эвфемизме He–Who–Must–Not–Be–Named сохраняется структура из пяти слов, но сам перевод осуществлен более логичным с точки зрения русского языка образом: пассивная форма must not be named переведена в активную – нельзя называть, а личное местоимение he в русском переводе превращается в местоимение указательное – тот. Таким образом, переводчик, с одной стороны, стремится без потерь и переосмыслений передать оригинальный образ, а с другой стороны, придать ономастической единице русское звучание, балансируя между стратегией одомашнивания и форенизации.

Тем не менее, если проанализировать перевод тех же самых ономастических единиц на русский язык, который был осуществлен редакцией «Махаон», то получается иная картина, так как в данном случае мы видим тяготение к переводу отдельно взятых морфем и единиц слова, которые переводятся буквально без учёта принятых в русском языке норм. Подобная техника передачи реалий также имеет место быть, однако не является стилистически оправданной.

He-Who-Must-Not-Be-Named – Тот-Кто-Не-Должен-Быть-Помянут (калькирование)

Professor Sprout – Профессор Спаржела (калькирование)

Scabbers – Струпик (калькирование)

В первом переводе пассивная форма, свойственная английскому языку, сохраняется и в русском переводе. При этом при передаче реалий издательство «Махаон» в большей мере, чем издательство «Росмэн» обращается к аналитическому переводу, который проявляется в комплексном анализе всего произведения при осуществлении перевода отдельно взятой реалии или имени собственного. Так, при переводе имени профессора Sprout принимается во внимание то, что она является женщиной, так как фамилия в оригинальном произведении не даёт читателю данного представления, поэтому в переводе М. Спивак имя передается как Спаржела, тем не менее сохраняется опора на калькированной перевод, так как второе значение лексического слова sprout – капуста, спаржа, и отсылка к тому, что профессор является преподавателем по травологии.

Таким образом, можно сделать вывод, что два разных издательства выбирают две не похожие друг на друга стратегии перевода. Если издательство «Росмэн» старается ориентироваться на читательскую аудиторию и адаптировать перевод под нормы русского языка, что неизбежно ведёт к расхождению с оригиналом, то издательство «Махаон» следует оригиналу, за счет чего перевод в некоторых случаях выходит буквальным. Применительно к антропонимам издательство «Росмэн» отдает предпочтение транскрипционному способу перевода, учитывающему подобие с оригиналом в фонетическом плане, поэтому ключевые имена собственные в переводе И. Оранского наиболее приближены к оригинальной версии. В то же время издательство «Махаон» больше работает в стратегии одомашнивания при передаче антропонимов, которая заключается либо в транслитерационном способе, либо в контекстуальном переводе той или иной единицы с переосмыслением первоначального образа. Во втором случае перевод является интеллектуальным, так как требует анализа со стороны читателей и комплексного понимания целостного произведения.

Библиографические ссылки

1. *Вернигова В. А.* Понятие реалии в современном переводоведении // Альманах современной науки и образования. 2010. №3. С. 137–141.

2. *Виноградов В. С.* Введение в переводоведение. М. : Просвещение, 2001.

3. *Влахов С., Флорин С.* Непереводимое в переводе. М. : Р. Валент, 2014.

4. *Ермолович Д. И.* Словесная механика. Избранное о переводе, языке, культуре речи. М. : Р. Валент, 2013.

5. *Карпенко Ю. А.* К истории отечественной топонимии этимологический метод // Развитие методов топонимических исследований. М. : Наука, 1970. С. 9–14.

6. *Карпенко Ю. А.* Имя собственное в художественной литературе // Филол. Науки. 1986. № 4. С. 34–40.

7. *Комиссаров В. Н.* Современное переводоведение. М. : ЭТС, 2002.

8. *Соболев Л. Н.* О переводе образа образом // Вопросы художественного перевода. М. : Сов. писатель, 1955. С.290–305.

9. *Суперанская А. В.* Общая теория имён собственных. М. : Наука, 1973.

10. *Флорин С. И.* Муки переводческие : практика перевода. М. : Высш. шк, 1983.

ПЕРЕВОДЫ БЕЛОРУССКИХ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ НА НЕМЕЦКИЙ ЯЗЫК: К ИСТОРИИ ВОПРОСА

И. Е. Ковалёва

Белорусский государственный университет, пр. Независимости, 4, 220030, г. Минск, Беларусь, rudenkowa@bsu.by

В работе рассматриваются этапы развития художественного перевода с белорусского языка на немецкий с начала возникновения белорусско-немецких литературных связей до настоящего времени. Представлен обзор произведений белорусской художественной литературы, переведенных на немецкий язык. Приводятся основные опубликованные переводы произведений и имена переводчиков.

Ключевые слова: художественный перевод; белорусско-немецкие литературные связи; переводы произведений белорусской художественной литературы; переводчик с белорусского языка на немецкий язык.

TRANSLATIONS OF BELARUSIAN FICTION INTO GERMAN: A HISTORICAL OVERVIEW

I. Y. Kovalyova

Belarusian State University, Nezavisimosti ave., 4, 220030, Minsk, Belarus, rudenkowa@bsu.by

The paper examines the stages of development of literary translation from Belarusian into German from the origins of Belarusian-German literary interaction to the present. An overview of Belarusian fiction translated into German is provided. The main publications of the translated works and their translators are presented.

Keywords: literary translation; Belarusian-German literary connections; translation of Belarusian fiction; translator from Belarusian into German.

Художественный перевод, как известно, выполняет функцию посредника между национальными литературами и, вместе с тем, между национальными культурами. На всех этапах их развития художественному переводу отводится значимая роль, поскольку открываются новые горизонты для установления взаимопонимания и культурного обмена. Значение перевода как средства взаимообогащения и сближения национальных культур подчеркивает и доктор филологических наук, профессор В. П. Рагойша: «Художественный перевод – это не только «перевод» произведения из одного языка на другой, но и «перевод» его из одной национальной культуры в другую» [1, с.12].

Перевод известен в Беларуси со средних веков, когда переводились религиозные книги (Библия, Евангелие), светские и религиозные повести, учебные и научные произведения. Без сомнения можно сказать, что выдающимся переводчиком того времени является Ф. Скорина. Большой вклад в развитие перевода внесли С. Будный, В. Тяпинский, анонимные переводчики житий, апокрифов, повестей религиозного и исторического содержания, рыцарских романов и др.

Вместе со становлением новой белорусской литературы в XIX в. развивается и художественный перевод, о чем свидетельствует переводческая деятельность В. Дунина-Марцинкевича, А. Абуховича, Я. Лучины, А. Вериго-Доревского, А. Гуриновича, М. Косич, А. Ельского и др. В XX в. художественный перевод уже занимает лидирующее положение среди других видов белорусского перевода. В этот период художественный перевод развивали и обогащали Я. Купала, Я. Колас, М. Богданович, П. Бровка, Ю. Гаврук, П. Глебка, В. Дубовка, А. Дудар, А. Зарицкий, А. Кулешов, П. Макаль, Я. Семежон, М. Танк, К. Чорный, Р. Барадулин, Я. Брыль, Н. Гилевич, О. Лойко, М. Лужанин, Н. Матяш, В. Сёмуха, Я. Сипаков и др. Их переводы и другие переводные произведения издавались как по отдельности, так и в серийных изданиях «Проза народаў СССР», «Паэзія народаў СССР», «Паэзія народаў свету», а также в сборниках «Братэрства», «Далягляды» и др. [2, с.276–277].

Одной из важных задач, которая стоит перед переводчиками, является популяризация национальной литературы за рубежом. В ходе анализа научной литературы было выявлено, что перевод белорусской художественной литературы в большинстве случаев осуществлялся на родственные славянские языки: русский, украинский, болгарский, сербский, словенский, словацкий, чешский, польский. Среди романо-германских языков, на которые переводились художественные произведения белорусской литературы, доминируют английский, немецкий, французский, испанский, норвежский, шведский [3; 4].

Развитие белорусского художественного перевода происходит в условиях сложившейся уникальной языковой ситуации билингвизма в Республике Беларусь, что неоднократно отмечали многие белорусские исследователи [4; 5; 6].

В. П. Рагойша в своей монографии «Проблемы перевода с близкородственных языков» отмечал, что переводы «… белорусских произведений на многие языки народов мира делаются преимущественно с русских воссозданий данных произведений» [1, с. 8]. Доминирующую роль русского языка подчеркивал и И. Черота [3, с. 37].

Несмотря на наличие богатого материала по развитию белорусского художественного перевода с конкретных языков, как с родственных, так

и с неродственных, некоторые аспекты до сих пор остаются малоизученными. Недостаточно исследованной, на наш взгляд, является проблема развития художественного перевода с белорусского на немецкий язык.

Цель нашего исследования – проанализировать развитие художественного перевода с белорусского на немецкий язык и представить краткий обзор произведений белорусской художественной литературы, переведенных на немецкий язык.

Развитие белорусско-немецкого художественного перевода находится в непосредственной связи с развитием белорусско-немецких литературных взаимосвязей, изучению которых посвящены работы (исследования) выдающегося специалиста в этой области В. Л. Соколовского [7; 8; 9].

Представители немецкоговорящих стран проявляли интерес к белорусской литературе еще в средние века, благодаря просветительской деятельности Ф. Скорины, публицистике С. Будного, произведениям А. Волана и М. Смотрицкого. Белорусские художественные произведения, переведенные на немецкий язык, появились в Германии в XIX в. В журнале «Архив славянской филологии» (нем. «Archiv für slavische Philologie») был напечатан «Летапісец вялікіх князёў літоўскіх» (1877) [10, с. 94]. Согласно исследованиям В. Л. Соколовского, до 1914 г. на немецкий язык было переведено только несколько белорусских фольклорных текстов [7, с.13]. В 1914 г. в переводе на немецкий язык было опубликовано шесть белорусских народных сказок в сборнике Августа Лёвиса оф Менара «Russische Volksmärchen». [7, с.13]. В начале XX в. одним из первых исследователей, переводчиков и популяризаторов белорусской литературы в Германии был филолог-славист Рудольф Абихт [10, с. 94]. Р. Абихт первым перевёл на немецкий язык «Слово о полку Игореве», десять народных белорусских сказок, народную легенду «Юга и Громовик», шесть белорусских народных песен и др. Его переводы произведений белорусской литературы печатались на страницах самых разных немецких журналов и газет. В сборнике «Беларусь» (1919) опубликованы переводы рассказа Я. Коласа «Бунт», стихотворения Я. Купалы «Родное слово» и «А кто там идёт?», [7, с. 27–28; 10, с. 94]. Поэт и редактор газеты «Zeitung der X. Armee» Оскар Вёрле перевёл на немецкий язык 13 белорусских свадебных песен (1918 г.) [7, с.20-21].

Основой для более плодотворного, по сравнению с предыдущим периодом, развития связей с другими национальными литературами послужили, по мнению В. Л. Соколовского, сложившиеся в 1919 г. исторические условия как на территории Беларуси, так и Германии (образование БССР и Веймарской республики) [7, с. 42]. Интенсивное распространение белорусской литературы в Германии начинается с 1926 г. Благода-

ря переводческой деятельности А. Петцольда, П. Айснер, Е. Кальмера в Германии стали известны произведения Т. Гартного «На новом месте», М. Чарота «Галя», «Народные песни славян», стихотворения Я. Купалы, Я. Коласа, М. Богдановича и З. Бядули, опубликованные в антологии «Европейская лирика современности 1900–1925» Е. Кальмера (1927). Переводы размещались в немецком журнале «Blätter für alle» [7, с. 49; 9, с. 245–246].

С 1933 по 1945 г. распространение белорусской литературы на территории Германии было фрагментарным. Переводами белорусской литературы, и вместе с тем ее популяризацией, занимались немецкие писатели Э. Вайнерт, Ф. Лешницер, Г. Циннер, А. Курелла, Э. Фабр и др., эмигрировавшие в СССР [8, с. 12; с. 22–34; 10, с. 95].

Разделение Германии на ФРГ и ГДР в 1949 г. отразилось и на развитии белорусско-немецких литературных связей.

В 1949 г. в ФРГ была издана книга лирики М. Богдановича «Белорусские лирические стихи о родине» в переводе Е. Энгельгардта. Благодаря присутствию в Западной Германии белорусов-эмигрантов белорусская литература была представлена как на родном, так и на немецком языках [9, с. 249]. В 1967 г. в ФРГ вышла в свет книга В. Быкова «Мертвым не больно» (Р. Ульбрих)[1]. В 1982 г. к 100-летию со дня рождения Я. Купалы в Западной Германии отдельным выпуском было напечатано стихотворение «А кто там идёт?». В 1985 г. на немецком языке был издан роман Ю. Живицы «Светит в тумане» (Ф. Нойрайтер) [9, с.249]. В конце 1980-х годов увидели свет двухтомное издание В. Быкова «Повести и рассказы», 1985, «Карьер», 1989 (Х. Бурк); произведения А. Адамовича «Хатынская повесть», 1985 (Х. Кюбарт), «Последняя пастораль», 1989 (У. Грот, Н. Летнева); С. Алексиевич «У войны не женское лицо», 1987 (Г.-М. Браунгардт) [9, с.250–251]. В Западной Германии была издана «Белорусская антология» / Weißrussische Anthologie (1983) зальцбургского слависта Фердинанда Нойрайтера на двух языках.

В ГДР переводы белорусских художественных произведений появились во второй половине 1940-х годов: стихи Я. Купалы, Я. Коласа, А. Кулешова, П. Бровки, М. Танка.

В 1950–1970-е годы XX в. на немецком языке были изданы следующие произведения: Я. Брыль «В Заболотье днеет», 1953 (П. Райсерт); Т. Хадкевич «Веснянка», 1952 (Х. Асемиссен); «Эхо в горах», 1954 (М. Борк); К. Крапива «Поют жаворонки», 1952 (К. Зегер), «Кто смеется последним», 1954 (А. Вагнер); М. Последович «Тёплое дыхание», 1952 (Э. Вальден); Я. Мавр «Сын воды», 1959; сборник рассказов

[1] В скобках указаны имена переводчиков

Э. Самуйлёнка «Охотничье счастье», 1954 (Е. Випрехт); Я. Колас «Трясина», 1960 (Ф. Лоеш); В. Быков «Третья ракета», 1965; «Альпийская баллада», 1970; «Обелиск», 1975; «Волчья стая», 1975 (Н. Рандов); рассказы «Одна ночь», 1964; «Четвертая неудача», 1965 (Д. Померенке); «Западня», 1965 (Р. Генкель); «Сотников», 1972 (Т. Решке); «Белорусские народные сказки», 1966; Я. Брыль «Птицы и гнёзда», 1968; И. Шамякин «Снежные зимы», 1972; М. Лыньков «Соловей-разбойник», 1969 (Г.-И. Гримм); И. Мележ «Люди на болоте», 1974 (Г. Березка, Г. и В. Чапега); А. Адамович «Хатынская повесть», 1974; воспоминания партизан под названием «В лесах Беларуси», 1976 (Х. Кюбарт). В 1976 г. в Германии вышло двухтомное издание избранных произведений В. Быкова «Novellen», в 1977 г. – «Его батальон», в 1978 г. – «Избранные повести» [8, с. 62; 11; 12].

В 1940–1960-е годы XX в. белорусская литература распространялась и воспринималась на Западе сквозь призму многонациональной советской литературы. Некоторые рассказы белорусских авторов содержались в антологиях или журналах под общим названием «Советские писатели». С 1946 г. немецкий читатель мог познакомиться с советской литературой благодаря журналу «Советская литература», который также издавался на немецком языке («Sowjetliteratur») и содействовал популяризации белорусской литературы. На его страницах были размещены переводы произведений и отрывки из больших произведений Я. Брыля, В. Быкова, И. Шамякина, М. Стрельцова, А. Кулешова, П. Бровки, М. Танка, А. Макаёнка, И. Мележа, М. Лынькова, А. Адамовича, И. Чигринова, К. Каганца, И. Науменко, Я. Сипакова, И. Пташникова, В. Адамчика, А. Жука, В. Короткевича, П. Панченко, А. Пысина, Г. Буравкина, Р. Барадулина, С. Дергая, В. Некляева, С. Законникова, Д. Бичель-Загнетовой, Н. Гилевича, А. Вертинского, А. Русетского, Е. Янищиц, П. Макаля и др. [8, с.12, с.41–44, с.62 с.78; 13]. Один из номеров [13] полностью посвящен белорусской литературе. Стихи белорусских поэтов, а также рассказы И. Шамякина и Т. Хадкевича были опубликованы в немецкоязычных периодических изданиях «Internationale Literatur», «Die deutsche Zeitung», «Deutsche Zentralzeitung», «Tägliche Rundschau», «Neues Deutschland», «Die neue Gesellschaft» [9, с. 253].

Знакомство немецкоязычных читателей с произведениями белорусских авторов во многом обязано немецкому переводчику и литературоведу Норберту Рандову, который начинает проявлять интерес к белорусской литературе и белорусскому языку с середины 1960-х годов. Благодаря Н. Рандову в 1971 г. была издана антология белорусского рассказа «Аисты над болотами», 1971 (нем. «Störche über den Sümpfen»). В 1987 г. последовала вторая антология – «Молодой дубок», 1985 (нем. «Die junge

Eiche»). Над переводами белорусских рассказов работали Г. Гербат, К. Мюллер, Н. Рандов, Г. и В. Чапега, Г.-Й. Гримм, М. Дэвей, Г. Фретер, З. Фишер, М. Шетлер, Г. Березка [8, с.62; 14].

В 1980-е годы выходят переводы таких белорусских произведений, как А. Кудравец «Радуница», 1983 (Н. Рандов, Г. и В. Чапега); Я. Колас «Сказки жизни», 1988 (Н. Рандов); В. Витка «Ладушки-ладки», 1980; В. Короткевич «Земля под белыми крыльями», 1983 (Г. и В. Чапега); В. Быков «Знак беды», 1984; А. Адамович «Каратели», 1982 (Т. Решке); В. Быков «Обелиск. Его батальон. Новеллы», 1980 (Г. Лёфлер); «Пойти и не вернуться», 1981 (Т. М. Бобровская); Я. Колас «Сергей Карага», 1982 (Л. Ремане); «Бронепоезд “Товарищ Ленин”», 1982 (Т. и Г. Штайн); А. Адамович, Д. Гранин «Блокадная книга», 1984 (Р. Вильнов, Г. Эттингер), И. Шамякин «Торговка и поэт», 1986 (Р. Вильнов), В. Короткевич «Дикая охота короля Стаха», 1983 (И. и О. Колинко) [9, с.252].

На 1980-е годы приходится распространение переводов белорусских народных сказок благодаря белорусским издательствам «Народная асвета» и «Юнацтва», «Вышэйшая школа»: «Лисица-хитрица», 1980; «Сидит медведь на колоде», 1980; «Пшеничный колосок», 1980; «Кот Максим», 1981; «Золотая яблонька», 1981; «Андрей всех мудрей», 1986; «Степан – великий пан», 1986 і др., переводы которых выполнены Г. и В. Чапега [15]. Следует заметить, что переводческая деятельность Г. и В. Чапега стала значительным и важным явлением в развитии национального перевода, в первую очередь, потому что переводы осуществлялись ими непосредственно с белорусского языка. В. Чапега переводил также отдельные произведения Я. Коласа, Тётки, М. Горецкого, Я Брыля, К. Крапивы, П. Головача, М. Зарецкого, Я. Скрыгана, В. Коваля, Л. Калюги, Я. Нёманского, Н. Артимович. [15; 16, с. 216]

Объединение Германии принесло значительные изменения и в литературную жизнь. Дальнейшему развитию литературных контактов и более тесному знакомству с культурой обеих стран способствовали поездки в Берлин либо Западную Германию групп белорусских писателей и проведение ими литературных чтений. В переводе на немецкий язык в восточных и западных немецких издательствах увидели свет В. Быкова «В тумане», 1990 (В. Роде) и «Облава», 1995 (Н. Рандов, Г. Чапега), С. Алексиевич «Цинковые мальчики», 1992 (Г.-М. Браунгардт, И. Колинко), «Последние свидетели», 1989 (Г.-М. Браунгардт) и «Чернобыльская молитва», 1997 (И. Колинко) [9, с. 253]. В 1991 г. вышли «Письма моей памяти» Анны Краснопёрки (У. Гартеншлегер) [17]. Распространению белорусской литературы в объединённой Германии способствовали переводы с языка оригинала произведений А. Рязанова: «Знаки вертикального времени» (1995), «Танец со змеями» (2002), «Ган-

новерские пунктиры» (2002), осуществленные в большинстве случаев самим автором либо В. Чапега и Оскаром Анзулом [18]. В поэтической обработке принимали также участие знаменитая немецкая поэтесса Эльке Эрб и доцент Минского государственного лингвистического университета Г. А. Скакун. В 2014 г. увидело свет произведение М. Горецкого «Две души» в переводе Н. Рандова и Г. и В. Чапега [19], в 2018 г. – «Блокадная книга» А. Адамовича и Д. Гранина в переводе Р. Вильнова [20].

С начала 1990-х годов в Германии все больше возрастает интерес к белорусской поэзии. Небольшие произведения белорусских авторов (С. Янович, А. Глобус, В. Орлов, Н. Матяш, Н. Н. Артимович, А. Рязанов, Я. Чиквин, Н. Арсеньева, В. Быков, Т. Копша и др.) были опубликованы на страницах таких периодических изданий, как «Litfass», «Neue Rundschau», «Die Horen», «Sinn und Form», «Südosteuropa», «textura»/ «Ostara» [9, с. 253].

Благодаря проектам Института имени Гёте в Минске проводились литературные фестивали и совместные чтения современных белорусских и немецких авторов с целью культурного сотрудничества и популяризации как родного (белорусского), так и немецкого языков. В результате сотрудничества белорусских и немецких авторов и переводчиков в рамках мероприятий, проводимых Институтом имени Гёте в г. Минске, были изданы сборники «у танцы ліхтароў : сучасная нямецкая паэзія» / «im lichtertanz : zeitgenössische deutsch Lyrik» (2004); «Лінія фронту» / «Frontlinie» (2003); «Лінія фронту–2» / «Frontlinie–2» (2007); «Абсягі паэзіі» / «European Borderlands» (2009) (см. также [21, с. 554]). В рамках деятельности Института немецких исследований в 2008 г. вышел в свет литературный календарь «Класікі беларускай літаратуры» [22], содержащий произведения и отрывки из произведений белорусской литературы с переводами на немецкий язык. В настоящее время переводами художественных произведений с белорусского на немецкий язык активно занимается Томас Вайлер, благодаря которому спустя 50 лет после публикации оригинала на немецком языке увидело свет документальное произведение А. Адамовича, Я. Брыля, В. Колесника «Я з вогненнай вёскі» (1975 г.) / Feuerdörfer. Wehrmachtsverbrechen in Belarus – Zeitzeugen berichten (2024 г.) [23].

Как отмечалось выше, несмотря на достаточно большое количество произведений белорусских авторов, переведенных на немецкий язык, переводы, выполненные непосредственно с белорусского языка, представлены в относительно небольшом количестве. Проведенный анализ библиографической и научной литературы показал, что с белорусских оригиналов переводили Н. Рандов, В. и Г. Чапега, Г.-Й. Гримм, А. Рязанов, Т. Вайлер.

Анализ библиографических источников позволяет констатировать, что количество переводов белорусских художественных произведений на немецкий язык в последнее время значительно увеличилось по сравнению с началом XXI столетия. Тем не менее, вопрос популяризации белорусской классической и современной литературы в немецкоязычных странах остается актуальным.

Библиографические ссылки

1. *Рагойша В. П.* Проблемы перевода с близкородственных языков : Белорусско-русско-украинский поэтический взаимоперевод. Минск : Белорусский государственный университет, 1980.

2. *Рагойша В. П.* Пераклад мастацкі // Беларуская энцыклапедыя : у 18 т. / Беларус. Энцыкл. ; рэдкал.: Г. П. Пашкоў (гал. рэд.) [і інш.]. Мінск : Беларуская Энцыклапедыя, 2001. Т. 12 : Палікрат–Праметэй.

3. *Чарота І. А.* Тэорыя і практыка мастацкага перакладу. Мінск : БДУ, 2011.

4. *Кенька М. П.* Асаблівасці мастацкага перакладу ў Беларусі [Электронны рэсурс] // Kultura. Natsyja, 2022. Iss. 30. P 214–220. URL: https://sakavik.net/2022/12/06/м-п-кенька-асаблівасці-мастацкага-пе/ (дата звароту: 25.01.2025)

5. *Лаптенок И. Б.* Актуальные аспекты развития художественного перевода в исторической ретроспективе в контексте белорусско-русских литературных взаимосвязей // Лингвистика, лингводидактика, лингвокультурология: актуальные вопросы и перспективы развития : материалы III Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 14–15 марта 2019 г. / Белорус. гос. ун-т ; редкол.: О. Г. Прохоренко (отв. ред.) [и др.]. Минск, 2019. С. 477–481.

6. *Якавенка Н. В.* Мастацкі пераклад ва ўмовах беларуска-рускага білінгвізму // Вес. НАН Беларусі. Сер. гуманітар. навук. 2015. № 1. С. 83–89.

7. *Сакалоўскі У. Л.* Пара станаўлення : вопыт параўнальнага вывучэння беларускай і некаторых класічных зарубежных літаратур. Мінск : Навука і тэхніка, 1986.

8. *Сакалоўскі У. Л.* Беларуская літаратура ў ГДР. Мінск : Навука і тэхніка, 1988.

9. *Sakaloŭski U.* Белорусско-немецкие литературные связи XX века и выход белорусской литературы на европейскую арену [Электронный ресурс] // New Zealand Slavonic Journal. 2002. Festschrift in honour of Arnold McMillin. Pp. 243–258. URL: https://www.jstor.org/stable/40922277 (дата звароту: 25.01.2025).

10. *Сакалоўскі У. Л.* Нямецкая літаратура // Энцыклапедыя літаратуры і мастацтва Беларусі : у 5 т. / рэдкал.: І. П. Шамякін (гал. рэд.) [і інш.]. Мінск : БелСЭ, 1987. Т. 4 : Накцюрн–Скальскі.

11. *Ватацы Н. Б.* Мастацкая літаратура Савецкай Беларусі (1917–1960): бібліяграфія асобных выданняў. Мінск : Дзяржвыд БССР, 1962.

12. *Ватацы Н. Б.* Мастацкая літаратура Савецкай Беларусі (1961–1968): бібліяграфія асобных выданняў. Мінск : Беларусь, 1971.

13. Sowjetliteratur : Monatsschrift des Schriftstellerverbandes der UdSSR. 1983. Nr. 3.

14. Рандов, Норберт [Электронны рэсурс] // Википедия – Свободная энциклопедия. URL: https://ru.wikipedia.org/wiki/Рандов,_Норберт/ (дата звароту: 25.01.2025).

15. Уладзімір Пятровіч Чапега [Электронны рэсурс] // Вікіпедыя – Свабодная энцыклапедыя. URL: https://be.wikipedia.org/wiki/Уладзімір_Пятровіч_Чапега (дата звароту: 25.01.2025).

16. *Сакалоўскі У. Л.* Чапега // Беларуская энцыклапедыя : у 18 т. / Беларус. Энцыкл. ; рэдкал.: Г. П. Пашкоў (гал. рэд.) [і інш.]. Мінск : Беларуская Энцыклапедыя, 2001. Т. 17 : Хвінявічы–Шчытні.

17. Hanna Krasnapiorka [Electronic resource] // Wikipedia, the free encyclopedia. URL: https://en.wikipedia.org/wiki/Hanna_Krasnapiorka (date of access: 25.01.2025).

18. Ales Rasanau [Electronic resource] // Wikipedia – Die freie Enzyklopädie. URL: https://de.wikipedia.org/wiki/Ales_Rasanau (date of access: 25.01.2025).

19. Norbert Randow [Electronic resource] // Wikipedia – Die freie Enzyklopädie. URL: https://de.wikipedia.org/wiki/Norbert_Randow (date of access: 25.01.2025).

20. Blockadebuch [Electronic resource] // Wikipedia – Die freie Enzyklopädie. URL: https://de.wikipedia.org/wiki/Blockadebuch (date of access: 25.01.2025).

21. *Ковалёва, И. Е* Перевод немецкоязычной художественной литературы на белорусский язык: история вопроса и перспективы [Электронный ресурс] // Иностранные языки : инновации, перспективы исследования и преподавания : материалы II Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 21–22 марта 2019 г. / Белорус. гос. ун-т ; редкол.: Е. А. Пригодич (отв. ред.) [и др.]. Минск, 2019. – С. 550–557. URL: http://elib.bsu.by/handle/123456789/218915 (дата обращения: 25.01.2025).

22. Літаратурны каляндар. Класікі беларускай літаратуры [Выяўленчы матэрыял] 2009 [каляндар насценны перакідны] / «Літаратурная кавярня», Institut für Deutschlandstudien in Minsk. Мінск : б. в., 2008.

23. Thomas Weiler [Electronic resource] // Wikipedia – Die freie Enzyklopädie. URL: https://de.wikipedia.org/wiki/Thomas_Weiler (date of access: 25.01.2025).

НЕКОТОРЫЕ ЧЕРТЫ АНГЛИЙСКОГО ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНОГО РОМАНА. К ПОСТАНОВКЕ ВОПРОСА

С. А. Мамедова

Азербайджанский Университет Языков, ул. Р.Бехбудова, 134, AZ1014, г. Баку, Азербайджан, smammadova@adu.edu.az

В статье определяются характерные черты английского экзистенциализма. Определяется, что А. Мёрдок, М. Спарк. У. Голдинг, К. Уилсон и некоторые другие английские писатели-экзистенциалисты в лучших своих произведениях следовали за философией французских мыслителей. Английский экзистенциализм, возникший в критический период для судеб людей всего мира, вовсе не был пессимистически-гуманистическим. Ни боль, ни страх, ни отчаяние не должны увести человека от ответственности перед миром, перед выбором, о котором писали Сартр и Камю. Для английских писателей центральной философской проблемой экзистенциализма был и оставался человек, принципы его существования в мире.

Ключевые слова: экзистенциализм; английская литература; роман; художественное мастерство; дегуманизация; свобода выбора.

SOME FEATURES OF THE ENGLISH EXISTENTIAL NOVEL. TO RAISE THE QUESTION

S. A. Mammadova

Azerbaijan University of Languages, 134 R.Behbudova St., AZ1014, Baku, Azerbaijan, smammadova@adu.edu.az

The article defines the characteristic features of English existentialism. It is determined that A. Murdoch, M. Spark, W. Golding, K. Wilson and some other English existentialist writers in their best works followed the philosophy of French thinkers. English existentialism, which arose at a critical period for the destinies of people all over the world, was not at all pessimistic and humanistic. Neither pain, nor fear, nor despair should lead a person away from responsibility to the world, to the choice that Sartre and Camus wrote about. For English writers, the central philosophical problem of existentialism was and remained man, the principles of his existence in the world.

Keywords: existentialism; English literature; novel; artistic mastery; dehumanization; freedom of choice.

В 1950-1970-х годах такие известные английские писатели и философы, как А. Баркер, А. Уилсон, А. Пауэлл, Л. Хартли, Н. Денис и некоторые другие попытались рассмотреть национальные проблемы в художественной литературе через призму генеральных идей Ж.-П. Сартра и А. Камю. Основываясь на их философии, они полагали, что европейский и, в частности английский экзистенциализм – это нечто большее, чем од-

но из направлений литературы и искусства. По их мнению, это течение представляло собою некий сверх-этап в развитии мировой культуры [1].

Базируясь на идеях Сартра и Камю, английские писатели – А. Мёрдок, У. Голдинг, К. Уилсон, М. Спарк и другие выражают свои мысли в максималистском ключе. А именно, для них экзистенциальное – это всё живое, удачное, диалектически продвигающее литературу вперёд, с одной стороны. С другой – это эпигонство, тупик, путь в «никуда», потому что герои словно запутываются в сетях собственных жизненных невзгод. Первая тенденция, как видим, реалистического толка. Она позитивна, призывает героев литературных произведений смотреть на жизнь с лучшей стороны. Вторая же тенденция, напротив, очень пессимистична, негативна. В ней романтическое начало в английском экзистенциализме, скорее, напоминает современным читателям анахронизм второй половины XX века.

В наши дни можно уже без тени сомнения утверждать, что именно под непосредственным воздействием сартровской доктрины в 1940 - 1950-ые годы развивается значительная часть не только национальной (то есть его родной, французской), но и вообще всей европейской литературы. Разумеется, включая и английскую.

Естественно предположить, что литература, возникшая на основе или под влиянием экзистенциалистской философии, на первый взгляд, не может считаться оптимистичной, ибо она проводит художественное исследование трагедии индивида, брошенного во враждебное ему «существование». Отчасти это подтвердили и обломки британской Империи после войны. В Великобритании виной тому, как признают многие литераторы и историки, явился прежде всего послевоенный хаос и разброд, когда условный кодекс морально-этических ценностей был предан забвению или, во всяком случае, покрыт теми грязными наслоениями, из которых сложно было в скором времени откристаллизовать важное и существенное в нравственном аспекте. В такой обстановке английские писатели вынуждены были на свой страх и риск под отстаиваемые идеи подводить собственную идеологическую платформу. Далеко не всегда она оказывалась верной, потому что в указанный период трагическое восприятие мира в Великобритании получает новый импульс в связи с болезненной реакцией на резко усилившуюся дегуманизацию социально-производственных и межличностных отношений.

Эту тенденцию в виде сплава гуманистически-демократических и вместе с тем субъективно-индивидуалистических начал поначалу интуитивно ощутил, а затем и конкретно воплотил в своих философских трудах именно Ж.-П. Сартр. Столкновение двух полярных точек зрения на дегуманизацию общества привело его к пристальной, маниакальной раз-

работке темы полного одиночества и глубокой отчуждённости личности. Мир изменился и писатели уже не в состоянии отстаивать прежние ценности. Показательно, что исследователь корней экзистенциального учения подвёл под это рассуждение вполне реалистическую базу.

Но Сартр пошёл в своём творчестве дальше. Учёный вскрыл истоки экзистенциального мышления, выдвинул и блестяще развил тезис абсолютной свободы в мире хаоса и абсурда, связал его с борьбой за выживание, до корней обнажив тем самым трагизм существования человека. Вот почему особый вес приобретают произведения названных и некоторых других английских писателей-экзистенциалистов, которые восприняли философию Сартра и Камю как генеральный фактор их творчества. Вслед за их теорией герои многих сочинений оказались одинокими, оторванными от родной почвы, а рецидивы щемящей тоски как бы перекладываются на плечи других действующих лиц, только умножая их страдания.

Всё это, разумеется, имело свои исторические корни. Некоторые представители экзистенциального течения солидаризовались в том, что Европа в 1950-х годах переживала роковые времена. В частности, английские писатели, оказавшись в своей стране лицом к лицу с идеалом человеческого духа без веры и воли, если не в открытую, то, как говорится, за глаза признавались в том, что историей теперь управляет Случай и Рок. Такие писатели пером сражаются, по существу, не с живым человеком, а с призраком. Нельзя здесь сбрасывать со счетов и национальный менталитет. Ведь англичане – люди гордые, высокомерные, и война внесла большой разлад в их размеренно-комфортабельный образ жизни. И потому примечательно, что критически настроенные писатели-экзистенциалисты сами характеризовали «болезнь», которой страдало их поколение, «ненасытной гордыней», «беспечным самолюбованием» и т.п. Вскоре стало вполне ясным, что эта «английская болезнь» не была ориентирована на защиту и укрепление гуманистического начала, в том числе и в художественной литературе. Сфера «человеческого фактора» оказалась слишком загрязнённой, и это сказалось на общем моральном состоянии английского светского общества.

Английские писатели-экзистенциалисты подхватили мысль Сартра об абсурде существования, равноправно заложенного как в смерти, так и в рождении. К тому же эта идея явилась для них своеобразным сигнализатором бегства от реальной действительности. Видимо, проще, разуверившись в возможности полезной деятельности, замкнуться в узком кругу единомышленников, «уйти в себя», (по-сартровски, убежать от проблем) [2]. Свободу общественную они чаще всего понимали, как личную. Поэтому даже призывы декадентов подводились ими под рациональный расчёт, означали прежде всего выбор той философии свободы, согласно

которой ты живёшь, а значит, существуешь и более не связан никакими узами с окружающим миром.

Всех английских писателей исследуемого направления твёрдо установились и прочно вошли в практику художественного мастерства строго определённые и константные понятия. Это: *страх, скука, печаль, горечь утрат, угасание надежды и мечты, роковое ожидание, случайное стечение обстоятельств, тревога, растерянность, подавленность, потеря корней, массовая разочарованность в прежних идеалах* и, наконец, *смерть*.

Перегибы в творчестве некоторых английских писателей, как нам представляется, заключались в том, что они в такой степени опоэтизировали смерть, что не оставили ей места для антонимической альтернативы – жизни [3]. Впустую прожигает жизнь журналист Донагью (Мёрдок. «Под сетью»), в большинстве романов К. Уилсона паразиты мозга в виде бактерий несут смерть, сеют смерть мальчики-головорезы из «Повелителя мух» Голдинга и т. д. Причём, замечено, что эти установки оказывались стойкими, архетипическими, словно транзитом переходящие из одного экзистенциального произведения в другое. Последнее мы употребляем не в качестве прекращения биологического существования, но порою и как счастливый миг вечности, к которому при крахе основ западной цивилизации вольно или невольно приближается человек. Подобное можно отчасти наблюдать и в творчестве М. Спарк. Таковы печальные рецидивы психология английских писателей искомого направления, основы которого были заложены Сартром.

Однако к чести некоторых английских писателей, входящих в орбиту нашего исследования, они не ограничиваются изображением несчастий и бед, которые переживают их персонажи. Названные художники слова, борясь в тисках противоречий, раскрывают значительность и глубину человеческих чувств. Тем самым, по Сартру, восстанавливается истинная мера человека, где со всей очевидностью явствует, что как бы ни принижалась значимость человеческого начала в реальной действительности, человек был и остаётся великой, непреходящей ценностью [4].

Эта мысль французского учёного была подхвачена и органично развита английскими писателями-экзистенциалистами. А именно, они доподлинно утверждали, что каждая личность несёт в себе целый мир духовного, психологического, эмоционального богатства. Она единична по своей сути, незаменима, и её утрата невосполнима. Поэтому несчастья и беды человека, даже в сугубо личной, интимной сфере, обретают глубокий трагический смысл.

Таким образом, А. Мёрдок, М. Спарк. У. Голдинг, К. Уилсон и некоторые другие английские писатели-экзистенциалисты в лучших своих

произведениях следовали за философией французских мыслителей. Хотя писатели и перевернули мир с ног на голову, тем не менее признали: «быть в пути», постоянном поиске – именно в этом состоит подлинное, хотя и нелёгкое призвание человека. Ни боль, ни страх, ни отчаяние не должны увести человека от ответственности перед миром, перед выбором. Все творцы, вместе взятые, пришли к единому решению: гуманизм в целом неотделим от экзистенциализма. А литературные герои должны в идеале устраивать свою жизнь разумно.

Библиографические ссылки

1. *Халипов В.* Постмодернизм в системе мировой культуры // Иностранная литература. 1991. № 2С. 235–240.

2. *Аникин Г. В., Михальская Н. П.* История английской литературы. 2-е изд. М. : АН СССР, 1985.

3. *Малишевская Н. А.* Жанровое своеобразие романов А. Мёрдок: К проблеме пародирования жанровых моделей в современной мета-прозе. Дис. … канд. филол. наук. Ростов-на-Дону, 2001.

4. *Богословский В. Н., Гражданский З. Т.* История зарубежной литературы XX века. 1917–1945 гг. М. : Просвещение, 1990.

К ВОПРОСУ О ПОТЕНЦИАЛЬНОЙ ПРОФАНАЦИИ ЛЮБВИ В СОВРЕМЕННОЙ НЕМЕЦКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

В. Л. Таиров

Бакинский славянский университет, ул. С. Рустама 33
1014, г. Баку, Азербайджан, tairovvagifbsu@gmail.com

Представленная статья посвящена развитию и любовной тематики в современной немецкой литературе. Был избран достаточно интересный аспект, связанный с тем, с каких полярных позиций рассматривается данная тема. Очевидно, что это тема относится к разряду так называемой в теории мирового литературоведения «вечных сюжетов». Она священная, в известном смысле слова сакральная. Следовательно, и подходить к ней нужно с выражением чувств, эмоций, не говоря уже о защите института семьи и брака. Между тем в статье красной нитью проходит мысль о том о частом взаимном недопонимании молодых людей, когда любви нет, остаётся только оболочка. Вскрыты истоки «эффекта молчания», названы представители немецкой прозы, которые специально работали над этой темой. Примечательно, что по ходу статьи автор пытается предоставить разумную альтернативу тому, как спасти любовь.

***Ключевые слова*:** любовь; ненависть; поиск героя; профанация; современность; тема молчания.

ON THE QUESTION OF THE POTENTIAL PROFANATION OF LOVE IN MODERN GERMAN LITERATURE

V. L. Tairov

Baku Slavic University named after S. Rustam 33
1014, Baku, Azerbaijan, tairovvagifbsu@gmail.com

The presented article is devoted to the development of love themes in modern German literature. A rather interesting aspect was chosen, related to the polar positions from which this topic is being considered. Obviously, this topic belongs to the category of the so-called «eternal plots» in the theory of world literary criticism. It is sacred, in a certain sense of the word sacred. Therefore, it should be approached with the expression of feelings and emotions, not to mention the protection of the institution of family and marriage. Meanwhile, in the article, a red thread runs through the idea of the frequent mutual misunderstanding of young people when there is no love, only a shell remains. The origins of the «silence effect» have been revealed, and representatives of German prose who have worked specifically on this topic have been named. It is noteworthy that in the course of the article, the author tries to provide a reasonable alternative to how to save love.

Keywords: love; hate; hero search; profanity; modernity; theme of silence.

Немецкая литература на рубеже XX–XXI столетий отразила на своих страницах не только образ нового мира, рождающегося из событий,

последовавших за падением Берлинской стены. Любой разговор, касающийся той или иной картины действительности, неизбежно переходит к описанию палитры различных ощущений, возникающих у действующего в данной действительности субъекта, а затем – плавный (правда, не повсеместно) переход к фиксированию важнейших черт самого субъекта. Таким образом, существует естественный дуализм всех литературоведческих исследований, в которых современный мир окружает человека, отчасти определяя его сущностные характеристики. Однако в то же время мир открывается именно в человеке, будучи сам определяем через связь с категориями личности и личного начала. В этом смысле любой разговор о каких-либо тенденциях общественного и культурного развития неотрывен от анализа того, как чувствует себя субъект эпохи, захваченный этими тенденциями.

Одной из таких центростремительных тенденций является поиск самого высокого и священного человеческого чувства – любви. Будет, пожалуй, справедливым сразу в нашей статье указать на то, что кризисный, переходный характер этого, прямо скажем, беспокойного времени определил достаточно печальное отношение не только к любви как таковой, но и к некоторым сопутствующим ценностным чертам и ориентирам по сути дела чётко характеризующих человеческое сообщество. Речь здесь идёт даже не столько о специфически немецком мировидении, сколько общем функционировании западноевропейских идей на рубеже двух веков. По замечанию литератора и философа А. Дугина, в наши дни «процесс самого растворения онтологии и вырождения человеческого дошёл до низшей точки – точнее сказать – онтологии двумерного ада [1, с. 73]. Этот ад далее учёный сравнивает с изменчивой модой на взгляды, товары и прочее, включая любовь.

Оказывается, некоторые немецкие писатели, разуверившись в идеалах последних двух-трёх десятилетий, отчасти пришли к признанию непостоянства в любви, в свою очередь обоснованной (по их меркам и понятиям) новой литературной ситуацией. Она ведёт не только к хаосу в умах, но и к межличностному безразличию – как признаётся одна из героинь Юдит Херманн: «Я так быстро забываю. Лица прежде всего, я всё время забываю лица, я их забываю, собственно говоря, тут же, даже лицо своей бабушки я не смогу вспомнить» (рассказ «Конец чего-то») [2, с. 77].

Мысль о том, как можно «нечаянно» забыть внешность близкого тебе человека, порождает такой неологизм в немецкой культуре, как «безлюбие». Для сравнения: Ф. Достоевский в своём широко известном изречении воспевал красоту, а также любовь и всепрощении. Ныне эта формула забыта как в России, так и в дальнем зарубежье. Идею Юдит Херманн в унисон ей развивает Эльке Хайденрайх. В своём рассказе «Коло-

ния любви» она также фактически пишет о профанации этого великого чувства. В самом слове «Колония», понятно, заключена идея захвата, или закабаления. Более того, она любовь в современном немецком обществе приравнивает к постмодернистскому тезису «смерти Бога». Потеря любви также приравнивается к потере самой себя. Причём, по убеждению писательницы, – это вполне обыденная деталь для населения «развитого общества», которая к тому же обозначает неминуемую трансформацию любви его во что-то неведомое.

Тогда спрашивается: но во что? Приведём характерный пример. В одном из её рассказов описывается вхождение плюшевой свиньи Эрики, купленной в магазине под Рождество, в жизнь берлинской жительницы Элизабет (рассказ «Эрика»). Игрушечная свинья предстаёт перед читателем во всей красе, тогда как о её владелице – то есть человеке – читателю известно очень мало. Даже социальные признаки индивидуума практически стираются в характеристике Элизабет.

В мире героини нет не только любви в широком смысле этого слова, но и постоянства, определённости, нет какой бы то ни было оригинальности поведения, человеческого, как она сама выражается, самостояния. Это отрицательное чувство, кстати сказать, дополнительно сопровождается словами, репликами, которые произносятся персонажами. Но формальными и очень редко выражающими действительные эмоции.

Например, с явным сарказмом пишет Эльке Хайденрайх о свинье, которая выглядела, словно человек, какая-то личность. Это с удивлением для самой себя осознаёт центральная героиня – Элизабет, наблюдая реакцию окружающих на её покупку. Более того – игрушечная свинья, купленная как подарок бывшему мужу, его же и вытесняет из внутреннего мира Элизабет. «По договорённости он ждал Элизабет к себе на Рождество, но на вокзале в Лугано героиня не вышла к нему из поезда. Увидев бывшего мужа на перроне, героиня объясняет утраченное ею чувство любви невнятным аргументом якобы она более не желала видеть супруга Франца, чтобы не разлучаться с дочерью Эрикой» [3, с. 101].

Конечно, сразу же в настоящей статье хотим оговорить следующее: мы далеки от мысли о том, что все прогрессивно мыслящие немецкие писатели смотрят на тему любви, семьи и брака с отрицательной точки зрения. Однако жизнь всё же привносит в искусство, как видим, свои коррективы. И в отдельных случаях (тем более, когда речь заходит о так называемой (как мы выяснили) «женской прозе», наблюдается реализация темы эскапизма, то есть бегства от любви.

Докажем это на иллюстративных примерах. Так, роман Карен Дуве «Книга не о любви» говорит уже само за себя. Разумеется, вовсе не случайно она называется книгой «не о любви». 1990-е гг. XX в. И тем более

на рубеже веков заставили многих авторов задуматься о том, свойственно ли вообще поколению современных немцев это чувство? Как его поддерживать нации в дальнейшем, то есть в скором будущем?

С сожалением вынуждены констатировать как упрямый факт, что такое скорбное положение дел имеет место быть в некоторых сочинениях писателей современной Германии. Назовём здесь, например, комичный и вместе с тем грустный эпизод из романа Беньямина Леберта «Crazy», что в переводе с немецкого означает «сумасшедший». Итак, коротко по фабуле: один интернатский воспитанник-подросток советуется с другим, как бы ему написать любовное послание первой красавице интерната. И неожиданно выясняется, что он не может употребить в письме то самое ключевое слово «lieben», потому что боится получить пощёчину от девушки за такую явную откровенность.

В дело вмешивается исключительно гендерный фактор. А именно, для писательницы (отнюдь не феминистки) оказывается, что в конце XX в. слова «любовь» рафинированным интеллигентам, точнее, цивилизованным немцам в принципе стыдиться. Вместе с тем некоторые мужчины не только стыдятся, но и решительно стараются избегать «чистой любви». Верные своему менталитету абсолютной точности и ложной порядочности, они полагают, будто бы любовные похождения, а вернее – переживания заметно осложняют их размеренно-благополучную жизнь. Некоторым мужским персонажам, с точки зрения немецких писательниц это не нужно. И вот следует такой необычный диалог:

«- Да ты вообще меня не слушаешь, – возмутилась жена Вилленброка, схватив его за руку. Он посмотрел на нее, потом кивнул и сказал:

- Это правда. Я весь вечер только о том и думаю, как мы с тобой в постель ляжем.

- И до сих пор не научился такие вещи устраивать. По тебе, лучше всего, если бы на каждой бабе просто такой выключатель был, щёлк – и она уже готовенькая.

- Ну, вроде того. Так было бы гораздо легче» [3, с. 124].

Об уходе любви из современного существования совершенно конкретно и, как говорится, без обиняков написано и вышеуказанном сочинении Э. Хайденрайх «Колония любви». Действительно, любви как таковой нет и в современной немецкой журналистике, которой, по мнению целого ряда исследователей-филологов, не хватает малого – только лишь «задушевного сюжета», например, по сценарию названной писательницы, празднике с коржиками и пряниками для детей переселенцев, турок и цыган.

Её нет меж двух близких людей, отношения которых отравлены чем-то с самого начала, у которых «уже само знакомство было болезненным». Без любви, во взаимной вражде, живут и давно состоявшиеся се-

мьи. Такая картина открывается, например, в рассказе с символичным названием «Любовь». Мать четырнадцатилетней Сони всегда была убеждена, что «ребёнок может раз и навсегда испортить жизнь эмансипированной женщины». Её муж, Грегор Марковиц, всегда «рявкал на свою жену и бил её, если она была в пределах досягаемости, чтобы отомстить всем за всё» [3, с. 127].

Когда мать била, в свою очередь, Соню, та «сдерживала слёзы и думала: она за всё расплатится. И мучительно мечтала о любви». Обратим внимание на особенный в данном контексте глагол – «мечтала». Эльке Хайденрайх, в принципе, не отрицая феномена «любви» в современности, обращает внимание на пошатнувшееся понимание его, на неуверенность современного человека в том, что такое любовь и может ли она принести с собою что-то ценное. Иными словами, переживание или ожидание любви в немецкой литературе интересующего нас периода всё чаще начинает коммерциализироваться, «просчитываться» (говоря языком героев Г. Освальда).

Показательно, что писательница изображает мир в целом и общем благополучный. Люди имеют работу, могут зарабатывать достаточно для того, чтобы ездить за границу и покупать дорогие вещи. Их жизненный, материальный комфорт не вызывает сомнений. Однако сцены частной жизни в изображении Эльке Хайденрайх потрясают воображение: ненавидящие друг друга супруги распиливают пополам общую кровать, или разгораживают квартиру настоящей стеной, или просто бьют для начала посуду и затем разъезжаются.

Устранение бытовых проблем не особенно прибавило счастья людям. Не случайно одна из героинь сборника устало говорит своему другу: «Любовь – это тоже одна из проблем, которую Маркс не смог разрешить» [3, с. 141]. Даже робкие поиски подлинно хорошего, доброты и благородства души, потребность в которых ощущает тот или иной персонаж, ничем положительным в конечном итоге так и не заканчиваются. Перед читателем открывается мир скуки, пошлости, побоев, сплетен и даже сексуальных извращений.

Об уходе любви из жизни современного человека пишет и Юдит Херманн в сборнике «Дом на лето, позднее». Её рассказы грустны, как грустен мир, в них изображённый, и персонажи которого не способны элементарно расслышать друг друга. Небезынтересно, на наш взгляд отметить, что такое отношение к любви ассоциативно напоминает нам творческую манеру письма видной представительницы английского экзистенциализма – Айрис Мёрдок.

В свою очередь, немецкой писательнице удалось здесь прикоснуться к сущности современного видения близких человеческих отношений.

Любовь в её изображении – это всегда несостоявшаяся возможность, она всегда в прошлом. К примеру, героиня рассказа «Camera obscura», приближаясь к чему-то небывало великому, возможному, была всем сердцем поначалу готова к самым большим потрясениям в жизни, её внутреннее смятение передано в том, что «в эти дни она сходит с ума, проносит зажжённую сигарету мимо рта, забывает закрыть кран, теряет ключи». Однако любовное объяснение Мари и её знакомого художника происходит подчёркнуто буднично и сухо: «Однажды звонит художник и на самом деле говорит: Я тебя люблю... Он ничуть не взволнован. Она тоже. Она говорит в ответ: Да. Её удивляет, что это происходит так быстро. Художник вешает трубку» [3, с. 176–177].

И героиня смутно понимает, что живёт она в каком-то отчасти неполноценном мире, где «любовь» – это лишь безадресное ожидание или, в лучшем случае, простое телесное влечение, но никак уж не стремление к душевной близости. От людей и их любви теперь осталось в мире лишь контурное чёрно-белое изображение. Очень сложную ситуацию обманутых ожиданий, взаимного недоверия рисует писательница в рассказе «Соня». Рассказчик, случайно встретив весною необыкновенную, поразившую его до глубины души девушку, уже знакомым образом пугается возможных перемен и бежит от сложной любви Сони.

Соня никогда не пускала рассказчика в свой мир, не извещала о своих делах и поездках, не рассказывала о своих чувствах и переживаниях. Она, несомненно, ждала великой любви, но сама же и не знала, когда сможет поверить в неё. А рассказчик, хотя и верил смутно в её приход, не собирался ждать этого всю жизнь, поэтому и предпочёл Соне брак с простой и понятной Вереной – своей невестой, которую он давно не любил.

Наконец, следует обратить внимание на рассказ, давший название всему сборнику. Ключевым в нём стал образ дома, который можно назвать по-разному: «Landhaus, Herrenhaus, Gutshaus», – в любом случае речь будет идти о некоем постоянном месте человека в обширном мире, о поиске им центральной точки своего существования. Однако без любви невозможным оказывается возведение любого жизненного здания. Берлинский таксист с говорящей фамилией Штайн (аллюзией к новозаветному апостолу Петру – камню, на котором будет построено всё) покупает за 80 000 марок старинную постройку недалеко от столицы и предлагает рассказчице стать его женой и хозяйкой дома. Однако Мари – типичная девушка конца XX в. Ей достаточно того, чтобы Штайн оставался просто милым знакомым на время. Переходить к более близким отношениям её представляется излишним, потому что такие отношения доставляют одни неудобства. И она отказывает ему, лишь позднее понимая (да и то – с трудом признаваясь себе в этом), чего в конце концов она лишилась.

В знаковом финале рассказа дом сгорает. Сгорает мечта героев о своём гнезде. Сгорает что-то ценное, чего не определить простыми сло-

вами. «Дом был корабль. Он лежал на обочине этой деревенской улицы, словно гордый корабль, причаливший в незапамятные времена... Это был именно дом. И это были руины» [3, с. 181].

В подобных деталях межчеловеческих отношений, тонко подмеченных автором, проявилось именно то чувство острой наблюдательности, которое обеспечило Юдит Херманн внимание критики и читательское признание. О проблеме любви в современном обществе размышляют, конечно же, не только молодые авторы. Одною из заметных книг по праву стал роман М. Марон «Animal triste».

Роман оставляет множество возможностей для интерпретации. Это и повествование о трагических судьбах людей, разделенных берлинской стеной, и одновременно с тем зеркало современности: нежданно-негаданная любовь персонажей в романе ассоциируется с внезапными переменами в Германии. Построенный в форме воспоминаний, роман открывает читателю историю странного общения палеонтолога из ГДР Веры и исследователя перепончатокрылых из ФРГ Франца, встретившихся летом 1990 г. в берлинском музее естествознания под скелетом брахиозавра. Главное место в этом произведении занимает притча об эгоизме, входящем в норму поведения немецких девушек и юношей, а также о том специфическом отношении к любви, которое стало характерным для конца XX в.

Судьба героини Моники Марон поначалу складывалась вполне типично: взросление, замужество, семейная жизнь, рождение ребёнка, работа... Характерной чертой этой жизни оказалось отсутствие искренности, близости, верности другому человеку. «У меня не было никакой любви в юности, во всяком случае, счастливой, – признаёт Вера по прошествии многих лет. – Тот, кого я любила, не любил меня; и я не любила тех, кто любил меня. Дефект или высокомерие. Счастье было недостижимо. А что было достижимо, представлялось фальшивым счастьем» [3, с. 192] Это и есть, по нашему мнению, потенциальная профанация любви.

Хочется заметить, что в истории Веры и Франца не случайно появляется символическая фигура брахиозавра, чей скелет стоит в одном из берлинских музеев. Писательница проводит прямую тематическую ассоциацию между восприятием древних ящеров и восприятием любви в современном обществе. Её рассказчица однажды грустно заметит: «С любовью всё как с ящерами, весь мир радуется их смерти: Тристан и Изольда, Ромео и Джульетта, Анна Каренина, Пентесилея».

Настоящая реплика в сюжетной канве романа очень важна, потому что раскрывает его ключевую проблему: сложность осознания любви. Моника Марон пытается проследить и показать мучительную близость двух людей, когда для одного из них это чувство – прежде всего животная страсть и лишь затем возможное единение душ. Общение Веры с любовником почти целиком сводится к обыденной физиологии. Описы-

вая своё понимание любви, героиня замечает (в чём-то повторяя Тургенева). Иногда я думаю, она врывается в нас, как другое существо, которое на протяжении месяцев, даже лет, подкарауливало нас, до тех пор, пока мы под властью воспоминаний или мечты не откроем страстно все наши поры. Или она поражает нас, как вирус, ломает, как ужасная болезнь.

Автору очень хорошо удалось передать чувство тотального равнодушия героини ко всему, кроме собственной страсти (к мужу, проблемам дочери, в конце концов – к тому, убила ли она из ревности своего любовника или тому удалось выжить). Моника Марон рисует неразрешимое противоречие, свойственное современности. Невероятно медленно, с огромным трудом её героиня приближается к пониманию того, что составляет настоящий смысл человеческого существования. Однажды с ней случился характерный обморок, прямо на улице она впала в истерическое помешательство, потому что вдруг всеми фибрами души ощутила, что в жизни можно пропустить всё, кроме любви.

Но даже очень редкое, робкое и случайное приближение к любви героини, увы, вызывает настоящий раскол сознания. Вера и требует, и боится искренней всеохватности чувства. Она требует беззаветной самоотдачи от любящего человека, но в то же время не желает отказываться от своего собственного прагматизма. Франц же, напротив, интуитивно противится таким отношениям, всякий раз находя у рассказчицы только физическое удовлетворение вместо душевной близости. Его внутренняя отчуждённость и становится той загадкой, которую Вера решает всю свою сознательную жизнь. Пятьдесят лет, которые она провела, замкнувшись в своих воспоминаниях-переживаниях, – естественное следствие разрушающей «болезни века», эгоистического индивидуализма, присущего ей и некоторым другим героям современной немецкой литературы.

Библиографические ссылки

1. *Дугин А. Г.* Абсолютная родина. М. : Художественная литература, 2000.

2. *Hermann J.* Sommerhaus, später. Frankfurt a/M : Fischer Taschenbuch Verlag, 2000.

3. *Heidenreich E.* Kolonien der Liebe. Reinbek bei Hamburg : RoRoRo, 2003.