

Учреждение образования
«Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина»

ЯЗЫК И ЗНАНИЕ

Электронный сборник материалов
IX межвузовского научного семинара

Брест, 9 июня 2023 года

Брест
БрГУ имени А. С. Пушкина
2023

ISBN 978-985-22-0606-8

Об издании – [1](#), [2](#)

© УО «Брестский государственный
университет имени А. С. Пушкина», 2023

1 – сведения об издании

УДК [811.11+37.016:811'243](082)

ББК 80я43

Ответственный редактор **Т. А. Кальчук**

Рецензенты:

доцент кафедры иностранных языков
УО «Брестский государственный технический университет»
кандидат педагогических наук, доцент **П. Н. Резько**

доцент кафедры английской филологии
УО «Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина»
кандидат филологических наук **М. В. Романюк**

Язык и знание [Электронный ресурс] : электрон. сб. материалов IX межвуз. науч. семинара, Брест, 9 июня 2023 г. / Брест. гос. ун-т им. А. С. Пушкина ; отв. ред. Т. А. Кальчук. – Брест : БрГУ, 2023. – 61 с. – Режим доступа: <http://rep.brsu.by/handle/123456789/9360>.

ISBN 978-985-22-0606-8.

В сборнике представлены материалы семинара, отражающие результаты исследований в области лингвистики, переводоведения, литературоведения, языкового дискурса, методики преподавания иностранных языков. Все материалы объединяет то, что они затрагивают актуальные проблемы реализации иноязычного образования в современном мире.

Адресуется преподавателям высшей школы, аспирантам, магистрантам, студентам, а также всем, кто интересуется проблемами изучения и преподавания иностранных языков.

Разработано в PDF-формате.

УДК [811.11+37.016:811'243](082)

ББК 80я43

Текстовое научное электронное издание

Системные требования:

тип браузера и версия любые; скорость подключения к информационно-телекоммуникационным сетям любая; дополнительные надстройки к браузеру не требуются.

© УО «Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина», 2023

[В НАЧАЛО](#)

2 – производственно-технические сведения

- Использованное ПО: Windows 8, Microsoft Office 2013;
- ответственный за выпуск Ж. М. Селюжицкая, корректор А. А. Лясник, компьютерный набор и верстка Т. А. Кальчук;
- дата размещения на сайте: 11.10.2023;
- объем издания: 662 Кб;
- производитель: учреждение образования «Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина», 224016, г. Брест, ул. Мицкевича, 28. Тел.: 8(0162) 21-70-55. E-mail: rio@brsu.brest.by.

[В НАЧАЛО](#)

СОДЕРЖАНИЕ

Авраменко В. В. Современные образовательные технологии в обучении говорению	5
Буров А. А. Лексические замены в художественном переводе.....	7
Галуц Е. М. Особенности обучения фонетике немецкого языка как второго иностранного на базе английского	10
Дмитрачкова Л. Я. Об этническом менталитете белорусов.....	13
Дягель С. Н. Мифологические структуры в романе П. Зюскинда «Парфюмер»	16
Зозуля О. Л. Роль аудирования в обучении иностранным языкам	19
Калита О. А. Использование искусственного интеллекта в обучении иностранному языку	22
Кальчук Т. А. Использование интернет-технологий в обучении немецкому языку	24
Ківака В. В. Запазычанні ў нямецкамоўным мастацкім тэксце	27
Королюк И. П. Лексические особенности номинации обуви в немецком языке	29
Нестерук И. Ф., Бовш Е. Н. Лингвостилистические средства создания образа персонажа в художественном тексте	31
Онищук Е. В. Семантические поля как элементы языковой картины мира билингва	34
Пилипенко С. А. Графико-орфографическая репрезентация гендерной принадлежности в немецком языке.....	38
Салита Ж. Е. Особенности выражения эмоций в процессе межкультурной коммуникации.....	39
Тарашкевич Е. И. Реферирование и аннотирование как способы перевода.....	43
Троцюк Т. С., Новик Д. В. Проектные задания как средство обучения письму.....	46
Шкутник О. П. Возможности использования видеоматериалов на уроке иностранного языка	50
Янковская С. А. Словообразовательное гнездо лексемы «ДОМ» в современном русском языке (литературный язык / говоры).....	53
Ярошук М. В. Тактика дискредитации как реализация конфронтационного принципа в коммуникации	58

В. В. АВРАМЕНКО

Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

СОВРЕМЕННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ ГОВОРЕНИЮ

Изучение иностранных языков всегда было важным навыком для личностного развития, профессионального роста и взаимопонимания между коммуникантами различных культур. Однако традиционные методы изучения языка обычно трудоемки и не всегда эффективны. Благодаря быстрому развитию технологий искусственный интеллект (далее – ИИ) облегчает процесс обучения, который становится более доступным, эффективным и приятным.

В недалеком прошлом изучение нового иностранного языка обычно состояло из занятий, работы с учебниками, а иногда из практических занятий с носителями языка. Хотя эти методы могут быть эффективными, они часто требуют значительных затрат времени, усилий. Появление Интернета и цифровых технологий создало новые возможности для изучающих язык. Онлайн-курсы, платформы языкового обмена и мобильные приложения сделали обучение более доступным и удобным. Тем не менее ИИ выводит изучение языка на новый уровень, предоставляя персонализированный и захватывающий опыт.

Приложения для изучения языков на основе искусственного интеллекта становятся все более популярными, поскольку они могут адаптироваться к индивидуальным потребностям и предпочтениям обучающихся. Эти приложения используют алгоритмы машинного обучения для анализа прогресса пользователей и предоставления персонализированных отзывов и предложений, которые делают процесс обучения более эффективным и интересным. Одним из наиболее важных преимуществ ИИ в изучении языков является возможность создавать персонализированный опыт обучения. ИИ может анализировать сильные и слабые стороны обучающегося, позволяя приложению адаптировать содержание и сложность к потребностям человека. Такой целенаправленный подход помогает учащимся быстрее и эффективнее изучить иностранный язык.

Инструменты изучения языков на базе ИИ могут значительно ускорить процесс обучения, обеспечивая мгновенную обратную связь, выделяя области для улучшения и соответствующим образом адаптируя учебный материал. Это позволяет учащимся сосредоточиться на своих слабостях и добиться быстрого прогресса. Одним из самых сложных аспектов изучения языка является овладение произношением и акцентом. Инструменты на базе искусственного интеллекта могут предоставлять

обратную связь о произношении в режиме реального времени, позволяя учащимся исправлять свои ошибки и развивать аутентичный акцент.

Улучшенная доступность ИИ сделала изучение языка более популярным для людей, у которых нет доступа к традиционным учебным ресурсам. Благодаря приложениям и платформам, управляемым ИИ, любой, у кого есть смартфон или подключение к Интернету, может выучить новый язык из любой точки мира. Инструменты изучения языка на основе ИИ часто включают элементы геймификации и персонализированной обратной связи, которые помогают поддерживать мотивацию и вовлеченность учащихся в процесс обучения. Это особенно важно для поддержания долгосрочного изучения языка.

Говорение на современном этапе считается наиболее востребованным видом речевой деятельности с точки зрения использования языка на практике и одновременно самым сложным, т. к. оно непосредственно связано с навыками аудирования, наличием/отсутствием особых умственных и психологических качеств обучающихся, их реакцией, индивидуальными качествами мыслительной деятельности. Поэтому такие виды речевой деятельности, как аудирование, чтение и письмо, должны способствовать развитию навыков говорения. С этой целью все задания, предлагаемые на занятиях по иностранному языку, должны быть направлены на мотивацию говорения как итога выполнения всех упражнений, предваряющих говорение.

Обучение навыкам говорения (монологической и диалогической речи) – это одна из самых сложных задач в процессе преподавания иностранного языка. Например, Л. С. Есина рассматривает повышение эффективности обучения монологической речи на иностранном языке с использованием цифровых технологий. Если рассматривать аудитории в вузе и кабинеты в школах, то сейчас они представляют собой цифровые лингвистические классы, т. к. они оснащены новейшими техническими средствами: компьютерами, цифровыми лингафонными кабинетами, интерактивными досками, проекторами и т. д. В изменении, развитии и совершенствовании образовательной деятельности «основной акцент ставится именно на использовании информационно-коммуникационных технологий и электронного обучения» [1].

Д. В. Буримская считает, что применение информационно-коммуникационных технологий для обучения школьников иностранному языку способствует повышению качества образовательного процесса, обеспечению мотивов к образованию, углублению межпредметных связей для получения, обработки и транслирования информации [2].

Следовательно, вышесказанное обуславливает актуальность современных образовательных технологий, поэтому они так широко распространены и используются повсеместно в формировании речевых навыков и умений, считающихся ядром коммуникативной компетенции.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Есина, Л. С. Повышение эффективности обучения монологической речи на английском языке с использованием цифровых технологий [Электронный ресурс] / Л. С. Есина // Современ. пед. образование. – 2019. – № 7. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/povyshenie-effektivno-stiobucheniya-monologicheskoy-rechi-na-angliyskom-yazyke-s-ispolzovaniem-tsifrovyyh-tehnologiy>. – Дата доступа: 11.05.2023.

2. Буримская, Д. В. Современное состояние обучения иностранному языку на базе информационных и коммуникационных технологий [Электронный ресурс] / Д. В. Буримская // Педагогика и психология образования. – 2017. – № 1. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennoe-sostoyanieobucheniya-inostrannomu-yazyku-na-baze-informatsionnyh-ikommunikatsionnyh-tehnologiy>. – Дата доступа: 11.05.2023.

К содержанию

А. А. БУРОВ

Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

ЛЕКСИЧЕСКИЕ ЗАМЕНЫ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ПЕРЕВОДЕ

Художественный перевод существенно отличается от других видов перевода, поскольку требует от переводчика умения сохранить сюжет произведения, не нарушив при этом атмосферу уже написанного автором произведения. Можно сказать, что переводчик во многом совпадает с писателем, заново создавая книгу и адаптируя ее для читателя. Естественно, художественный перевод обладает рядом своих специфических особенностей.

Художественный перевод, как и любой другой, ставит своей целью воспроизвести в переводе все, что сказано в оригинальном тексте. Специфика перевода и поставленной им проблемы определяется прежде всего спецификой самого литературного текста и его весьма существенными отличиями от других типов текстов.

Основное отличие художественных текстов от других текстов заключается в том, что в художественных текстах реальность (точнее, отражение реальности) представлена в виде образов. «Художественный текст опирается на образное отражение мира и существующих для комплексной передачи разных видов информации – интеллектуальной, эмоциональной, эстетической, – а также обладающих функцией эмоционального воздействия на читателя» [1, с. 349].

А. Д. Швейцер считает, что трудности, с которыми сталкиваются переводчики при работе с текстом переводимого произведения, напрямую связаны с принадлежностью переводчика к определенной языковой группе. Для переводчика, не являющегося носителем данного языка и данной культуры, «проникновение в содержание исходного текста и связанная с этим необходимость в декодировании его референциального и прагматического аспектов, опирающихся не только на языковую, но и на внеязыковую информацию, в том числе фонтовую, всегда представляет собой сложную проблему» [2, с. 84]. Поэтому процесс понимания исходного текста является самой большой проблемой для переводчиков с иностранного языка на родной.

Различные интерпретации переводчиков или различия в понимании одного и того же исходного текста можно считать одной из основных причин вариативности перевода и появления множества трактовок исходного текста, что вызвано, как правило, следующими причинами: различиями в интерпретации и понимании переводчиком смысла текста оригинала, а также явным и сознательным преобразованием текста, т. е. переводчик намеренно изменяет, добавляет или опускает смысл в своем переводе.

Достичь коммуникативной инвариантности при переходе от исходного к конечному тексту с помощью переводческих трансформаций, безусловно, возможно. Переводчик вынужден прибегать к трансформации, когда невозможно использовать регулярные соответствия для единиц исходного текста. При переводе художественных текстов перед переводчиком стоит задача сохранить эмоциональное содержание речевого произведения.

Переводческие трансформации вызваны значительными различиями в коммуникативной компетенции носителей исходного и переводного языков, и исходные и переводные тексты должны быть «сглажены» для достижения одинакового регулятивного воздействия. Наиболее распространенными трансформациями на лексическом уровне являются лексические замены, к которым относятся следующие приемы:

- генерализация (замена лексической единицы оригинала с более узким семантическим значением лексической единицей с более широким значением): *Die Außenwelt, die Freizeitwelt in Hof oder Garten oder auf der Straße dringt nur mit gedämpften Geräuschen ins Krankenzimmer* [3, S. 11] / *Уличное приволье доносится из-за окна, со двора лишь приглушенными звуками* [4];

- конкретизация (замена лексической единицы с более широким семантическим значением лексической единицей с более узким значением): *Mit dem Blumenstrauß in der Hand stand ich unschlüssig vor der Tür und den Klingeln* [3, S. 11] / *Держа в руке букет, я нерешительно переминался с ноги на ногу перед звонками и табличками с фамилиями жильцов* [4];

- модуляция (замена лексической единицы оригинала единицей языка перевода, значение которой логически выводится из значения исходной единицы): *Jeans waren damals noch etwas Besonderes, Schickes, und überdies versprochen sie die Befreiung von Fischgrätanzügen und großblumig gemusterten Kleidern* [3, S. 59] / Джинсы еще считались чем-то особенным, шикарным, к тому же ей до смерти надоели костюмы в елочку и платья крупный цветок [4];

- антонимический перевод (замена утвердительной формы оригинала на отрицательную и наоборот): *Du hast gewußt, du musstest wissen, dass ich nur für dich mitgefahren bin* [3, S. 48] / Ты же поняла, не могла не понять, что я хотел поехать с тобой [4].

Приведенные лексические трансформации, как правило, в «чистом» виде встречаются редко, они происходят в сочетании друг с другом, грамматическая трансформация сопровождается лексической, лексическая грамматической и т. д.

Таким образом, можно утверждать, что не может быть двух одинаковых переводов, так же как не может быть двух людей, мыслящих одинаково и имеющих одинаковый опыт интерпретации текстов. В процессе перевода создается, по сути, новый текст на другом языке. Перевод – это не калькирование текста оригинала, потому что оно невозможно в силу несовпадения реальной, языковой и культурной картин мира носителей двух языков, т. е. языка оригинала и языка перевода. Переводятся не слова и предложения, а их восприятие, т. е. интерпретация, с точки зрения другой культуры.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Сдобников, В. В. Теория перевода : учеб. для студентов лингвист. вузов и фак. иностр. яз. / В. В. Сдобников, О. В. Петрова. – М. : АСТ : Восток-Запад, 2007. – 448 с.

2. Швейцер, А. Д. Основные проблемы обучения переводу с русского языка на иностранный / А. Д. Швейцер // Актуальные проблемы преподавания перевода и иностранных языков в лингвистическом вузе : сб. науч. тр. / МГЛУ ; отв. ред. И. И. Халеева. – М. : МГЛУ, 1996. – Вып. 423. – С. 84–92.

3. Schlink, B. Der Vorleser / B. Schlink. – Zürich : Diogenes Verlag AG Zürich, 1997. – 208 S.

4. Шлинк, Б. Чтец [Электронный ресурс] / Б. Шлинк ; пер. Б. Хлебников. – Режим доступа: http://loveread.ec/view_global.php?id=2396. – Дата доступа: 24.02.2023.

К содержанию

Е. М. ГАЛУЦ

Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ФОНЕТИКЕ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА КАК ВТОРОГО ИНОСТРАННОГО НА БАЗЕ АНГЛИЙСКОГО

Укрепление доминирующей роли английского языка в международной коммуникации привело к тому, что в сфере иноязычного образования немецкий язык сместился в позицию второго иностранного. Типичным для отечественных учреждений образования является изучение немецкого языка как второго иностранного на базе английского языка. Данная комбинация требует особого подхода к обучению немецкому языку, учитывающего влияние не только родного, но и английского как первого иностранного языка.

Один из выдающихся ученых в области теории и методики обучения иностранным языкам Инесса Львовна Бим подчеркивает необходимость контрастивного подхода при ознакомлении обучающихся с системой второго иностранного языка [1, с. 9]. Контрастивный анализ направлен на выявление сходств и различий в родном языке и изучаемых иностранных языках, включает прогнозирование и объяснение проблем, которые возникают при изучении языка.

Многие исследователи утверждают, что при изучении второго иностранного языка влияние первого иностранного сильнее, чем влияние родного языка. Говоря об английском и немецком языках, отметим, что оба относятся к западногерманской группе языков и что их системы более схожи между собой, чем с системой родного языка. Следовательно, при обучении немецкому языку как второму иностранному необходимо акцентировать внимание на сходных языковых явлениях и использовать все возможности положительного переноса знаний, приобретенных обучающимися при изучении английского языка. С другой стороны, в ходе своего развития английский и немецкий языки приобрели уникальные черты, и при обучении немецкому языку в качестве второго иностранного, конечно, наблюдаются проблемы интерференции, т. е. отклонений от нормы в усвоении системы второго языка под влиянием первого иностранного.

Как известно, положительное и отрицательное воздействие одного языка на другой наблюдается на всех языковых уровнях: фонетическом, орфографическом, лексическом, грамматическом. Поскольку изучение нового иностранного языка начинается с приобретения произносительных и графических навыков, актуальным на начальном этапе является

выявление и решение проблем, связанных с освоением его фонетической системы. Изучению подлежат такие аспекты, как алфавит, звуки, звукобуквенные соответствия, словесное ударение, а также просодические средства: речевая мелодия, ритм, темп речи, фразовые ударения и др.

Обратим внимание на факторы, которые могут облегчить процесс усвоения обучающимися фонетических норм немецкого языка после изучения английского:

- знание латинского шрифта;
- знание определенных фонетических терминов, таких как «аспирация», «ассимиляция», «лабиализация» и др.;
- понимание, что артикуляционная база иностранного языка отличается от таковой родного языка и автоматический перенос произносительных установок родного языка приводит к иностранному акценту;
- возможность переноса отдельных звуков английского языка, которых нет в родном языке, например велярного носового согласного [ŋ], фарингального согласного [h];
- возможность переноса некоторых фонетических явлений, похожих в английском и немецком языках, таких как придыхание глухих смычно-взрывных согласных [p], [t], [k], долгота гласных как смыслоразличительный признак, а также особенности коартикуляции в речевом потоке, например прогрессивная ассимиляция звуков.

Преимуществом для изучающих немецкий язык в качестве второго иностранного языка являются также уже опробованные стратегии и методы изучения фонетической стороны английского языка. К ним относятся чтение вслух, использование международной фонетической транскрипции и поиск произношения незнакомых слов в словаре, обучение с использованием аудиосредств (например, обучающих программ, интерактивных упражнений, разговорных словарей). Помимо этого, важным является и сформированный в рамках ранее изученного иностранного языка осознанный подход к освоению иноязычного произношения, который предполагает умение сосредоточиться на взаимосвязи звуков и букв, освоить новые модели артикуляции и обратить особое внимание на произношение носителей языка.

Говоря о фонетической интерференции, исследователи указывают в первую очередь на следующие ошибки, которые допускают изучающие немецкий язык вследствие влияния английского как первого иностранного:

- редукция безударных гласных и удлинение гласных в сильной позиции;
- отсутствие твердого приступа при произнесении отдельных слов;
- реализация конечных смычно-взрывных согласных в звонком варианте, например фонемы [d] в слове *und*;

- ошибки при произнесении гласных [y:], [y], долгого закрытого [e:], вокализованного [ɐ], аффрикаты [pf];
- смещение словесного ударения;
- нарушения в области просодии [2, с. 109].

Следует отметить, что многие ошибки в произнесении отдельных звуков немецкого языка возникают в результате нарушения звуко-буквенных соответствий под влиянием английского языка. Так, например, происходит замена следующих звуков:

- [ts] на [z] (*das Zimmer, zehn*);
- [f] на [v] (*vorlesen, verschieden*);
- [ʃ] на [s] (*spielen, stehen*);
- [x] на [k] (*das Buch*);
- [j] на [dʒ] (*die Jacke*);
- [z] на [s] (*der Sohn, der Sommer*);
- [a] на [ɛ] (*ich kann*);
- [u] на [ju] (*die Uni*);
- [e:] на [i:] (*der Tee, Peter*);
- [o:] на [u:] (*das Boot*);
- [ai] на [ei] (*mein, kein*), – а также произнесение h после гласных (*gehen, stehen*), игнорирование умляутов (*er fährt*).

Таким образом, в процессе обучения немецкому языку как второму иностранному на базе английского следует мотивировать обучающихся к осознанному анализу, сопоставлению и сравнению фонетических средств контактируемых языков во всех случаях, где это позволит осуществлять положительный перенос и поможет предотвратить интерференцию. Основное усилие преподавателя, особенно на начальном этапе обучения фонетической стороне немецкого языка, должно быть направлено не только на выполнение имитационных упражнений, но и на разработку комплекса дифференцированных упражнений, сопровождаемых разъяснением различий артикуляции и произносительных особенностей сопоставляемых языков.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бим, И. Л. Концепция обучения второму иностранному языку (немецкому на базе английского) : учеб. пособие / И. Л. Бим. – Обнинск : Титул, 2001. – 48 с.
2. Санигурская, М. Г. Проявление фонологической интерференции в ситуации многоязычия (на материале русского, немецкого и английского языков) / М. Г. Санигурская, Л. В. Величкова // Научные ведомости. Сер.: Гуманитар. науки. – 2013. – № 6 (149). – С. 108–111.

К содержанию

Л. Я. ДМИТРАЧКОВА

Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

ОБ ЭТНИЧЕСКОМ МЕНТАЛИТЕТЕ БЕЛОРУСОВ

Знаковым для национальной культуры белорусского народа называют обычно период конца XVII – XVIII в., по отношению к которому белорусский поэт М. Богданович употребил термин «летаргия национальной культуры» (летаргия от греч. *lethe* ‘забвение’ и *argia* ‘бездействие’). Напомним, что этот период связан с созданием Речи Посполитой и полонизацией белорусской культуры, ее обнищанием. Неужели термин «летаргия» и сегодня можно использовать для описания состояния нашей национальной культуры? Речь пойдет об «образе мыслей, психологическом складе ума, особенностях мышления», об «исторически сложившейся, устойчивой специфической форме проявления и функционирования общественного сознания в жизнедеятельности определенной национальной общности людей» [1, с. 17] – об этническом менталитете белорусов.

Нельзя не согласиться с тем, что центральную проблему белорусского менталитета составляет размытость, неочерченность этнического самосознания и самоидентификации белорусской молодежи. Это подтверждают и результаты нашего (совместного со студентами К. Г. Головейко, Ю. Н. Кипщевич) опроса старших школьников (60 человек 15–17 лет) и студентов (60 человек 18–22 лет) г. Бреста на предмет национального самосознания и самоидентификации. Слабым утешением в данной ситуации может служить то, что этнический менталитет (этническая ментальность) определяется как «латентная» (скрытая) или «фоновая» культура, совокупность контекстов, которые не артикулируются, а подчас даже не замечаются представителями этноса (этнофорами) [2, с. 16]. Заметим при этом, что «зарождение этничности начинается не с постижения господствующей идеологии и официальной культуры, а с усвоения “мелочей” – множества бытовых выражений, навыков, привычек, которые складываются в модели поведения» [2, с. 12].

Этническое самосознание (этничность) – это представление народа о собственной сущности, о своем месте во взаимодействии с другими народами и связанных с этим ценностях, идеалах и культурных смыслах этноса. Этническое самосознание складывается на основе сравнения и противопоставления образа «мы» и образа «другие» («чужие»). Именно на основе этого и делаются умозаключения о собственных культурных особенностях. Чрезвычайно значимым маркером этничности является, соответственно, самоназвание (этноним). Лишь на основе сложившегося в народе «самообраза», исходя из его совпадения и несовпадения с реальным

поведением людей, можно выстраивать некоторые тезисы относительно этнического менталитета. Так, Янка Купала, именно базируясь на самообразе, создал культурологически ценное понятие «тутэйшасць», Якуб Колас выделил существенную черту белорусского менталитета – локально-местное сознание («Мой родны кут, як ты мне мілы...»), но в целом основная сфера самообраза – это бытовая жизнь народа.

Как известно, большое воздействие на психологический склад народа оказывают географические и геополитические условия. В силу болотистого, лесистого ландшафта белорусы искони вынуждены были расселяться небольшими общинами, состоящими буквально из нескольких домов. Возможно, именно это породило целый ряд черт белорусского менталитета, таких как выносливость, умение мужественно преодолевать невзгоды и, наконец, некоторый индивидуализм. Так, если русский крестьянин во многом зависел от общины и строил свою жизнь, согласуясь с общественным мнением, то белорус всегда знал, что свои неотложные задачи он должен решать сам. Во многом это и сформировало знаменитое белорусское трудолюбие, упорство в достижении цели и, наконец, некоторую обособленность от больших коллективов.

Отсюда вытекает недоверие белоруса к глобальным коллективным идеям и такая неоднозначная черта национального характера, как «тутэйшасць». «Мы – тутэйшыя», – нередко отвечал белорус на вопрос, какой он национальности. Не в этих ли, казалось бы, безобидных словах многом кроется причина неочерченности, амбивалентности нашего национального самосознания?

Более того, культурное пограничье Беларуси (между Западом и Востоком) породило так называемую психологическую «пограничность», связанную с необходимостью осуществлять выбор и постоянный поиск своего собственного пути развития, а также толерантность к инакомыслящим в принципе. Видимо, глубоко вошла в менталитет народа древняя мудрость: «Шчыраму сэрцу і чужая болька баліць». Таким образом в процессе исторического развития белорусский этнос и приобретал свои особые черты, которые отличают его от других народов.

Этническая самоидентификация как представление о своей отличительности от членов других этносов (причем эта отличительность понимается как ценность) [2, с. 9] четко просматривается в социально-бытовых сказках. Обратимся к образу традиционного белоруса, а именно «белоруса-крестьянина», менталитет которого и составляет основание нашего сегодняшнего менталитета. Его отличительные ценности – это минимальность (умеренность) требований к жизни, в отношении к богатству в частности, фатализм и проистекающая из него идея «должного места», предполагающая строгий поведенческий кодекс, стержень которого – качество, которое мы назовем

«тихостью» (немногословие, застенчивость и сдержанность), как и покорность обстоятельствам, долготерпение, некоторая социальная вялость («млявасць») и другие качественные характеристики мужика.

«Окольное» бытийствование – древнейшая модель мышления, чувствования и поведения, типичная для белорусов: необходимо учитывать характер и силу противостояния и использовать их в своих интересах. Белорус – человек срединного пути, действующий по принципу «усё добра ў меру» [3, с. 124]. Причем отличительная черта белорусского критического самообраза – сравнительно малое количество отмечаемых сказочниками недостатков, во всяком случае недостатков выраженных. Это свидетельствует о том, что в целом общность оценивает себя достаточно высоко.

Но поскольку менталитет – латентная характеристика и часто неосознаваемая, в решении задачи формирования этнического самосознания и самоидентификации целесообразно, очевидно, обратиться к субъективному представлению о мире отдельной личности, внутренней картине, или «образу мира» (в трактовке А. Н. Леонтьева), или «концептуальной системе личности». Ибо отношение личности к действительности по своей сущности является концептуальным (результатом концептуализации мира). Другими словами, все познается и воспринимается на основе общей, связанной с существованием человека концептуальной системы, проявлением которой являются мировоззрение и мироощущение. Именно особенности концептуальной системы, а не ее отдельные элементы (конструкты, убеждения, установки) влияют на процессы познания, восприятия, интерпретации, прогнозирования и планирования. А процесс познания и восприятия мира определенным образом искажается в основном «в пользу» уже имеющихся представлений личности или внутреннего «сценария развития». Подобные изменения не осознаются личностью, чувственное и мыслимое выступают как неразрывно связанные психические содержания (гештальтконцепты), которые и являются для личности единственной и истинной реальностью.

Мы намеренно делаем акцент на концепции концептуальной системы личности. Именно она выступает в качестве субъекта образовательного процесса. Каждая личность развивает свой уникальный образ мира: его целостное понимание, интерпретацию, определенное эмоциональное отношение к интерпретациям и их оценке, а также организацию жизнедеятельности, адекватную этим же интерпретациям. Концептуальная система личности – это прежде всего «свой мир», условие и продукт активности личности. Ведь именно в процессе взаимодействия с миром, в процессе активной адаптации, социализации человек конструирует свой образ мира, свою концептуальную систему, которая и есть сам мир для него самого.

Речь идет о том, что гармоничное и адекватное развитие личности предполагает динамический процесс конструирования и постоянного корректирования «модели мира», концепции бытия. Однако повторим, что для личности ее образ мира, ее концептуальная система и есть объективный мир, объективная реальность.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ашхаматова, А. А. Социально-философский анализ менталитета: общее и особенное : автореф. дис. ... д-ра филос. наук : 09.00.11 / А. А. Ашхаматова ; Кабард.-Балкар. гос. ун-т им. Х. М. Бербекова. – Нальчик, 2006. – 47 с.
2. Чернявская, Ю. В. Народная культура и национальные традиции / Ю. В. Чернявская. – Минск : б. и., 1998. – 148 с.
3. Сержпутоўскі, А. К. Казкі і апавяданні беларусаў Слуцкага павета / А. К. Сержпутоўскі. – Мінск : Універсітэцкае, 2000. – 270 с.

К содержанию

С. Н. ДЯГЕЛЬ

Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

МИФОЛОГИЧЕСКИЕ СТРУКТУРЫ В РОМАНЕ П. ЗЮСКИНДА «ПАРФЮМЕР»

Миф – это значимая культурная реалья, связанная с экзистенциальной потребностью человека в осмыслении и структурировании реальности, формировании картины мира и определения места человека в нем, конструировании идентичности, социального порядка и ценностно-смысловых основ собственного существования [1]. Современный человек существует под воздействием множества разнородных мифологических конструкторов: индивидуального мифа, конструируемого человеком для придания смысла, цели и единства собственной жизни, коллективных мифов (религиозных, социальных, национальных, политических и т. д.), принимаемых нами на веру. В современном сознании и культуре присутствуют как архаические мифологические структуры (архетипы, мифологемы, ритуалы, символы, образы), так и новые воплощения мифа (неомифологизм в художественном творчестве и литературе, искусственные мифологии в кино и видеоиграх) [2].

Ученые давно обратили внимание на схожесть мифологических сюжетов в разных культурах: любопытно, что мифы разных народов демонстрируют универсальную структуру повествования, описывающую

путешествие героя. Американский культуролог Д. Кемпбелл объяснял эту схожесть универсальным мифологическим сознанием древних людей. Концепцию путешествия героя, лежащую в основе любой истории, Д. Кемпбелл назвал «мономифом», позаимствовав термин из романа Д. Джойса «Поминки по Финнегану». По Д. Кемпбеллу, сюжет любого мифа определяет единая нарративная модель: протагонист проходит разные стадии путешествия, преодолевая различные испытания, прежде чем стать настоящим героем. Д. Кемпбелл был увлечен идеями юнгианства и трактовал идею путешествия широко – не только как реальное перемещение в пространстве, но и как неявное, внутреннее путешествие, как путь к себе, при котором преодоление препятствий обозначает преодоление внутренних конфликтов. Ученый считал, что мифы народов мира построены по единой схеме «исход – испытания – возвращение». Когда протагонист совершает исход, он не только отправляется в неизведанные земли, но и отправляется в путешествие внутрь себя – к глубинам своего сознания и подсознания. После победы над главным антагонистом и возвращения домой меняется не только внешний мир, но и сам протагонист. Тот, кто отправлялся в это путешествие, к его окончанию умирает, а домой возвращается обновленный герой. Эта схема отражает традиционное для древних людей представление о цикличности жизни и мироздания. Поэтому Д. Кэмпбелл изображает цикл путешествия в виде круга – путь протагониста заканчивается там же, где начался [3].

Позже идеи Д. Кемпбелла развил американский сценарист К. Воглер, продемонстрировав на ряде примеров, что концепция пути героя применима не только к древним мифам, но и к любым современным нарративам, представленным в литературе, кино, компьютерных играх. К. Воглер уточнил трехактную структуру мономифа Д. Кемпбелла, расписав, какие обязательные стадии и сюжетные элементы содержит каждая часть. Всего структура героического квеста, по К. Воглеру, охватывает 12 стадий. Первый акт, «начало пути», включает такие стадии, как «существование в обыденной жизни», «зов к странствиям», «отказ ответить на зов», «встреча с наставником» и «преодоление первого порога». Заканчивается этот этап «прыжком» героя из обыденной жизни в неизвестность, навстречу испытаниям. Второй акт – это «инициация героя». Сюда относятся стадии «испытания, союзники, враги», «приближение к сокрытой пещере», «главное испытание» и «награда». Завершается путь героя третьим актом – «возвращением». Герой должен пройти следующие стадии: «обратный путь», «возрождение», «возвращение с эликсиром». Герой всегда возвращается в место, откуда начался его путь, но пройденная им дорога безвозвратно его меняет [4].

Итак, неомифологическое сознание, опирающееся на универсальные мифологические структуры, определяет культурную ментальность и нашего времени. Особенно актуализировалось оно в эпоху постмодернизма. Примером постмодернистского переосмысления архаической формы мифа является роман П. Зюскинда «Парфюмер». Роман представляет собой сложную комбинацию мифологических, религиозных и литературных аллюзивных кодов, отсылающих к мировой духовной культуре. Особенно глубока мифологическая составляющая «Парфюмера», представляющая собой сплав ряда античных и библейско-христианских мифологем. При этом обращение к мифологии определяется такими принципами постмодернизма, как смешение разных стилей, иронизирование над всем и игра, в том числе игра с мифом, его деконструкция. Сюжет романа, на первый взгляд, дотошно воспроизводит все элементы мифологической структуры. Изложенная в форме достоверной хроники фантастическая история гениального, наделенного феноменальным обонянием, но аморального и преступного парфюмера – это типичный путь героя «... в виде единой цепи событий, начиная с ухода из дому, через приобретение сверхъестественной мощи, посвятельные испытания, овладение магической силой, и кончая возвращением» [5, с. 69].

Перед читателем разворачиваются три акта мономифа со всеми стадиями. «Начало пути» Гренуя разворачивается в исторических кулисах Парижа XVIII в. Мы наблюдаем рождение и жалкое существование будущего гения до обретения им наставника – королевского парфюмера Бальдини, который откроет герою дверь в мир рукотворных ароматов. Здесь же, в Париже, герой впервые услышит «зов к странствиям» – почует запах девушки со сливами, который перевернет его сознание, и преодолеет первый кризис-порог, связанный с осознанием своих ограниченных возможностей. Первый акт заканчивается исходом Гренуя в большой мир. Далее следует второй акт – «инициация героя». Мы наблюдаем первое испытание Гренуя – его самоизоляцию в пещере, после которого он выйдет, осознав свое предназначение, полный сил и готовый к своему триумфу. Гренуй успешно преодолевает все испытания на пути к делу своей жизни, получает свой «эликсир» и, наконец, приобретает «награду»: его дьявольские духи дают ему неограниченную, божественную власть над людьми. Третий акт, «возвращение героя», также разворачивается в полном соответствии со структурой пути героя. С обретенным «эликсиром» Гренуй возвращается в точку начала жизненного пути, где заканчивает свою жизнь самоуничтожением.

Итак, все стадии героического квеста пройдены. При этом мы видим, что П. Зюскинд манипулирует мифом: при сохранении структурных элементов пути героя он полностью разрушает мифологическую семантику

данной модели, десакрализирует миф. Мифологическая модель, проецируемая на жизнь серийного убийцы, как бы выворачивается наизнанку, элементы мифологической структуры, в первую очередь образ главного героя, деформируются. На каждом из этапов пути мы видим становление не героя, а, наоборот, антигероя, антимессии, Антихриста, антипода Бога-Творца. Речь идет, таким образом, об ироническом переосмыслении мифологемы героя.

На примере романа «Парфюмер» мы видим, что литература постмодернизма не только использует мифологические образы и мотивы, но и активно пользуется мифологическими элементами для конструирования художественной реальности, соединяя традиционный миф с авторским нарративом.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Галанина, Е. В. Миф как феномен современной культуры / Е. В. Галанина // Вестн. Том. гос. ун-та. – 2007. – № 305. – С. 50–52.
2. Галанина, Е. В. Миф как реальность и реальность как миф: мифологические основания современной культуры / Е. В. Галанина. – М. : Изд. дом Акад. естествознания, 2013. – 130 с.
3. Кемпбелл, Д. Тысячеликий герой / Д. Кемпбелл. – М. : РЕФЛ-бук, 1997. – 378 с.
4. Воглер, К. Путешествие писателя: мифологические структуры в литературе и кино / К. Воглер. – М. : Альпина нон-фикшн, 2015. – 439 с.
5. Мелетинский, Е. М. Поэтика мифа / Е. М. Мелетинский. – М. : Наука, 1976. – 407 с.

[К содержанию](#)

О. Л. ЗОЗУЛЯ

Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

РОЛЬ АУДИРОВАНИЯ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Когда мы говорим *Ich kann Deutsch*, то это подразумевает, что мы можем читать, писать, воспринимать немецкую речь на слух и, самое главное, общаться на немецком языке. Как в процессе изучения, так и в процессе обучения иностранному языку аудирование является одним из самых сложных видов речевой деятельности. Важность умения понять речь других людей, т. е. аудирования, как при непосредственном общении, так и по радио, телевидению, в кинотеатре, при прослушивании сообщений в аэропорту, на вокзале и т. д. не вызывает сомнения. Умение аудирования

способствует развитию памяти, мышления, воображения и восприятия у обучающихся, т. е. способствует всестороннему развитию личности, в то же время именно сложность психофизиологических механизмов аудирования (речевой слух, внутренняя речь, память, внимание и т. д.), т. е. природа данного вида речевой деятельности, обуславливает наличие целого ряда трудностей для обучающихся в процессе овладения этим видом речевой деятельности [1, с. 44–53].

Письмо, чтение, аудирование и говорение представляют собой разные виды речевой деятельности и, соответственно, разные навыки и умения, однако обучение чтению должно происходить в тесной взаимосвязи с обучением письму, а обучение аудированию – с обучением говорению. Возможно, именно поэтому в последнее время создаются такие учебные пособия, как, например, «Deutsch üben: Lesen und Schreiben B 1» [2], «Deutsch üben: Hören und Sprechen A 1» [3] и др., в которых после текстов для чтения идут письменные задания, а после аудирования (прослушивания аудиотекстов) – задания на пересказ либо на высказывание собственного мнения, что соответствует таким целям обучения аудированию, как развитие определенных речевых умений, умений общаться.

Обучающиеся (особенно на начальных этапах изучения языка) стараются понимать тексты для аудирования слово в слово, им часто не хватает «смелости пробела». Это приводит к тому, что при прослушивании обучающиеся часто упускают из виду контекст текста, сосредотачиваются на понимании отдельных слов и структур, в итоге понимание содержания аудиотекста часто не достигается. В этой связи для достижения поставленных целей обучения аудированию не менее важным представляется формирование у обучающихся необходимых стилей и стратегий восприятия и понимания иноязычной речи, которые задают определенный алгоритм действий в процессе аудирования.

Стратегии могут быть разных типов. Важными представляются, во-первых, когнитивные стратегии (использование контекста для понимания отдельных слов, игнорирование незнакомых слов, повторное прослушивание отдельных фрагментов, визуализация информации и т. д.), которые имеют непосредственное отношение к процессу восприятия информации и служат пониманию этой информации, и, во-вторых, метакогнитивные стратегии (планирование и управление процессом прослушивания, контроль и оценка результатов), с помощью которых обучающиеся организуют и контролируют процесс понимания [4, с 102–103]. Принципиально важным при этом является систематическое и осознанное использование («тренинг») разных стратегий обучающимися, апробирование новых. Цель подобного тренинга – создание «набора» стратегий, что позволит изучающим

иностранный язык гибко и эффективно использовать необходимые стратегии как в аудитории, так и в будущем в аутентичной среде.

Стили аудирования зависят от предыдущего опыта обучающихся, их интересов, а также от типа и объема аудиотекста. Например, объявления на вокзале воспринимаются иначе, чем репортаж по радио, тема которого кажется очень интересной.

Аудирование может быть а) с полным охватом содержания, т. е. детализированным, б) глобальным, т. е. для получения представления о затрагиваемых темах, в) выборочным, т. е. для фиксации определенной информации из аудиотекста. Важным представляется соответствие аудиотекста целям и предметному содержанию, заложенным в учебной программе, а также возрасту и интересам обучающихся. Аудиотекст должен быть информативным и «аутентичным».

На современном этапе развития методической науки важность обучения аудированию является очевидной, при этом актуальным остается поиск новых приемов и технологий, которые позволят сделать процесс обучения аудированию максимально эффективным и увлекательным для обучающихся, нацелить их на самостоятельное совершенствование навыков и умений в этом виде речевой деятельности, т. к. овладение аудированием является одной из самых трудных задач при изучении иностранного языка. Оно требует целенаправленной систематичной работы и большого объема практики в восприятии на слух. Только регулярное включение заданий на аудирование в образовательный процесс может дать реальные результаты.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность / под ред. А. А. Миролюбова. – Обнинск : Титул, 2010. – 464 с.
2. Billina, A. Lesen & Schreiben B 1 / A. Billina. – München : Hueber Verlag, 2018. – 111 S.
3. Billina, A. Hören & Sprechen A 1 / A. Billina. – Ismaning : Hueber, 2010. – 72 S.
4. Rösler, D. Lehr- und Lernmedien / D. Rösler, N. Würffel. – Stuttgart : Ernst Klett Sprachen, 2017. – 189 S.

[К содержанию](#)

О. А. КАЛИТА

Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Стремительное развитие информационных технологий обуславливает их проникновение во все сферы жизни человека. Цифровизация образования уже не воспринимается как нечто инновационное, т. к. цифровые инструменты находят широкое применение даже в традиционных формах обучения. В последнее же время все больше говорят о технологиях искусственного интеллекта, т. е. системах, способных самообучаться и воспроизводить отдельные интеллектуальные действия человека. Справедливо отметить и возможности применения искусственного интеллекта в процессе обучения иностранному языку.

Под искусственным интеллектом (далее – ИИ) в методике обучения иностранным языкам П. В. Сысоев предлагает понимать «ряд современных технологий, позволяющих компьютеру на основе сбора и анализа больших объемов данных и алгоритмов выстраивания паттернов речевого поведения разрабатывать и реализовывать методики обучения языку по индивидуальной траектории, имитировать иноязычную речемыслительную деятельность человека для решения коммуникативных задач, осуществлять автоматизированный контроль иноязычных умений и навыков обучающихся, предоставлять им обратную связь и осуществлять аналитическую работу» [1, с. 7]. Исходя из этого, можно условно разделить возможности применения ИИ на две категории: а) использование ИИ обучающимися и б) использование ИИ преподавателями иностранного языка.

Говоря об использовании ИИ обучающимися, мы рассмотрим три роли, в которых он может выступать: наставника, собеседника, инструмента. В качестве наставника ИИ может осуществлять автоматизированное обучение иностранному языку (введение, тренировку и закрепление языкового материала; контроль умений и навыков; предоставление обратной связи). В этой роли могут выступать различные интерактивные сервисы на базе ИИ для изучения иностранных языков, которые «подстраиваются» под обучающегося исходя из его ответов, например популярное приложение *Duolingo*.

В качестве собеседника ИИ позволит обеспечить практику общения на изучаемом языке, подготовить обучающегося к реальной коммуникации. С этой задачей справятся всевозможные чат-боты, например нашумевший *ChatGPT*. Достоинство чат-ботов состоит в том, что они имитируют

реального собеседника, способного задавать вопросы и отвечать на них, поддерживать выбранный стиль общения. «Общение с компьютером» может помочь в преодолении языкового барьера. Зачастую изучающие иностранный язык испытывают страх разговора с реальными людьми из-за неуверенности в своем владении языком, боязни совершить ошибку, нехватки практики речевого взаимодействия. Однако при общении с ИИ эти препятствия автоматически исчезают.

Наконец, использование ИИ в качестве инструмента изучения иностранного языка может способствовать решению различных учебных и исследовательских задач. Сюда можно отнести корпуса текстов и инструменты их анализа, онлайн-переводчики и др.

Так, различные технологии ИИ вполне могут использоваться изучающими иностранный язык самостоятельно. В то же время их применение возможно и в рамках традиционной системы образования под руководством преподавателя. В этом случае для преподавателя вышеперечисленные способы применения ИИ будут являться средством организации самостоятельной работы обучающихся. Кроме того, ИИ может помочь преподавателям в подготовке к занятиям (геймификация классических упражнений, визуализация учебных материалов, «погружение» в изучаемую тему посредством технологий виртуальной реальности), а также в осуществлении контроля за успеваемостью и выполнением заданий благодаря средствам автоматизированного контроля.

Таким образом, технологии искусственного интеллекта имеют большой потенциал в сфере иноязычного образования. Подводя итоги, необходимо также упомянуть, что на сегодняшний день все чаще звучат опасения, что в будущем ИИ сможет вытеснить педагога из образовательного процесса. Однако не следует забывать, что, несмотря на множество функций, которые ИИ способен выполнять, он все еще не может сравниться с человеческим разумом. Грамотное же использование человеком технологий ИИ открывает множество возможностей.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Сысоев, П. В. Технологии искусственного интеллекта в обучении иностранному языку / П. В. Сысоев // Иностр. яз. в шк. – 2023. – № 3. – С. 6–16.

[К содержанию](#)

Т. А. КАЛЬЧУК

Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРНЕТ-ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ

Наиболее популярными педагогическими технологиями в области преподавания иностранных языков сегодня являются мультимедиа-технологии. Самая развитая и доступная для пользователей мультимедиа-среда – это сеть Интернет, ведь в современном обществе невозможно существовать без пользования интернет-ресурсами.

Под интернет-технологиями мы понимаем совокупность методов и средств сбора, организации, хранения, обработки, передачи и представления информации, реализуемой в сети Интернет и представленной человеческим и машинным элементами.

Применительно к обучению можно выделить следующие технологии:

- компьютерные обучающие программы (электронные учебники, тренажеры, лабораторные практикумы, тестовые системы);
- обучающие системы на базе мультимедиа-технологий, построенные с использованием персональных компьютеров, видеотехники, накопителей на оптических дисках;
- интеллектуальные и обучающие экспертные системы, используемые в различных предметных областях;
- распределенные базы данных по отраслям знаний;
- средства телекоммуникации, включающие в себя электронную почту, телеконференции, локальные и региональные сети связи, сети обмена данными и т. д.;
- электронные библиотеки, распределенные и централизованные издательские системы [1, с. 10].

Применение интернет-технологий в образовании способствует повышению познавательного интереса обучающихся к изучению иностранного языка и развитию умения самостоятельно находить необходимую информацию, что позволяет повысить уровень знаний и качество преподавания. Кроме того, расширяются возможности дистанционного обучения, когда связь через различные интернет-платформы помогает взаимодействовать обучающимся и преподавателю между собой на расстоянии. Не стоит забывать и о возможности автоматизировать процесс обучения, т. е. с помощью интернет-технологий можно все систематизировать, а это позволяет выполнять задачи максимально быстро и легко.

Интернет-технологии призваны не заменить традиционные занятия, а лишь их дополнить и разнообразить. Ведь, используя на занятиях то или

иное учебное пособие, можно заметить, что оно не всегда полностью соответствует потребностям определенной группы обучающихся. Это может быть недостаточное количество упражнений на отработку определенного языкового явления, устаревшая информация, недостаточная прагматичность или отсутствие обратной связи. И интернет-технологии позволяют быстро устранить эти недостатки, в первую очередь количественно с помощью дополнительных упражнений (выбрать, сопоставить, заполнить пропуски, перетащить результаты в нужное место, определить, правильно или нет, и т. д.), а также и качественно с помощью графических опор, анимации, гибкого индивидуального темпа выполнения заданий, быстрой обратной связи. Включение в обучение аудиотекстов и видеосегментов позволяет соединить текст, картинку и обратную связь, что снимает достаточно быстро возникающие проблемы с пониманием языкового материала. Кроме того, онлайн-словари сегодня позволяют быстро найти перевод незнакомого слова и его произношение, что способствует правильному запоминанию новой лексической единицы или определенного материала.

Следует также учитывать, что любое учебное пособие с точки зрения страноведения является уже устаревшим в момент выхода из печати. Поэтому сегодня существует тесная связь учебного пособия с сайтом в Интернете, где представлены аудиотексты и видеосегменты, интерактивные упражнения и различные проекты (Fokus Deutsch – Erfolgreich in Alltag und Beruf B1+ Brückenkurs [2]).

Таким образом, в обучении немецкому языку сегодня используются три типа материалов:

- учебник (введение в тему, тематический словарь, текст, упражнения, направленные на развитие коммуникативной компетенции);
- CD/DVD / рабочая тетрадь (тренировка языковых единиц: грамматика, словарный запас, чтение и т. д.);
- интернет-сайт (аудио- и видеоматериалы, методические указания для обучающихся и преподавателей, дополнительные задания, предложения и материалы по тематическим проектам). Например, вместо распечатанного расписания движения поездов дается ссылка на сайт немецкой железной дороги (www.bahn.de), где можно указать маршрут движения и получить актуальную информацию о курсирующих поездах, времени, стоимости поездки и т. д.

Интернет-технологии в обучении на современном этапе – это не только процесс поиска, просмотра и сбора информации в Сети или пользование электронной почтой, а явление достаточно комплексное, включающее также инструментальную компетентность, когнитивный, социальный и эмоционально-аффективный аспекты.

Инструментальная компетентность представляет собой умение пользоваться интернет-ресурсами как инструментами поиска и оценки информации с целью приобретения достоверных знаний. Следует также назвать наличие и умения пользоваться программным обеспечением, поисковыми машинами, каталогами, форумами, чатами, подкастами, а также создавать собственные странички и загружать необходимые материалы.

Когнитивный аспект обеспечивает получение вводных знаний и информации, формирование понятий и оперирование ими. И Интернет – подходящее средство, позволяющее научить, как структурировать знание и информацию. Когнитивная составляющая позволяет обучающимся искать информацию в Сети (историю, структуру, использование), распознавать опасности и проблемы в Интернете (зависимость, защита персональных данных, пропаганда вредных привычек), разрабатывать собственные меры безопасности и способы решения проблем, составлять глоссарий терминов по определенной теме.

Социальный аспект интернет-технологий, передающих письменную и медийную информацию мгновенно, расширяет коммуникационные возможности пользователя, в том числе и его «оффлайновые» контакты.

Эмоционально-аффективный аспект интернет-технологий основывается на базовых эмоциональных характеристиках личности (устойчивых эмоциональных состояниях, переживаниях счастья, тревожности). Интернет сам по себе может мотивировать обучающихся, побуждать к самостоятельному действию и обучению, что может вызывать как позитивные эмоции после успешного поиска информации или удачных контактов, так и чувство разочарования и подавленности, если задание не выполнено, выполнено неправильно или контакт не был успешным.

Таким образом, применение интернет-технологий в обучении немецкому языку, как и любому другому иностранному языку, способствует развитию инструментальных и когнитивных умений, а также эмоциональной диспозиции, когда пользователи интернет-технологиями выносят свои моральные суждения о ситуации в получаемую информацию, что, в свою очередь, влияет на их удовольствие от данной информации.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Интернет-технологии в образовании / Р. Н. Абалуев [и др.]. – Калининград : Изд-во ТГТУ, 2002. – 114 с.
2. Zusatzmaterialien zu Fokus Deutsch – Erfolgreich in Alltag und Beruf B1+ Brückenkurs [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.cornelsen.de/codes/code/vusayo>. – Дата доступа: 08.06.2023.

К содержанию

В. В. КИВАКА

Брэст, БрДУ імя А. С. Пушкіна

ЗАПАЗЫЧАННІ Ў НЯМЕЦКАМОЎНЫМ МАСТАЦКІМ ТЭКСЦЕ

Папаўненне слоўнікавага складу мовы новымі лексічнымі адзінкамі можа адбывацца праз запазычванне (ці перайманне) слоў з іншых моў. Такім чынам, лексічныя адзінкі, якія запазычаны, пераняты, узяты з іншых моў, называюцца запазычаннямі. Іншамоўныя словы трапляюць у мову двума шляхамі: вусным, г. зн. праз носьбітаў іншай мовы, і пісьмовым, г. зн. праз тэксты навуковага, афіцыйна-справавога і мастацкага стыляў. Вельмі шматпланавымі ў гэтым сэнсе выступаюць тэксты менавіта мастацкага стылю, функцыяй якіх з’яўляецца мастацка-эстэтычнае ўздзеянне на чытача. Стварэнне непаўторнага літаратурнага партрэта персанажаў дасягаецца аўтарамі тэкстаў з дапамогай розных вербальных сродкаў. Да іх адносяцца і запазычанні, якія нясуць пэўную стылістычную інфармацыю, г. зн. валодаюць стылістычнай маркіраванасцю. Запазычанні ствараюць кантраст да асноўнага кантэксту, тым самым увага чытача фіксуецца на іншамоўнай адзінцы і звязанай з ёю інфармацыі. Моўныя адзінкі тэксту ўздзейнічаюць на іншамоўныя словы і выразы, вымушаюць прыстасоўвацца да стылю, у выніку чаго запазычанні атрымліваюць пэўнае семантычнае значэнне ў пэўным кантэксце і захоўваюць пры гэтым эмацыянальна-ацэначную афарбоўку. Т. В. Ключева заўважае, што “некаторыя віды запазычанняў маюць шырокі дыяпазон прымянення ў стылістычных мэтах: як сродак стварэння каларыту месца і часу; з мэтай гумару і сатыры; у якасці эўфемізмаў; як сродак моўнага вар’іравання” [1], адзначае таксама каларыт – гістарычны, нацыянальны, сацыяльны, прафесійны.

У дадзеным артыкуле будзем разглядаць запазычанні ў нямецкамоўным мастацкім тэксце, менавіта ў навеле “Амок” вядомага аўстрыйскага пісьменніка Ш. Цвэйга, што ўпершыню пабачыла свет у 1922 г. У творы апісваецца жыццё ўрача, які жыў і працаваў у аддаленай трапічнай вёсцы, і з якім аўтар пазнаёміўся ў сакавіку 1912 г. падчас вандроўкі на параходзе з Індыі да Італіі. Так, для стварэння італьянскага каларыту ў нямецкамоўнай навеле ўжываецца інтэрнацыяналізм італьянскага паходжання *Agentur* (у тэксце ўваходзіць у склад слова *Schiffsagentur* ‘параходнае агенцтва’, утворанага шляхам словаскладання з уласна нямецкім словам *Schiff*), напрыклад: *Als ich in der Schiffsagentur von Kalkutta einen Platz für die Rückreise nach Europa... bestellen wollte...* [2, с. 74]. На іншаземнае месца праходжання асноўнага дзеяння твора ўказваюць і экзатызмы *Tropen* (грэч. ‘тропікі’) і *Rikscha* (япон. ‘рыкша’), напрыклад: *Ja, so sind sie zauberhaft, die Tropen, wenn man sie in der Eisenbahn, im Auto, in der Rikscha*

durchstreift [2, с. 86]. Ужыванне экзатызмаў у мастацкім тэксце стварае нацыянальны каларыт. Таксама словы-цытаты з вуснаў носьбітаў адпаведнай мовы дапамагаюць пісьменніку надаць персанажу тэксту пэўны нацыянальны і сацыяльны каларыт, напрыклад: *Ich bin kein Geschäftsmann... ich bin nicht der arme Apotheker aus Romeo und Julia, der für "corrupted gold" sein Gift verkauft...* [2, с. 101]. Ужыванне галоўным героем навелы (доктарам, які вучыўся і працаваў у Германіі, а зараз знаходзіцца недзе ў Індыі) варварызма *corrupted gold* (англ. 'нікчэмны метал') характарызуе яго, па-першае, як высокаадукаванага чалавека вышэйшага саслоўя, па-другое, як сумленнага, непадкупнага прафесіянала. У тэксце прафесійны каларыт перадаецца звычайна пры дапамозе тэрмінаў, у тым ліку запазычаных. У навеле "Амок" Ш. Цвэйг выкарыстоўвае медыцынскія тэрміны, якія паходзяць у асноўным з лацінскай мовы, напрыклад: *Ich hatte in Deutschland studiert, war recte* (лац. 'сапраўдны') *Mediziner* (лац. 'медык') *geworden, ein guter Arzt sogar, mit einer Anstellung an der Leipziger Klinik* (лац. ← грэч. 'клініка'), *irgendwo in einem verschollenen Jahrgang der Medizinischen* (лац. 'медыцынскія') *Blätter haben sie damals viel Aufhebens gemacht von einer neuen Injektion* (лац. 'ін'екцыя'), *die ich, als erster praktiziert* (фр. ← лац. 'практыкаваць') *hatte* [2, с. 87].

Такім чынам, запазычанні атрымліваюць пэўнае семантычнае значэнне ў кантэксце і захоўваюць пры гэтым эмацыянальна-ацэначную афарбоўку, якая неабходна для стварэння вобразаў у мастацкім тэксце. Запазычанні ў нямецкамоўным мастацкім тэксце ўжываюцца як сродак стварэння каларыту месца і часу, а таксама гістарычнага, нацыянальнага, сацыяльнага, прафесійнага каларыту. Медыцынскія тэрміны, неабходныя для надання нямецкамоўнаму мастацкаму тэксту прафесійнага каларыту, паходзяць у асноўным з лацінскай мовы.

СПІС ВЫКАРЫСТАНАЙ ЛІТАРАТУРЫ

1. Ключева, Т. В. О стилистических функциях заимствований в немецкой художественной литературе [Электронный ресурс] / Т. В. Ключева. – Режим доступа: http://stephanos.ru/izd/2015/2015_11_12.pdf. – Дата доступа: 02.06.2023.

2. Zweig, St. Der Amokläufer und andere Erzählungen / St. Zweig. – Frankfurt am Main : S. Fischer Verlag GmbH, 1984. – 208 S.

К содержанию

И. П. КОРОЛЮК

Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

ЛЕКСИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ НОМИНАЦИИ ОБУВИ В НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ

В настоящее время лингвисты считают, что в лингвистической науке происходят коренные изменения, заключающиеся в переходе от рассмотрения языка как независимой от человека самостоятельной системы к описанию его как «антропологического феномена» [1, с. 136]. Следует отметить, что новая антропоцентрическая парадигма имеет глубокие исторические корни в науке. В. фон Гумбольдт одним из первых высказывал идеи создания науки о языке на антропологических началах. По его мнению, «изучение языка не исключает в себе конечной цели, а вместе со всеми прочими областями служит высшей и общей цели совместных устремлений человеческого духа, цели познания человеческим духом самого себя и своего отношения ко всему видимому и скрытому вокруг себя» [2, с. 234]. Идеи, выдвинутые В. фон Гумбольдтом, находят отражение в научных исследованиях А. А. Потебни. Размышляя о развитии языка, он вслед за Гумбольдтом утверждает его антропоцентричный характер. Интересным для изучения в современном языке является все, что связано с человеком, его бытом, питанием, одеждой. В данной статье речь пойдет об особенностях наименования обуви в современном немецком языке.

История обуви насчитывает не одно тысячелетие. Предположительно, обувь является одним из старейших предметов одежды, которые когда-либо существовали. Первоначально она служила в основном для защиты ног от холода, жары или механических повреждений. Появление обуви оказало влияние на развитие человечества, даровав возможность преодолевать все более обширные расстояния: холод, горячий песок, острые камни и прочие угрозы больше не являлись существенным препятствием, ноги человека были защищены. Осваивая новые территории, человек приобретал новые знания, видел новые вещи, знакомился с другими культурами, что безусловно повлияло на развитие сознания. В этой связи актуальным представляется изучение лексических средств, номинирующих *обувь* в немецком языке.

Лексема *sciuh* появляется в древневерхненемецком, затем переходит в средневерхненемецком в *schuoch* и в *der Schuh* в нововверхненемецком. Обувь различают по цели использования, по форме, изготавливают из различных материалов. В современном немецком языке в словаре DUDEN [3] зафиксировано 63 лексемы, содержащие идентификатор *der Schuh*.

50 наименований являются однозначными лексемами, 13 наименований имеет несколько значений, при этом всего лишь в пяти случаях значение ‘обувь’ оказалось первым: *der Bundschuh*, *der Hatscher*, *der Schuh*, *der Treter*, *der Stiefel*. Например, *der Hatscher* 1. ‘alter, ausgetretener Schuh’; 2. ‘langer, mühseliger Marsch’, *der Treter* 1. (abwertend) ‘flacher, bequemer, ausgetretener Schuh’; 2. (Fußball Jargon) ‘Fußballspieler, der besonders unfair spielt’.

В результате структурного анализа было установлено, что 13 лексем (*der Eskarpin*, *der Hatscher*, *der Latschen*, *die Pantine*, *der Pantoffel*, *die Sandale*, *der Schuh*, *der Soccus*, *der Treter*, *der Stiefel*) – простые слова, 50 единиц (*der Atlasschuh*, *der Badeschuh*, *der Bergschuh*, *der Boxkalfschuh*, *der Bundschuh*, *der Damenschuh*, *der Gesundheitsschuh*, *der Halbschuh*) – сложные. Также было выявлено шесть заимствований: *der Eskarpin*, *der Hatscher*, *die Opanke*, *der Pantoffel*, *die Sandale*, *der Soccus*. Среди исследуемых наименований были обнаружены архаизмы: *der Bundschuh*, *der Entenschnabel*, *der Eskarpin*, *der Soccus*.

Исследуемые наименования можно разделить на три лексико-семантические группы: предназначение обуви, особенности строения обуви, материал изготовления.

Самой многочисленной является первая группа. Это наименования обуви, которые акцентируют внимание на предназначении обуви: *der Badeschuh* ‘обувь, которая используется в ванной’, *der Bergschuh* ‘обувь, предназначенная для горной местности’. Есть отдельное обозначение для дамской обуви – *der Damenschuh*, как, впрочем, и для мужской обуви – *der Herrens Schuh*. По такому же принципу образовано и слово, обозначающее детскую обувь, – *der Kinderschuh*. *Der Fußballschuh* обозначает обувь, предназначенную для игры в футбол, *der Gesundheitsschuh* ‘ортопедическая обувь’, *der Hausschuh* ‘обувь для дома’, *der Katapultschuh* ‘обувь для прыжков в высоту’, *der Laufschuh* ‘обувь, предназначенная для бега’, *der Sommerschuh* ‘летняя обувь’, *der Sportschuh* ‘спортивная обувь’.

Ко второй группе относятся единицы, описывающие особенности строения обуви: *der Klotzschuh* ‘обувь с деревянной подошвой’, *der Knöpfschuh* ‘обувь на кнопках’, *der Nagelschuh* ‘ботинок на шипах’, *der Schnürschuh* ‘обувь на шнурках’, *der Stöckelschuh* ‘обувь на шпильках’, *der Halbschuh* ‘полуботинок’ и др.

К третьей группе относится лексика с доминирующим значением ‘материал изготовления’: *der Atlasschuh* ‘обувь из атласа’, *der Fellschuh* ‘ меховая обувь’, *der Gummischuh* ‘резиновая обувь’, *der Holzschuh* ‘обувь из дерева’, *der Kreppschuh* ‘креповая обувь’, *der Korkschuh* ‘обувь, изготовленная из пробки’, *der Lederschuh* ‘кожаная обувь’, *der Segeltuchschuh* ‘обувь из парусины’ и др.

История обуви является длительным процессом, изобилие различных форм и способов образования подчеркивает значимость данной категории. Большинство наименований обуви образованы с помощью словосложения и являются однозначными лексемами.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Колшанский, Г. В. Соотношение субъективных и объективных факторов в языке / Г. В. Колшанский. – М. : Наука, 1975. – 230 с.

2. Вежбицкая, А. Понимание культур через посредство ключевых слов / А. Вежбицкая. – М. : Яз. славян. культуры, 2001. – 288 с.

3. Duden. Das große Wörterbuch der deutschen Sprache [Электронный ресурс] : in 10 Bd. – Режим доступа: <https://www.duden.de>. – Дата доступа: 04.06.2023.

К содержанию

И. Ф. НЕСТЕРУК, Е. Н. БОВШ

Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

ЛИНГВОСТИЛИСТИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА СОЗДАНИЯ ОБРАЗА ПЕРСОНАЖА В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ

Проводимое исследование в ракурсе данной тематики сосредоточено на границе взаимодействия прагматики, лингвистики и стилистики текста, т. е. осуществляется с учетом междисциплинарного подхода в изучении единиц различных уровней в современном немецком языке. Несмотря на существование ряда научных работ, посвященных созданию портретной характеристики героя художественного произведения, тема использования лингвостилистических средств в контексте индивидуально-авторского стиля все еще остается недостаточно изученной. И в настоящее время можно говорить о росте интереса к данной проблематике как внутренне единой, так и весьма разветвленной.

Отличительными признаками индивидуально авторского стиля являются системность, сознательный отбор в соответствии с концепцией произведения, выразительность языковых средств, являющихся элементами индивидуально-авторского стиля. Стиль обязательно несет на себе отпечаток авторской творческой индивидуальности, которая проявляется в концепции произведения, отборе языковых средств и их использовании в тексте с целью реализации концепции: «Идиостиль – это система языковых средств, подчиненных эстетическим и коммуникативным задачам художественного произведения, посредством которых создается индивидуально-авторская картина мира» [1, с. 7].

При создании литературного портрета героя автор использует определенные языковые средства. С их помощью писатель передает не только смысл, но и красоту и глубину текста. Именно специфика использования лингвостилистических средств свидетельствует об индивидуальном авторском подходе в создании образа персонажа. Данные средства, как правило, делятся на имплицитные и эксплицитные. Имплицитные средства подразумевают лингвостилистические средства, включающие дополнительные фоновые знания, которые читатель использует для интерпретации образа (топонимы, прецедентные тексты, имена исторических личностей, даты и т. д.). К эксплицитным средствам создания образа относят непосредственно средства описания героя, например: имена собственные, наименования черт характера, наименования лиц мужского и женского пола, упоминание возраста, национальности, профессии, образования, социального статуса персонажа и т. д.

Наиболее часто в художественной литературе встречаются эпитеты, сравнения, метафоры, гиперболы, оксюморон, олицетворение. В немецкоязычной литературе эпитет является одним из самых распространенных средств художественной выразительности. Например, по мнению германиста Б. Совинского «*Beiwort (Epitheton) ist ein klassifizierendes, charakterisierendes, wertendes oder nur schmückendes Adjektivattribut*» [2, с. 63]. Эпитет всегда субъективен, он всегда имеет эмоциональное значение или эмоциональную окраску [3, с. 139]. Использование таких средств, как эпитеты, помогает автору выразить эмоции, дать дополнительные характеристики как объективные, так и субъективные, обеспечивает восприятие воссозданного писателем мира жизнедеятельности персонажа. Эпитет, как один из базовых способов создания эстетической реальности, чаще всего выражается именем прилагательным и наречием, но также допустимо выражение именем существительным и числительным. Из этого можно сделать вывод, что любое значимое слово может служить эпитетом, если оно выступает в качестве художественного, образного определения другого слова.

Например, экспрессивная составляющая может передаваться при помощи таких эпитетов, как *fröhlich* (веселый), *glücklich* (счастливый), *ruhig* (спокойный), *nervös* (нервный), *zufrieden* (довольный), *froh* (веселый), *wach* (бодрый), *verärgert* (сердитый), *unruhig* (неспокойный), *gelassen* (невозмутимый), *seelenruhig* (спокойный) и т. д.: ...*schickte sie (Estelle) ironisch hinterher, als sie die grimmigen Mienen von Judith und Eva sah* [4, S. 185]. Представление о внешнем облике персонажа уточняет описание дополнительных элементов, т. е. одежды и аксессуаров. При их описании могут использоваться следующие прилагательные: *kurz* (короткий), *eng* (узкий), *figurbetont* (обтягивающий), *elegant* (элегантный), *golden* (золотой),

bunt (цветной), *mädchenhaft* (женственный), *übergroß* (огромный), *mondän* (экстравагантный): *Estelle trug eine übergroße, mondäne Sonnenbrille* [4, S. 38]. При описании внешности героев автор используют такие эпитеты, как *wehend* (развивающийся), *pechschwarz* (пепельный), *weiß* (2) (седой), *rot* (рыжий), *feuerrot* (рыжий), *naturrecht* (естественный). Например: *Sie (Suzette) hat feuerrote, vielleicht nicht ganz naturrechte Zapfenlocken* [5, S. 186].

Интересны с точки зрения интерпретации текста могут быть эпитеты, описывающие элементы одежды и аксессуары героев: *schrecklich* (ужасный), *weit* (длинный), *verstaubt* (запыленный), *braun* (коричневый), *kariert* (клетчатый), *khakibraun* (хаки-коричневый), *nikotingelb* (никотиново-желтый), *weiß* (белый), *gerippt* (рубчатый; в рубчик), *schlabbrig* (неряшливый), *grau* (серый), *grasgrün* (травянисто-зеленый), *ausgelatscht*: *An diesem Morgen trägt sie (Carola) ein weißes geripptes Unterhemd und eine schlabbrige graue Trainingshose, dazu grasgrüne Gartenhandschuhe und ausgelatschte weiß-rosa Adidas* [5, S. 110]. Автор достаточно детально описывает одежду женщины, помогая читателю создать детальный образ героини.

Использование эпитетов способствует глубокому и объективному восприятию образа героя автором, что может послужить источником дальнейших возможных интерпретаций произведения читателем. Эпитеты, как средство выражения коннотаций, играют достаточно важную роль воздействия на читателя. Они делают текст более красочным и эмоционально насыщенным, способствуют восприятию образов персонажей не только интеллектуальной, но и эмоциональной частью сознания.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Грибова, Н. Н. Реализация концепта «искусство» как проявление идиостиля писателя (на материале произведений Э. Т. А. Гофмана и М. А. Булгакова) : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.19 / Н. Н. Грибова. – Саратов, 2010. – 16 с.
2. Sowinski, B. Deutsche Stilistik: Beobachtungen zur Sprachverwendung und Sprachgestaltung im Deutschen / B. Sowinski. – Frankfurt / M. : Fischer Taschenbuch Verlag, 1973. – 400 S.
3. Гальперин, И. Р. Очерки по стилистике английского языка / И. Р. Гальперин. – М. : Изд-во лит. на иностр. яз., 1958. – 460 с.
4. Peetz, M. Die Dienstagsfrauen / M. Peetz. – Köln : Kiepenheuer & Witsch Verlag, 2010. – 226 S.
5. Capus, A. Das Leben ist gut / A. Capus. – München : Carl Hanser Verlag, 2016. – 239 S.

К содержанию

Е. В. ОНИЩУК

Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

СЕМАНТИЧЕСКИЕ ПОЛЯ КАК ЭЛЕМЕНТЫ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЫ МИРА БИЛИНГВА

Любой язык представляет собой систему. И «если подходить к языку не как к обособленному от человека объекту, а как к основному способу формирования и хранения знаний человека об окружающем его мире, то одним из главных объектов исследования для лингвиста становятся лексические системы» [1]. Сложность лексической системы языка влечет за собой попытки создания различных ее моделей. Например, можно описывать языковую картину мира при помощи таких структур, как семантические поля, поскольку из них состоит семантическое пространство любого языка. Именно поле на современном этапе развития лингвистической науки рассматривается как элемент научной картины мира, способ представления различных структур – как языковых, так и мыслительных, основная форма «репрезентации когнитивных структур, концептов в национальной картине мира, это один из основных методов изучения концептов. Моделирование концепта – это, в сущности, моделирование семантического поля имени-номинанта концепта» [2].

Для выражения концепта существуют самые разнообразные лексические средства. При этом лексические единицы находятся в разнообразных связях и взаимоотношениях, образуя определенные группы, группировки, классы и поля (И. О. Половникова, Н. Ю. Шведова, В. Б. Гольдберг и др.). Совокупность таких знаков и обеспечивает человеку создание языковой картины мира. Причем лексическая система любого языка может состоять из простых (слова и лексико-семантические варианты актуально или потенциально многозначных слов) и составных (лексических объединений, элементы которых связаны между собой отношениями сходства, смежности, противоположности, иерархии или на основе формально-семантической преемственности) единиц системы. А. Р. Лурия, в частности, писал: «Каждое слово возбуждает целую сложную систему связей, являясь центром целой семантической сети, актуализирует определенные семантические поля, которые характеризуют важный аспект психологической структуры слова» [3].

Итак, благодаря общности значений, слова объединяются в семантические поля, анализ которых показывает, что именно на основе полей организуется часть семантической компетенции человека. Постепенно накапливаясь в долговременной памяти, лексические единицы затем объединяются в более сложные образования. И такое обилие смысловых

связей обеспечивает хорошую «доступность» к требуемому слову в ментальном лексиконе человека, изучающего иностранный язык. Эта «доступность», кроме того, обеспечивает высокую вероятность включения слова в речь, быстрое его узнавание в текстах разной модальности. Если поле является способом отображения и хранения определенных знаний, информации, необходимо уточнить, какие виды полей могут существовать в системе языка. Приведем примеры некоторых лексических объединений.

1. Простейшим типом структур семантических полей можно назвать «контрастивные множества» – логические оппозиции признаков по контрасту. Под ними понимаются, как правило, антонимические пары: *warm – kalt, lachen – weinen, das Leben – der Tod* и т. д. Логика вещей и логика человеческого мышления создают большое количество таких «контрастивных множеств».

2. Другим типом структурной организации семантического поля является «таксономия». В таксономии отмечается набор слов, связанных друг с другом отношениями иерархии. Это в большинстве своем родовые отношения слов. Родовое слово выступает гиперонимом по отношению к видовому. Например, *die Kleidungsstücke: der Mantel, das Hemd, der Rock, die Weste, die Jacke, das T-Shirt, die Hose, die Bluse; die Verkehrsmittel: das Auto, der Bus, der Zug, das Flugzeug, die U-Bahn, das Motorrad, das Schiff, die Fähre*. Практическая работа над словарным запасом с обучающимися показывает, что это наиболее типичная структурная организация лексических единиц.

3. Менее распространенной структурой в семантических полях является так называемая «партономия». Она основана на логических отношениях «часть – целое». Типичные семантические группировки, организованные по этому типу, – это группы слов, обозначающие названия частей тела, запчастей машины и др.: *der Körper – der Kopf, der Hals, der Arm, die Hand, das Bein, der Fuß, der Finger; das Auto – die Karosserie, der Motor, das Rad, der Reifen, die Scheibe, die Stoßstange, der Scheinwerfer, die Tür, die Bremse*.

4. Следующая группа слов, имеющая один общий семантический признак, составляет «парадигму». Лексические единицы группы отличаются друг от друга отдельными признаками. Такие признаки следует считать различительными. Они способствуют различению одного слова от другого в этом объединении. Общий признак образует парадигму в случае, если они объединяются в целую серию слов: *das Geschlecht – das Mädchen / der Junge, die Frau / der Mann*.

5. В данное лексическое объединение входят типы структур, которые представляются циклами и целыми цепочками. Под циклическую структуру подпадают имена времен года, месяцев, дней недели, воинские звания и т. д.: *die Jahreszeiten – der Sommer, der Herbst, der Winter, der Frühling;*

die Wochentage – der Montag, der Dienstag, der Mittwoch, der Donnerstag, der Freitag, der Sonnabend, (der Samstag), der Sonntag.

6. Семантическое объединение лексических единиц можно назвать сетью, если в основе группировки слов лежат одновременно несколько признаков, которые формируют разные уровни отношений. Это, как правило, семантическое поле родства. Сеть – это в первую очередь структуризация микросистемы антропонимов в целом: *die Verwandtschaft: der Vater, die Mutter, der Sohn, die Tochter, die Tante, der Onkel, der Neffe, die Nichte, der Vetter, der Schwager, der Schwiegervater, die Schwiegermutter.*

7. Последний тип семантических группировок – это фреймы. Они представляют собой «необходимое и предварительное условие нашей способности к пониманию слов, тесно связанных между собой» [4]. Слова этой группы объединяются определенной тематической ситуацией, «кусочком действительности». Это могут быть такие ситуации, как *Einkäufe, Geburtstag, Studium* и др. Фрейм, таким образом, подразумевает один из способов представления стереотипной ситуации, причем в каждом фрейме связана разноплановая информация, касающаяся использования данного фрейма и ожиданий того, что может произойти дальше, а также предписывающая действия в случае, если эти ожидания не подтвердятся. Несколько расширяя эту трактовку, мы можем констатировать, что фрейм – это частично врожденная, частично приобретенная в процессе речевой деятельности способность упорядочивания (хранения и извлечения из памяти) информации в конкретных моделях, сценариях и ситуациях. Психологическая реальность фреймов подтверждается целым рядом исследований, указывающих на то, что лексемы структурно закреплены в памяти и лексиконе человека и способны активировать связанные с ними фреймы. Можно предположить также, что терминосистемы, обслуживающие отдельные области знаний, организованы аналогично сценариям и фреймам, которые представляют знание об этой области в виде структуры. Это обуславливает целесообразность и перспективность использования фреймов для изучения организации терминосистем как в научных целях, так и в практике обучения иностранным языкам.

Фрейм представляется в виде сети, состоящей из узлов и связей между ними. Структуру фрейма составляют вершина (тема, концепт) и слоты (терминалы), которые заполняются лексическими единицами, раскрывающими возможные пути развития типичных ситуаций. Сценарий задает ограниченное число составляющих элементов, при этом за каждым элементом сценария может стоять субфрейм, описывающий роль, характеристики и взаимосвязи данных элементов. В число основных слотов могут входить субъекты и объекты действий, этапы, содержание и результаты этих действий и т. п. Сложный, развернутый фрейм может включать в себя

несколько уровней субфреймов. Приведем наиболее простой пример этого вида семантической группировки на основе ситуации *die Reise mit dem Zug: das Reiseziel wählen, den Fahrplan studieren, die Fahrkarten besorgen, Reisevorbereitungen treffen, Reisefieber haben, zum Bahnhof fahren, den Bahnsteig finden, die Fahrkarte vorzeigen, in den Wagen einsteigen, seinen Platz besetzen, sich in Bewegung setzen, die Mitreisenden kennen lernen, schnell vergehen, an Ort und Stelle sein.*

Семантические поля, описанные выше, во многом способствуют развитию семантической компетенции обучающегося, т. е. системы определенных знаний. Эта система содержит знания о значении лексических единиц, а также определяет механизмы (процедуры), способствующие активизации лексических (семантических) знаний. Семантическая компетенция во многом обеспечивает понимание слов, узнавание, упорядочение отношений между значениями лексических единиц; объясняет механизмы построения высказываний с использованием указанных слов. Она обеспечивает в определенной мере способность обучающегося судить о содержании высказывания, его адекватности поставленным коммуникативным задачам.

Таким образом, являясь основной формой представления ментальных феноменов, семантические поля передают культурный опыт народа, описывают закрепленный столетиями обобщенный образ реальной действительности, имеющий национальные черты. Причем языковая картина мира представлена полевыми структурами как национального, так и общего характера. Абстрактные понятия универсальны, но социокультурные исторические условия их номинирования и закрепления в национальном сознании специфичны. Следовательно, анализ национальных картин мира с помощью описания входящих в нее семантических полей позволяет увидеть как общее, так и различное не только в языке, но и в мировидении того или иного народа.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Денисенко, В. Н. Семантическое поле изменения в русской языковой картине мира : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.01 / В. Н. Денисенко. – М., 2005. – 333 л.
2. Рожков, В. В. Метафорическая художественная картина мира А. и Б. Стругацких (на материале романа «Трудно быть богом») : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.01 / В. В. Рожков. – Новосибирск, 2007. – 228 л.
3. Лурия, А. Р. Язык и сознание / А. Р. Лурия. – М. : МГУ, 1979. – 319 с.
4. Fillmore, Ch. J. Some thought on the boundaries and components of linguistics / Ch. J. Fillmore // Talking minds: The study of language in cognitive science. – Cambridge : Univ. Press (Mass.), 1984. – P. 73–108.

К содержанию

С. А. ПИЛИПЕНКО

Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

ГРАФИКО-ОРФОГРАФИЧЕСКАЯ РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ ГЕНДЕРНОЙ ПРИНАДЛЕЖНОСТИ В НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ

Гендерная принадлежность как лексико-грамматическое явление выступает в качестве классифицирующего признака, который делит все существительные на три класса – мужского, женского и среднего рода. Существует тесная взаимосвязь между родом и типом словообразования, где род выступает элементом словообразовательной модели [1, с. 146–148]. Следовательно, род многих существительных может быть определен по формальным (графико-орфографическим) признакам.

В немецком языке род непроеизводных существительных маркируется аналитически (артиклем или артиклевыми словами), а также окончанием согласуемого определения. Некоторые окончания и суффиксы также указывают на грамматический род существительного.

Если обратиться к словообразовательным моделям, указывающим на гендерную принадлежность лексической единицы, то формальными маркерами женского рода в немецком языке можно с уверенностью назвать такие исконно немецкие суффиксы, как *-in*, *-ung*, *-heit*, *-keit*, *-schaft* и *-ei*, *-t/-st*, а также заимствованные суффиксы, позволяющие однозначно определить родовую характеристику, *-ie*, *-ik*, *-ion*, *-tät*, *-(a)tion*, *-ur*.

В 2018 г. Совет по немецкому правописанию (Der Rat für deutsche Rechtschreibung) утвердил критерии формального написания текстов с учетом гендерных факторов, среди которых были объективность, доступность, удобочитаемость, однозначность, обучаемость.

Позднее на заседании 26 марта 2021 г. было утверждено, что «ко всем людям следует обращаться на языке, учитывающем гендерные аспекты и их интересы. Официальный свод правил должен применяться к школам, административной и судебной системе» [2, с. 1]. При этом сам Совет не рекомендовал включать в данный свод правил немецкого правописания любые сокращенные формы с использованием орфографических знаков для обозначения представителей противоположного пола.

В настоящий момент наиболее предпочтительными немецким обществом являются следующие графо-орфографические формы, выражающие полигендерность:

– гендерная звездочка (Gendersternchen/Asterisk): *Amtsträger*innen*, *Berater*innen*, *Bewohner*innen*, *Blogger*innen*, *Erzeuger*innen*;

– гендерное двоеточие (Genderdoppelpunkt): *Absolvent:innen*, *Beamt:innen*, *Bewohner:innen*, *Bürger:innen*, *Kolleg:innen*, *Krankenhauspatient:innen*, *Lehrer:innen*, *Mediator:innen*, *Meteorolog:innen*;

– гендерное подчеркивание (Gender-Gap): *Arbeitgeber_innen, Arbeiter_innen, Berater_innen, Expert_innen, Helfer_innen, Klient_innen*.

Ранее использовались и другие формы представления гендерно корректного обращения посредством заглавного написания буквы *I* в суффиксе *-In* (Binnen-I / Binnenmajuskel), косой черты (Schrägstrich) и скобок.

Так, вариант с использованием заглавной буквы *I* предполагал отображение только бинарной половой принадлежности, дискриминируя таким образом представителей «третьего пола». Например, *AusländerInnen, AutorInnen, BetreuerInnen, ExpertInnen, GewinnerInnen, JournalistInnen*.

Написание через косую черту (*Berufseinsteiger/innen, Betreuer/innen, Besucher/innen, Kapitäne/innen, Lehrer/innen*), а также с использованием скобок (*Berufseinsteiger(innen), Betreuer(innen), Besucher(innen), Kapitäne(innen), Lehrer(innen), Mieter(innen)*) не устраивало феминистическое движение, поскольку «женская» форма слова отодвигалась на второй план, к тому же данные способы написания исключали возможность отобразить полигендерность посредством языка.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Москальская, О. И. Теоретическая грамматика современного немецкого языка : учеб. для студентов высш. учеб. заведений / О. И. Москальская. – М. : Академия, 2004. – 352 с.

2. Geschlechtergerechte Schreibung: Empfehlungen vom 26.03.2021 [Электронный ресурс] // Rat für deutsche Rechtschreibung. – Режим доступа: https://www.rechtschreibrat.com/DOX/rfdr_PM_2021_03_26_Geschlechtergerechte-Schreibung.pdf. – Дата доступа: 10.06.2023.

К содержанию

Ж. Е. САЛИТА

Гродно, ГрГУ имени Янки Купалы

ОСОБЕННОСТИ ВЫРАЖЕНИЯ ЭМОЦИЙ В ПРОЦЕССЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Как известно, эмоции являются неотъемлемой составляющей любой коммуникации. Роль эмоций велика: они способны как сплотить, так и разъединить коммуникантов, становясь в таком случае неким препятствием на пути к взаимопониманию и достижению успешной коммуникации. В данной статье мы рассмотрим не индивидуальные проявления определенных эмоциональных состояний, а сфокусируемся на типичных эмоциональных аспектах для представителей определенной лингвокультуры.

Проявление эмоций представителями разных стран различается, поэтому определенная степень сдержанности или, наоборот, открытости, контролируемости и неконтролируемости эмоций является важным культурным различием. Немаловажную роль здесь играет определенный набор ценностей, верований, установок, роли и моделей поведения, которыми одна группа культур отличается от другой.

Например, сравнивая восточные и западные культуры, исследователи отмечают, что в восточных культурах на первом месте находятся эмоциональные связи между людьми, забота о других членах общества, сам человек и смысл его существования. Считается, что для нее характерна дифференциация эмоциональных категорий, и ее представители выражают свои эмоции ярче и интенсивнее. Это проявляется у них в богатстве языковых средств выражения эмоций, в стремлении передавать все оттенки возникающих между людьми чувств. В свою очередь, западная культура характеризуется неполноценностью чувств, поскольку все чувства ориентированы на внешние общепринятые нормы. Западная культура иллюстрирует прежде всего знания о внешнем мире, а не познание человеком самого себя [1, с. 42].

Эмоциональная сдержанность и самоконтроль занимают главенствующее место в норме поведения немцев, вследствие этого проявлять эмоции эксплицитно, особенно негативные, не рекомендуется во время коммуникации с ними. Более того, считается, что только невоспитанные и недостаточно зрелые люди позволяют вести себя подобным образом. Незнание данного факта может быстро повернуть ход коммуникации в неблагоприятное русло и охарактеризовать собеседника как разнузданного и неприятного в общении [2, с. 326].

Данная норма социального поведения характерна как для позитивных, так и для негативных эмоциональных ситуаций. К примеру, на похоронах не принято плакать и выражать эмоции, которые чувствуют родственники усопшего [3, с. 85]. Эмоциональная сдержанность распространяется и на сферы межличностных отношений, включая отношения детей и родителей. Одним словом, самоконтроль – это ведущая особенность коммуникативного поведения немцев: в любой ситуации следует сохранять внешнее спокойствие, не демонстрируя своих истинных чувств. Слово *emotional* ‘эмоциональный’ имеет негативную коннотацию по причине того, что неконтролируемость эмоций не вписывается в нормы поведения.

Несмотря на указанную выше особенность, немцы охотно демонстрируют хорошее настроение, бодрость духа, оптимизм [4, с. 128]. В немецком языке есть целый ряд существительных и предложных групп с именами существительными, выражающих положительные эмоции: *mit Vergnügen* ‘с удовольствием’, *vor Freude* ‘от радости’, *vor Entzücken* ‘от восторга’,

Begeisterung ‘воодушевление’, *Heiterkeit* ‘веселье’, *Fröhlichkeit* ‘радость’, *Lustigkeit* ‘веселье’, *Lebensfröhlichkeit* ‘жизнерадостность’, *Frohsinn* ‘веселый нрав’ и др.

Выражение нейтральных эмоций в диалогической речи представляет некоторую сложность ввиду их специфической способности трансформироваться в положительные и отрицательные эмоции. К таким эмоциям, как правило, относят безразличие, изумление, любопытство, спокойствие, задумчивость, сомнение. Эмоциональное состояние говорящего условно может быть нейтральным, поскольку в данном случае в звучащей речи обычно преобладает смысловое содержание. Как правило, нейтральные эмоции одного из коммуникантов также можно выразить при помощи лексических средств.

В отличие от немецкой культуры, в русской культуре проявление эмоций считается одной из культурных ценностей. Так, к примеру, такая эмоция, как радость, имеет широкий спектр выражения в речи при помощи синонимического ряда следующих лексем: *веселье, ликование, наслаждение, отрада, счастье, торжество, удовольствие, удовлетворение, утеха, услада, утешение*. Следует отметить, что в русском языке вариантов выражения данной эмоции гораздо больше, чем в немецком, что свидетельствует о значимости эмоционального компонента для представителей данной лингвокультуры.

Г. Г. Вербина, описывая неконтролируемость проявлений эмоций русскими, приводит в пример словосочетания со словом сердце: *сердце оборвалось, сжалось, ушло в пятки, сердце замирает, ноет, щемит, рвется на части* [5, с. 252]. Для преодоления недопонимания в процессе межкультурной коммуникации участники должны иметь «обширные знания об эмоциях, их функциях, знать эмотивный фонд своего языка (и чужого), средства номинации, выражения и описания своих эмоциональных переживаний в процессе межкультурного взаимодействия с учетом особенностей языковой картины мира носителя языка» [6, с. 113].

К настоящему времени лингвистической наукой накоплен существенный материал по фактическому описанию категории эмоциональности и средств ее выражения на различных уровнях. Однако целый ряд вопросов, связанных с понятиями эмоциональности, эмотивности, экспрессивности, остается актуальным на данном этапе развития науки и отвечает насущной потребности как языковедческой теории, так и языковедческой практики.

Влияние, оказываемое эмоциональными процессами на речь, огромно и носит всеобъемлющий характер. Реализация смысла высказывания, происходящая под воздействием эмоций, отражается в речи через выбор говорящим вербальных и невербальных способов его выражения. Данные средства обеспечивают передачу переживаемого эмоционального опыта в момент говорения.

Этнокультурной спецификой обладают не только вербальные единицы коммуникации, но и невербальные, а именно: улыбка, слезы, жесты, взгляд, поза. Так, улыбка, будучи обязательным атрибутом коммуникации, выполняет социальную функцию, выступает знаком благополучия и успешности. Но улыбка у немцев в большей степени формальная. Демонстрируя отсутствие агрессии и скрывая истинные чувства, формальная улыбка является обязательным коммуникативным сигналом в западной культуре. В русской культуре улыбка искренняя, она передает реальную эмоциональную информацию, такую как действительно хорошее настроение, подлинно положительная реакция на обстоятельства, истинная симпатия. Формальная улыбка, называемая дежурной или даже фальшивой, воспринимается русскими отрицательно и расценивается как неискренность, граничащая с ложью, что добавляет отрицательный настрой к формальной улыбке [7, с. 63].

Исходя из данной информации относительно невербального выражения эмоций, хочется отметить тот факт, что, готовясь к ведению межкультурной коммуникации, вполне реально подготовить себя к непродолжительному контакту с представителями другой культуры, однако долгое межкультурное взаимодействие, как, например, длительный рабочий контакт, может быть психологически очень сложен, т. к. эмоции передают глубинные установки личности. И если выучить лексические единицы выражения эмоций вполне реально, то изменить свое внутреннее эмоциональное выражение бывает крайне тяжело. Тем не менее знание этих особенностей способно уменьшить недопонимание между представителями разных культур, тем самым содействуя успешной межкультурной коммуникации.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Галкина-Федорук, Е. М. Об экспрессивности и эмоциональности в языке / Е. М. Галкина-Федорук // Сборник статей по языкознанию. – М. : Наука, 1957. – С. 34–48.
2. Карасик, В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс / В. И. Карасик. – Волгоград : Перемена, 2002. – 477 с.
3. Полевая, А. И. Проблема отражения эмоций в языке / А. И. Полевая. – Минск : Социосфера, 2013. – С. 84–86.
4. Тер-Минасова, С. Г. Язык и межкультурная коммуникация / С. Г. Тер-Минасова. – М. : Слово, 2000. – 166 с.
5. Вербина, Г. Г. Психология эмоций : учеб. пособие / Г. Г. Вербина. – Чебоксары : Чуваш. ун-т, 2008. – 308 с.
6. Шаховский, В. И. Категоризация эмоций в лексико-семантической системе языка / В. И. Шаховский. – М. : ЛИБРОКОМ, 2009. – 208 с.
7. Шаховский, В. И. Языковая личность в эмоциональной коммуникативной ситуации / В. И. Шаховский // Филол. науки. – 2002. – № 4. – С. 59–67.

К содержанию

Е. И. ТАРАШКЕВИЧ

Минск, ВАРБ

РЕФЕРИРОВАНИЕ И АННОТИРОВАНИЕ КАК СПОСОБЫ ПЕРЕВОДА

В теории и практике перевода уже несколько десятилетий назад появилось представление о возможности и необходимости осуществления перевода, ориентированного на различные коммуникативные задачи, в связи с чем широкое распространение получили так называемые «неполные», или сокращенные, виды перевода. К ним относятся такие переводы, как аннотационный, аспектный, фрагментарный и реферативный. Все они предполагают неполную передачу содержания оригинала, допускающую пропуски и сокращения различной степени. Среди названных видов «неполного» перевода именно реферативный и аннотационный переводы заслуживают особого внимания при работе с магистрантами и курсантами Военной академии. Данные виды перевода являются наиболее эффективными способами обработки первичного иноязычного текста, позволяющими ознакомиться с основным содержанием первоисточника.

Лавинообразный поток иностранных статей, появляющихся как в печатном, так и электронном виде, делает реферативный перевод особенно востребованным, поскольку полный перевод всех новых публикаций практически невыполним, к тому же далеко не всегда необходим.

Аннотирование и реферирование текстов являются одной из самых широко распространенных письменных форм быстрого извлечения информации, ее смысловой обработки на продвинутом и завершающем этапах обучения иностранным языкам. Основой таких видов деятельности является хорошее понимание иностранного текста, владение навыками перевода научно-технических и военно-технических текстов с листа [1, с. 56].

Кроме хорошего знания иностранного языка, для успешной работы по информационной обработке текстов необходимо следить за научной литературой по проблемам, относящимся к профессиональной области специалиста. Также необходимо свободно ориентироваться в иностранных публикациях, быть в курсе о современном состоянии рассматриваемых проблем, знать о технических достижениях страны изучаемого языка, ее политическом строе, экономике, истории и т. д. Высокообразованный специалист военной области должен уметь отделять главное от второстепенного, анализировать и обобщать обрабатываемый материал.

Сущность информационной обработки текстов состоит в кратком и обобщенном изложении содержания первоисточника (первичного текста) в соответствии с заданием, полученным от заказчика. Целью информационной

обработки текста является извлечение полезной и ценной информации по конкретной проблематике, представляющей интерес для заказчика реферативного сообщения [2, с. 29].

Термины «первичные» и «вторичные» тексты появились в прикладной лингвистике текста из теории научно-технической информации – информатики. Понятия «первичный», «вторичный» используются как основание классификации информационных документов. Вторичные тексты создаются в результате преобразования исходного, первичного, базового текста. Вторичные тексты – это библиографическое описание, аннотация, реферат, конспект, перевод, рецензия [3, с. 236].

Составление реферата представляет собой смысловое свертывание первичного документа, т. е. компрессию. В ходе аналитико-синтетической переработки материала специалист выявляет и отбирает наиболее существенную, новую для получателя информацию и представляет ее в новой, краткой форме. Работа по смысловому свертыванию текста начинается с чтения первичного документа и знакомства с его общим содержанием.

Следующим важным этапом является внимательное повторное чтение текста с выделением ключевых фрагментов. Нахождение ключевых фрагментов позволяет проследить развитие главных тем текста в составе абзаца и групп абзацев. Вся дальнейшая работа по информационной обработке текста проходит на основе цепочек ключевых фрагментов, которые составляют смысловой костяк текста.

Важным приемом, представляющим трудность при информационной обработке текста, является работа над абзацами с имплицитным смыслом, т. е. подразумеваемым и выведенным из общего содержания. Чаще всего имплицитная тематичность сводится к тому, что в первичном тексте упоминаются некоторые факты, которые носят частный характер и которые назвать ключевыми нельзя, однако они несут важную смысловую нагрузку. В таких случаях необходимо найти обобщающее слово, словосочетание или предложение, которое вобрало бы в себя смысл этих формулировок и синтезировало их общий смысл. Выделение ключевых фрагментов составляет первый этап информационной обработки текста.

Следующим этапом является организация и перегруппировка выделенных фрагментов в соответствии с их тематической направленностью. Затем следует составление логического плана текста. Выделенные ключевые фрагменты сначала выписываются (или подчеркиваются) в том порядке, в котором они встретились в первичном тексте. Затем они группируются по тематическому принципу вокруг нескольких больших подтем, развивающих главную тему текста. Этот материал служит основой для составления реферата. При написании реферата предложение может формироваться из лексических единиц, заимствованных из самых различных частей

подлинника. Работа с фрагментами на уровне предложения требует введения во вторичный текст связующих элементов, которые отсутствовали в первичном тексте.

В языке реферата выражена тенденция к субстантивации. Она состоит в преобладании существительных над другими частями речи и ослаблении роли глаголов. Многие глаголы выступают в роли связующих: *быть, являться, характеризоваться*. Язык реферата отличается наличием глаголов с общим значением типа *считать, рассматривать, полагать*. Значительная группа глаголов выступает в роли компонентов глагольно-именных сочетаний, где основная смысловая нагрузка приходится на долю существительного, а функция глагола состоит в обозначении действия в широком смысле этого слова и передаче грамматических значений: *оказывать (влияние, поддержку, сопротивление), приводить к (усилению, ослаблению, возникновению)* [4, с. 81].

Реферат представляет собой новый текст, который строится по всем законам логического развития мысли в большом контексте. Смысловое развитие может совпадать с первичным текстом в отдельных частях реферата, и тогда, как правило, заимствуются те же соединительные фразы, союзные слова и обороты речи, которые были в оригинале. В некоторых случаях в сокращенный текст вводятся отсутствовавшие в тексте оригинала полнозначные слова и даже целые предложения. Это имеет место, когда необходимо эксплицировать (дать открытое выражение) смысловые отношения, которые в прежнем изложении были имплицитными, т. е. подразумевались и выводились из общего содержания.

Аннотирование – информационный процесс составления кратких сведений о первоисточнике, первое с ним знакомство, которое позволяет судить о целесообразности его более детального изучения в дальнейшем.

Аннотация (от лат. *annotatio* ‘замечание’) – предельно краткое изложение того, о чем можно прочитать в данном первоисточнике. В аннотации (как вторичном тексте) перечисляются главные вопросы, проблемы, изложенные в первичном тексте, а также может характеризоваться его структура. В отличие от реферата, который дает возможность познакомиться с сутью излагаемого в первоисточнике содержания, аннотация не раскрывает содержание документа, в ней не приводятся конкретные данные, описание оборудования, характеристики, методики и т. д., она дает лишь самое общее представление о его содержании [4, с. 94].

Аннотация помогает найти необходимую информацию по интересующему вопросу, поэтому аннотация ближе к индикативному реферату. При аннотировании происходит аналитико-синтетическая переработка первичных документов. Это творческий процесс, требующий общего понимания, воспроизведения и обобщения содержания первоисточника

и оформления соответствующей аннотации. В аннотации не используются ключевые фрагменты оригинала, а даются формулировки автора аннотации. Лексика аннотации отличается преобладанием имен над глаголами, абстрактных существительных над конкретными, относительной замкнутостью, однородностью лексического состава [1, с. 112].

Логичность изложения материала в тексте аннотации вызывает широкое употребление пассивных конструкций, безличных предложений с инфинитивом и предикативными наречиями, с безличными глаголами или с личными в значении безличных. Выбор лексических средств и синтаксических конструкций должен способствовать достижению высокой степени лаконичности, обобщенности, точности и логичности подачи материала в тексте аннотации. Поскольку аннотация пишется своими словами, а высокая степень компрессии текста требует от автора аннотации высокой степени абстракции и обобщения материала, то формулировки в тексте аннотации не лишены субъективной оценки.

Чтобы справиться с задачей корректного составления реферата и аннотации, необходимо хорошо владеть иностранным языком, уметь переводить с листа и иметь достаточные знания в соответствующей отрасли, а также иметь определенные умения и навыки составления рефератов и аннотаций.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Вейзе, А. А. Чтение, реферирование и аннотирование иностранного текста / А. А. Вейзе. – М. : Высш. шк., 1985. – 128 с.
2. Андронов, О. Г. Теоретико-практический курс: Информационная обработка текстов / О. Г. Андронов, Б. Л. Бойко. – М., 1999. – 164 с.
3. Князева, Е. Г. Информационная обработка текстов : учеб. пособие / Е. Г. Князева. – М. : Воен. ун-т, 2001. – 93 с.
4. Гаврилов, Л. А. Основы реферирования и аннотирования / Л. А. Гаврилов, Л. К. Латышев. – М. : Воен. ин-т, 1981. – 125 с.

[К содержанию](#)

Т. С. ТРОЦЮК¹, Д. В. НОВИК²

¹Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

²Брест, БрГТУ

ПРОЕКТНЫЕ ЗАДАНИЯ КАК СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ ПИСЬМУ

Современными задачами обучения иностранным языкам (далее – ИЯ) предусматривается не только обеспечение высокого уровня знаний, но и формирование активной личности, способной к социальному

взаимодействию, самостоятельности в приобретении знаний и принятии решений, умеющей интегрироваться в новые коммуникативные среды и сообщества в изменяющейся системе европейской культуры и труда.

Основными подходами в преподавании ИЯ являются личностно ориентированная направленность обучения, развитие межкультурной и коммуникативной компетенции обучающихся, формирование самостоятельности студента в учебной деятельности [1].

Наряду с аудированием, говорением и чтением письмо относится к одной из важных составляющих обучения ИЯ, в практике обучения которому в последнее время наметились отчетливо выраженные коммуникативные тенденции. Письмо и чтение рассматриваются все чаще как одна из важных сторон коммуникативного процесса.

Вместе с тем письменный аспект в современном преподавании ИЯ все еще требует перестройки. Именно письмо позволяет в отдельно взятом виде текста или его учебной репродукции проследить его основные (лингвистические, структурные и культурно-страноведческие) характеристики. Обеспечение реально обоснованных письменных заданий по ИЯ должно быть, на наш взгляд, связано с внедрением дискурсно ориентированного обучения, т. к. такой подход был бы в интересах как учебного процесса, так и обучаемого, помогая ему осознать свои коммуникативные возможности.

Различные виды текстов не только позволяют заниматься языком и культурой, но и показывают различные варианты течения коммуникации в важнейших ситуациях и сферах повседневной жизни. Изучение таких проявлений можно перенести и на письменный аспект в преподавании иностранного языка при выполнении проектных заданий (далее – ПЗ), которые должны быть направлены в первую очередь на осознание практической пользы от изучения ИЯ, на повышение интереса к иностранному языку и его применению в повседневной и профессиональной практике [2].

Задачей формирования коммуникативной компетенции в области письма может быть создание учебных коммуникативных ситуаций, которые обеспечивают учащемуся разнообразие форм письменных заданий с использованием различных видов анализа, избирательности в принятии решений, в их оценке. Среди них особенно значимы и эффективны те, которые отличаются наибольшей связью с реальной действительностью. Это подражательные игры, в которых копируются элементы окружающего мира; проекты или проектные задания, где коммуникативные действия используются в качестве решения реально существующей проблемы; экскурс-задачи, целью которых является знакомство с сутью определенных предметов, их свойствами и потенциальными проявлениями. Важно,

чтобы все эти виды приобрели в процессе обучения функцию развития коммуникативных способностей.

В начале работы над проектом стоит сформулированная вербальными средствами проблема, решение которой представляется необходимым и целесообразным для самих обучающихся. После совместно составленного плана – как правило, с разделением обязанностей – вырабатывается алгоритм действий, который в дальнейшем должен быть реализован. Заключительным элементом данной схемы может быть критика проекта, когда обсуждаются полученные в ходе выполнения проекта результаты. Очевиден интенсивно-коммуникативный характер этого вида задания и его основные этапы: определение сути проекта, составление плана действий, выработка решения, критическое обсуждение проекта. Связанные с этим виды упражнений требуют интенсивной и целенаправленной коммуникации. Преимущество проектных заданий по сравнению с другими видами работы заключается в отраженной в них реальности. Все участники проекта выступают в своей фактической роли и накапливают в этих функциях коммуникативный опыт.

Важным подходом в предъявлении ПЗ может быть создание рабочих тетрадей, что подразумевает использование при обучении письму моделей при выполнении учебных заданий (заполнение анкет, таблиц, подстановка, трансформации и т. п.). Сами задания и их структура тематически связаны и объединены текстосортным структурированием. Вопрос интеграции того или иного вида текста должен стоять в поле зрения составителя проектных заданий. Рассмотрим некоторые из них.

На заключительном этапе изучения темы «My studies at Brest State A.S. Pushkin University» слушателям предлагается самостоятельно выполнить ПЗ – заполнить таблицу, данные которой свидетельствуют о том, в каком учебном заведении учится студент и сколько времени и на какие виды деятельности он тратит время. Далее следуют названия разделов: а) «история университета» (history of the university); б) «производственная деятельность» – учеба в университете (faculty, lectures and seminars, tutorials, terms, exams); в) «свободное время» (free time activities – sports activities, cinema, theatre etc.). ПЗ выступает комплексным средством повторения изученного лексического материала и дает возможность на основе искомой таблицы-расписания получить письменное выражение проекта. После его выполнения целесообразно обсудить и вынести на всеобщее обсуждение в группе вопросы отношения к выбору будущей профессии и учебе, распределения учебного и свободного времени студентов, насколько правильно и продуктивно оно распределяется. Последующий анализ и обсуждение в группе показывает приоритеты студентов в выборе занятий, в определении видов деятельности, в проведении свободного времени.

Данное ПЗ может быть дополнено также игровыми моментами, когда целесообразность и оправданность каждого пункта обсуждаются всеми членами учебного коллектива. Сначала презентация проводится автором (авторами) проекта, затем он (они) отстаивают свое мнение перед аргументами товарищей.

Можно предположить, что программированный характер ПЗ по темам и их систематизирующая функция помогают в доступной и познавательной форме добиться дополнительных результатов в развитии навыков письма на ИЯ. ПЗ становится реальным мотивационным фактором; оно дает возможность соотнесения многочисленных повседневных ситуаций действительности. Расширяя за счет ПЗ содержание занятия, можно достичь оживления учебного процесса, повышения его творческого заряда.

ПЗ, выполняемые письменно, дают возможность расширить адресованность заданий и одинаково успешно использовать их как на языковых, так и неязыковых специальностях.

Разносторонний характер конкретных связей и факторов, которые привлекаются для ПЗ, образует важный мультикультурный фон, на базе которого формируется коммуникативная компетенция обучаемого. Объединяющим свойством ПЗ выступает стремление в письменной форме научиться выражать свое мнение, отстаивать точку зрения, позицию, корректно выражать пожелания, писать деловые и личные письма, интерпретировать полученный ответ, быть способным решать разнообразные коммуникативные задачи.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Project method in teaching English [Electronic resource] // European Journal of Research and Reflection in Educational Sciences. – 2019. – № 12. – Mode of access: <https://www.idpublications.org/wp-content/uploads/2020/01/Full-Paper-PROJECT-METHOD-IN-TEACHING-ENGLISH.pdf>. – Date of access: 11.05.2023.

2. Павленко, В. Г. Использование проектного метода при обучении английскому языку в неязыковом вузе [Электронный ресурс] / В. Г. Павленко. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-proektnogo-metoda-pri-obuchenii-angliyskomu-yazyku-v-neyazykovom-vuze/viewer>. – Дата доступа: 11.05.2023.

К содержанию

О. П. ШКУТНИК

Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ВИДЕОМАТЕРИАЛОВ НА УРОКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Новейшие информационно-компьютерные технологии занимают все большее и большее место в нашей жизни. Их использование на уроках иностранного языка повышает мотивацию и познавательную активность учащихся, расширяет их кругозор и позволяет применить лично ориентированную технологию интерактивного обучения иностранному языку, т. е. обучение во взаимодействии.

Использование информационно-коммуникационных технологий (далее – ИКТ) в учебно-воспитательном процессе помогает ускорить и индивидуализировать обучение, способствует повышению интереса к предмету. Использование компьютера и цифровых образовательных ресурсов в обучении английскому языку помогает учащимся преодолеть психологический барьер на пути использования иностранного языка как средства общения.

ИКТ являются как средством подачи материала, так и контролирующим средством. Они обеспечивают высокое качество подачи материала и используют различные коммуникативные каналы (текстовый, звуковой, графический, сенсорный и т. д.). Новые технологии позволяют индивидуализировать процесс обучения по темпу и глубине прохождения курса. Такой дифференцированный подход дает большой положительный результат, т. к. создает условия для успешной деятельности каждого ученика, вызывая у учащихся положительные эмоции, и таким образом влияет на их учебную мотивацию [1].

В отличие от традиционных методик, при использовании интерактивных форм обучения ученик сам становится главной действующей фигурой и сам открывает путь к усвоению знаний. Учитель выступает в этой ситуации активным помощником, его главная функция – организация и стимулирование учебного процесса.

На уроках ИЯ применяются следующие цифровые образовательные ресурсы: презентации в Power Point; текстовые материалы, представленные в электронном виде; электронные таблицы; тесты; обучающие программы на съемных носителях; электронные учебники; учебные интернет-ресурсы и аудио- и видеоматериалы.

Основную трудность при овладении иностранным языком представляет выработка навыков и умений аудирования и говорения. Неоценимую помощь в этом оказывают технические средства обучения (далее – ТСО). В основу принципов использования ТСО легли уже сложившиеся методы

обучения, в разной степени модифицированные, модернизированные и приспособленные к современным требованиям теории обучения иностранному языку.

Главная задача при выборе метода – научный подход к изучению иностранного языка, широкое использование достижений лингвистики, психологии и методики, изучение взаимодействия родного и иностранного языков на разных уровнях – фонетическом, грамматическом и лексическом.

В англоязычных источниках ТСО называют аудиовизуальными средствами, которые делятся на hardware и software. К hardware относят аудиопроигрыватели, проекторы, телевизоры, компьютеры, к software – носители информации, т. е. оптические диски и съемные носители информации (USB-флэш-накопители).

Классифицировать технические средства обучения сложно в силу разнообразия их устройства, функциональных возможностей, способов предъявления информации.

Г. М. Коджаспирова и К. В. Петров различают следующие классификации технических средств: по функциональному назначению; принципу устройства и работы; роду обучения; логике работы; характеру воздействия на органы чувств; характеру предъявления информации.

Эти же авторы выделяют следующие функции технических средств обучения: взаимодополняющие, взаимообусловленные. Их выделение достаточно условно. Не все функции могут быть присущи тому или иному ТСО в полном объеме.

Первая из функций ТСО – коммуникативная, функция передачи информации.

Вторая – управленческая, предполагающая подготовку учащихся к выполнению заданий и организацию их выполнения (отбор, систематизация, упорядочивание информации), получение обратной связи в процессе восприятия и усвоения информации и коррекцию этих процессов.

Третья – кумулятивная, т. е. хранение, запись и систематизация учебной и учебно-методической информации.

Четвертая – научно-исследовательская, связанная с преобразованием получаемой с помощью ТСО информации учащимся с исследовательской целью и поиском вариантов использования технических средств обучения [2].

Технические средства обучения также классифицируются по характеру предъявления (экранные, звуковые и экранно-звуковые средства и аппаратура); по функциональному назначению (комбинированные средства-компьютеры, мультимедийная аппаратура, аудиторные технические комплексы и группа вспомогательных технических средств обучения).

Экранные технические средства включают проекционную аппаратуру. С их помощью есть возможность проецировать на экране различные записи, изображения, видеоматериалы.

Видеоматериалы могут быть отобраны в серии по темам: города, искусство, география страны и т. д. Более широкие возможности использования зрительно-слуховой наглядности в обучении иностранному языку предоставляют экранно-звуковые средства; кино или же просто видеофрагменты. Нынешние «компьютер + проектор» предоставляют выбор программ/элементов/фрагментов непосредственно преподавателям и учащимся. Преподаватель сможет контролировать показ материала в процессе занятия. Относительная простота использования видеозаписи дает ей большие преимущества по сравнению с аудиозаписями, где отсутствие зрительной наглядности мешает восприятию иноязычной речи [3].

Наиболее надежным звуковым средством, хорошо зарекомендовавшим себя на протяжении многих десятков лет, служат аудиопроеигрыватели, но из-за того, что нынешние персональные компьютеры, будучи в полной комплектации, способны заменить почти все (посредством совмещения в себе всех элементов воспроизведения) надобность в магнитофонах и прочих устаревших средствах отпадает. Компьютер способен воспроизводить любой учебный материал на иностранном языке. Аудиозаписи обычно предназначаются для начального этапа обучения. Они выпускаются к школьным учебникам, грамматическим и разговорным курсам. Существуют записи стихотворений, сказок, пьес и песен на иностранном языке.

В современном мире, когда технический и научный прогресс движутся с огромной скоростью, данные классификации крайне недолговечны в меру изменчивости многих элементов образовательного процесса. В данный момент будут существовать только аудиозаписи как записи к определенным упражнениям в учебниках. Потом видеоматериалы, а именно видеозаписи – видеоролики. За счет того, что программное обеспечение для компьютеров крайне разнообразно, в данный момент любой вид информации представляется возможным вместить в видеоролик в таких плоскостях, как изображение и звучание.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2007. – 383 с.
2. Косачева, И. Использование аутентичных видеокурсов в обучении английскому языку / И. Косачева, Ю. Косачева // Первое сентября. Англ. яз. – 2006. – № 3. – С. 13–14.
3. Мятова, М. И. Использование видеофильма в обучении иностранному языку в средней общеобразовательной школе / М. И. Мятова // Иностр. яз. в шк. – 2006. – № 6. – С. 31–39.

К содержанию

С. А. ЯНКОВСКАЯ

Гродно, ГрГУ имени Янки Купалы

**СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ГНЕЗДО ЛЕКСЕМЫ «ДОМ»
В СОВРЕМЕННОМ РУССКОМ ЯЗЫКЕ (ЛИТЕРАТУРНЫЙ
ЯЗЫК / ГОВОРЫ)**

ДОМ занимает особое место в русской языковой картине мира, относится к числу архетипических образов. Он имеет большую значимость в системе ценностных ориентиров русских людей с древних времен и представлен большим числом вербализаторов.

Тема дома является одной из ключевых во многих произведениях устного народного творчества, в пословицах, поговорках, в художественной литературе, поскольку данная тема тесно связана со многими сторонами человеческой жизни.

Хорошо известно, что традиционно выделяемые подсистемы русского языка могут обладать различным деривационным потенциалом и в процессе его исторического развития способны взаимно дополнять друг друга [1, с. 31]. В нашем исследовании рассматриваются производные единицы русского литературного языка и сводной системы говоров с корневой морфемой *дом-* в рамках комплексной единицы словообразования – синтезированного словообразовательного гнезда.

Сравним значения, которые представляет лексема *дом* в русском литературном языке и в русских народных говорах:

дом (литературн.) 1. ‘Жилое здание, строение’ // *перен. разг.* ‘Жильцы, проживающие в таком здании’. 2. ‘Жилое помещение, квартира’ // ‘Люди, живущие вместе; семья’ // *разг.* ‘Хозяйство отдельной семьи’. 3. *перен. устар.* ‘Царствующий род, династия’. 4. ‘Место постоянного проживания человека, характеризующееся определенными отношениями и укладом жизни’. 5. ‘Учреждение, имеющее культурное значение или посвященное памяти какого-л. исторического лица’. 6. ‘Заведение, предприятие’ [2];

дом (диалектн.) 1. В сочетаниях. *Дом крестовый.* ‘Дом с двумя внутренними пересекающимися капитальными стенами’. *Дом кряжом.* ‘Дом с длинной двускатной крышей’. *Дом связью.* ‘Дом с двумя половинами, разделенными холодными сенями (коридором)’ // ‘Летняя половина избы’. 2. ‘Изба, крестьянский дом со всеми хозяйственными постройками’. 3. В сочетаниях *На дом кланяться.* ‘Кланяться домашним, членам семьи’. 4. ‘Гроб’. 5. ‘Урожай хлеба’. 6. ‘В игре в бабки – черта, проводимая на шаг или два от кона, за которую нельзя переступить бьющему в кон’ [3, вып. 8, с. 116].

В данном случае значения 4–6 диалектной единицы для современных носителей русского языка являются совершенно неожиданными и странными для понимания.

Синтезированное словообразовательное гнездо лексемы *дом* (литературный язык / говоры) представлено суффиксальными, префиксально-суффиксальными единицами, а также единицами, образованными сложением и сложением с суффиксацией.

В русском литературном языке к корневой морфеме *дом-* могут присоединяться суффиксы *-ик* (*домик*), *-ок* (*домок*), *-ишк(о)* (*домишко*), *-ин(а)* (*домина*), *-ищ(е)* (*домище*), *-овин(а)* (*домовина*), *-ник* (*домовник*), *-нищ(а)* (*домовница*), *-ов* (*домовой, домовый*), *-ашн* (*домашний*), *-овит(ый)* (*домовитый*), *-ость* (*домовитость*), *-ние* (*одомашнивание*) [4].

Суффиксальные диалектные производные с корневой морфемой *дом-*, хотя зачастую и образуются по существующим в литературном языке моделям, однако могут отсутствовать в литературном языке. Так, например, в русском литературном языке *силач* принадлежит словообразовательному типу (СТ) *S + -ач*, *студенчество* – СТ *S + -ств(о)*, *росинка* – СТ *S + -инк(а)*, *глупость* – СТ *Adj + -ость*, *хитринка* – СТ *Adj + -инк(а)*, *верховье* – СТ *Adj + -j* и др. Ср. с диалектными единицами с коневой морфемой *дом-*, принадлежащими указанным СТ, но отсутствующими в словообразовательном словаре А. Н. Тихонова:

домáч 1. ‘Любитель сидеть дома’. 2. ‘Крестьянин, живущий землею, не уходящий на заработки’. 3. ‘Экономный разумный хозяин, умеющий беречь все домашнее’. 4. ‘Житель деревни (в отличие от городского жителя)’. 5. ‘Зять, принятый в дом’;

домáство ‘домашнее хозяйство’;

домáчность ‘домашнее хозяйство’;

домовíнка ‘по суеверным представлениям – дочь доброго или злого духа, живущая в доме’;

домóвье ‘дом с хозяйственными постройками’ [3, вып. 8, с. 117–121] и др.

В составе анализируемого словообразовательного гнезда в литературной подсистеме русского языка выявлены дериваты, в морфемной структуре которых имеются префиксы (в частности, префиксы *по-*, *о-*, *без-*, *на-*):

по-: *по-домашнему*;

о-: *одомашнить, одомашниться, одомашниваться, одомашнивать, одомашнивание*;

без-: *бездомный, бездомность*;

на-: *надомный*.

При моделировании синтезированного деривационного гнезда лексемы *дом* с привлечением диалектной лексики обнаруживаются такие префиксальные и префиксально-суффиксальные производные, которые

отсутствуют в литературном языке, что объясняется присоединением известных литературному языку аффиксов к нехарактерным для литературного языка мотивирующим основам [5]. Ср. диалектные дериваты с префиксами *под-*, *по-*, *при-*:

поддóм ‘пространство между землей и полом сеней’ [3, вып. 27, с. 392];
поддомовóй и *поддóмовый* ‘место под домом и другими постройками’ [3, вып. 27, с. 392];

подомáшить, *подомáшивать* ‘время от времени заниматься домашним хозяйством’ [3, вып. 28, с. 118];

подомóвый ‘домашний’. *Подомбовая большуха* ‘домашняя хозяйка’. *Подомовый отпуск* ‘отпуск домой’ [3, вып. 28, с. 118];

подомосéдовать ‘посидеть дома’ [3, вып. 28, с. 118];

придомистый 1. ‘Хозяйственный, рачительный’, 2. ‘Гостеприимный’ [3, вып. 31, с. 194] и др.

Кроме того, в русских народных говорах имеют место быть производные различных частей речи с теми же префиксами, что и в литературном языке (*по-*, *о-*, *без-*, *на-*), однако отсутствующие в нем в результате присоединения специфических для литературного языка суффиксов. Ср.:

бездóмица, *бездóмка*, *бездомóвец*, *бездóмовица* и *бездомóвица*, *бездомóвник*, *бездомóвничать*, *бездомóвный*, *бездомóвицина*, *бездомóвье*, *бездóмок* [3, вып. 2, с. 188–189];

надóмник, *надомовн́ичать*, *надомовничаться* [3, вып. 19, с. 245];

одóмить, *одомч́ина* [3, вып. 23, с. 59].

В составе словообразовательного гнезда лексемы *дом* фиксируются не только единицы, в морфемной структуре которых обнаруживаются различные аффиксы (суффиксы и префиксы), но и единицы, имеющие два корня. Так, например, в русском литературном языке были обнаружены следующие образования:

дом – *домовладелец* – *домовладелица*, *домовладельческий*;

дом – *домостроитель*;

дом – *домохозяин* – *домохозяйка*.

В русских народных говорах находим большое разнообразие суффиксально-сложных единиц в силу свободной комбинаторики морфем и отсутствия каких-либо ограничений в соединении двух слов [5]. Ср.:

домовéдушка, *домовóдка*, *домовóдница*, *домовóдчик*, *домовязанный*, *доможи́вничать*, *доможи́л*, *доможи́льничать*, *доможи́р*, *доможи́ра*, *доможи́рить*, *доможи́рка*, *доможи́рко*, *доможи́рник*, *доможирница*, *доможирничать*, *доможирный*, *доможировать*, *доможирствовать*, *доможитель*, *доможитка*, *домокормленный*, *домообзаводство*, *домороска*, *доморослый*, *доморосный*, *доморостка*, *домосевка*, *домосéд*, *домосéдка*,

домосéдовать, домосéдочка, домосéдушко, домотканина, домотканиха, домотканка, домоткáнник, домоткань, домохозя́ец [3, вып. 8, с. 119–124].

Синтезированное словообразовательное гнездо лексемы *дом* демонстрирует различную степень продуктивности некоторых частей речи в литературной подсистеме и в сводной системе русских народных говоров. Так, например, в литературной подсистеме русского языка в рамках словообразовательного гнезда лексемы *дом* обнаружены 4 наречия:

дом – домашний – *по-домашнему*, дом – домовитый – *домовито*, дом – *домой*, дом – *дома* [4].

Диалектный материал позволяет расширить пространство словообразовательного гнезда наречиями, специфическими для литературной подсистемы. Ср.: *до́мияк*, нареч. ‘ближе к дому’, *домóвки*, нареч. ‘домой’, *домóвь* и *домóв*, нареч. ‘домой’, *домóйки*, нареч. ‘домой’, *домоичек*, нареч. ‘домой’, *домом*, нареч., *домоюшки*, нареч. ‘домой’, *домушка*, нареч. ‘дома’ [3, вып. 8, с. 119–123].

Таким образом, если в литературной подсистеме выявлено 4 наречия, то в диалектной подсистеме 8 единиц. При этом именно диалектные наречия в большей степени склонны вступать в отношения кодеривации. Так, например, значение ‘домой’ в говорах выражается единицами *домóвки*, *домóвь* и *домóв*, *домóйки*, *домоичек*, *домоюшки*.

Значения ‘как принято, как подобает дома’ и ‘заботливо, по-хозяйски’, ‘так, как дома; по-домашнему’ [2], представленные в литературной подсистеме единицами *по-домашнему* и *домовито*, являются нереализованными в русских народных говорах.

Такая же особенность характерна и для глагола как части речи. В русском литературном языке обнаруживаются 6 глаголов с корневой морфемой *дом-*:

дом – домовни́к – *домовни́чать* – *подомовни́чать*;

дом – домашний – *одомашнить* – *одомашниться* – *одомашниваться* 1;

дом – домашний – *одомашнить* – *одомашнивать* – *одомашниваться* 2 [4].

В русских народных говорах находим большое разнообразие глаголов:

домáшничать 1. ‘Оставаться для присмотра за домом на время отсутствия хозяев’. 2. ‘Любить оставаться дома, заниматься хозяйством’;

доми́ть ‘хозяйничать в доме’;

доможи́вничать ‘то же, что домовничать’;

доможи́льничать ‘то же, что домовничать’;

доможи́рить ‘вести свое домашнее хозяйство’;

доможи́рничать ‘домовничать’;

доможиро́вать ‘находиться, жить дома своим хозяйством’;

доможиро́вствовать ‘то же, что доможировать’;

домосéдовать ‘то же, что домовничать’ [3, вып. 8, с. 118–123];

бездомовничать ‘не иметь своего дома, жилища; жить, скитаясь’ [3, вып. 2, с. 188–189];

надомовничать ‘остаться дома, чтобы присмотреть за домашним хозяйством’ [3, вып. 19, с. 245];

надомовничаться ‘прожить дома много, вдоволь’ [3, вып. 19, с. 245];

одомить [3, вып. 23, с. 59];

подомоседовать ‘посидеть дома’ [3, вып. 28, с. 118] и др. (6 литературных единиц к 14 диалектным).

Таким образом, номинативное пространство лексемы *дом* в русском языке (литературная подсистема / русские народные говоры) представлено большим числом вербализаторов: суффиксальными, префиксальными и префиксально-суффиксальными дериватами, единицами, образованными сложением. Причем именно сводная система русских народных говоров рождает разнообразные по своей структуре единицы с корневой морфемой *дом-*, которые являются репрезентантами народных представлений о мире, часто разнящихся с представлениями горожанина.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Никитевич, А. В. Русская народная культура в зеркале словообразования / А. В. Никитевич // Cuadernos de Rusística Española. – 2017. – № 13. – С. 30–42.

2. Ефремова, Т. Ф. Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный [Электронный ресурс] / Т. Ф. Ефремова. – М. : Рус. яз., 2000. – Режим доступа: <https://lexicography.online/explanatory/efremova/>. – Дата доступа: 11.06.2023.

3. Словарь русских народных говоров : в 47 вып. – М. ; СПб. : Изд-во Акад. наук СССР, Ин-т лингвист. исслед. РАН, 1965–2014. – Вып. 2, 8, 19, 23, 27, 28, 31.

4. Тихонов, А. Н. Новый словообразовательный словарь русского языка для всех, кто хочет быть грамотным / А. Н. Тихонов. – М. : АСТ, 2014. – С. 175–176.

5. Янковская, С. А. Словообразовательные типы производных локативов в русском литературном языке и в говорах / С. А. Янковская // Весн. Мазыр. дзярж. пед. ун-та імя І. П. Шамякіна. – 2016. – № 1 (47). – С. 138–144.

6. Янковская, С. А. Суффиксально-сложные производные наименования лица в аспекте межсистемного сопоставления (русский литературный язык / говоры) / С. А. Янковская // Весн. Брэсц. ун-та. Сер. 3, Філалогія. Педагогіка. Псіхалогія. – 2017. – № 1. – С. 5–12.

К содержанию

М. В. ЯРОШУК

Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

ТАКТИКА ДИСКРЕДИТАЦИИ КАК РЕАЛИЗАЦИЯ КОНФРОНТАЦИОННОГО ПРИНЦИПА В КОММУНИКАЦИИ

Изучая макроречевой акт дискредитации, реализуемый в рамках определенной речевой культуры, необходимо отметить, что он выступает формой потенциально конфликтного взаимодействия. В классификации Дж. Лича дискредитацию можно отнести к группе, которая характеризуется «конфликтной иллокутивной целью» с точки зрения «социально приемлемого поведения и поддержания вежливости в речевом общении» [1, с. 104].

Рассмотрим наиболее часто используемое определение. Дискредитировать означает ‘подорвать доверие к кому-либо, чему-либо, умалять чей-либо авторитет, достоинство, значение’ [2]. Исходя из этого определения, под дискредитацией в данной работе понимается такой макроречевой акт, в котором говорящий выражает свою отрицательную оценку совершенных поступков, действий или качеств другого человека, направленную на то, чтобы представить этого человека в неблагоприятном свете и, как результат, подорвать к нему доверие окружающих, умалить его достоинство, авторитет и значимость или снизить его самооценку.

Дискредитации может подвергнуться как собеседник, так и третье лицо, не участвующее в данной ситуации общения. Дискредитация может осуществляться в личном общении при отсутствии третьих лиц, и тогда целью говорящего будет умаление значимости собеседника и снижение его самооценки. В случае присутствия наблюдателей (публичная дискредитация), действия говорящего будут направлены также на подрыв к нему доверия окружающих, умаление его достоинства и авторитета в глазах аудитории. Таким образом, в случае публичной дискредитации в качестве адресата выступает как сам человек, подвергающийся дискредитации, так и группа наблюдателей, мнение которых, в свою очередь, может оказать влияние на дискредитируемого.

При публичной дискредитации коммуникативная задача субъекта речи состоит в унижении и осмеянии партнера с последующей корректировкой мнения и изменением модели мира у явного (при непосредственном контакте) или гипотетического (например, читателя) наблюдателя. В рамках данной стратегии применяется обнародование каких-либо негативных фактов, мнений, аргументов, прямо или косвенно сигнализирующих о негативных оценках адресата. Такие речевые действия наиболее часто используются в политическом дискурсе и рассчитаны на воздействие на публику через информирование ее об отрицательных качествах, оценках

человека для снижения его авторитета, подрыва доверия к нему. Для реализации данной стратегии избираются исключительно негативные речевые действия, такие как оскорбление, издёвка, насмешка, обвинение, цель которых – обидеть, унижить человека, выставить его в смешном виде. Дискредитировать человека в глазах наблюдателя и задеть чувства самого адресата – вот две коммуникативные задачи, выполнение которых определяет успех стратегии публичной дискредитации [1, с. 103].

Рассматривая реализацию общей стратегии дискредитации как издёвки и оскорбления, О. С. Иссерс проводит анализ такого случая, как публичное оскорбление, когда действия говорящего направлены на реализацию двух взаимосвязанных задач: он стремится, во-первых, дискредитировать оппонента в глазах наблюдателя, вызвать у последнего смеховую реакцию, во-вторых, унижить, задеть чувства оппонента.

Выделяются четыре наиболее продуктивных хода нанесения обиды, издёвки и оскорбления: прямое оскорбление (*Он дурак (вор, мошенник, непрофессионал, больной)*), косвенное оскорбление (*Он похож на N.*), развенчание притязаний (*Он не похож на N., хотя и претендует*), навешивание ярлыков (*У него лицо как блин, и это все, что можно о нем сказать*). Анализ речевой стратегии дискредитации приводит к выводу, что «средством морального уничтожения политического оппонента являются не столько брань и прямая негативная оценка, сколько приемы когнитивного и семантического плана, способствующие желательному восприятию политических фактов и фигур. Тактика оскорбления и издёвки, кроме интерпретации реалий политической жизни, преследует задачу высмеять, что усиливает эффект дискредитации» [3, с. 166].

Стратегия дискредитации также рассматривается как одна из аксиологических (оценочных) стратегий в аргументативном дискурсе современного английского языка. Аксиологические стратегии представляют собой «комплекс речевых действий, направленных на достижение определенной иллюкативной цели через трансформацию ценностной модели мира адресата в желательном для говорящего направлении» [4, с. 5]. В апелляции к ценностям адресата проявляется манипулятивный аспект аксиологических стратегий. Именно ценности совместно с оценкой определяют стратегию тактические приемы говорящего. В работе Н. Е. Бардиной можно встретить использование понятия «очернение» вместо «дискредитация». Цель стратегии «очернения» противника заключается в формировании моделей политически важных ситуаций и сопоставлении этих моделей с негативными схемами чуждых политическому деятелю личностей или групп.

При этом нередко можно увидеть переход от негативного частного к негативному всеобщему, что объясняет предпочтение термина-метафоры «очернение» более привычному «дискредитация». Происходящая замена

темы «Некоторые А суть – Р» темой «Все А суть – Р» отражает семантическую сущность «очернения».

Стратегия «очернения» регулярно противопоставляется стратегии самопрезентации. Две подобные взаимодополняющие стратегии – стратегия положительной самопрезентации и негативной презентации других – были выделены еще Т. А. ван Дейком на материале расистского дискурса [5, с. 54]. Тенденция к взаимодополнению данных стратегий на материале русского языка была проанализирована О. С. Иссерс [3, с. 8].

Аксиологическая стратегия «очернения» противника часто находит применение в период предвыборных кампаний. Механизм развенчания основан на контрасте риторических средств восхваления своей партии или кандидатуры с одной стороны и негативных высказываний в адрес партии противника с другой стороны.

Иллокутивный концепт «оскорбление» определяется как набор речевых и языковых тактических средств, описывающих негативную речевую модель лица, противоположную этносоциальному идеалу, представленному в лингвокультуре как образец для подражания, воссоздание картины социального антиобраза. Исходя из этого, оскорбление понимается как воссозданная речевая картина социального «антиобраза», формируемая из выработанного в процессе социализации личности набора средств лингвокультуры: 1) через создание негативного образа; 2) через умаление положительных качеств лица.

Из анализа проводимых на сегодняшний день лингвистических исследований следует, что конфликтность есть особенность дискредитации, она ставит под сомнение положительный образ человека.

При реализации тактик дискредитации оценочные суждения совместно с их обоснованиями могут быть представлены достаточно разнообразными средствами: суждениями, метафорами, сопоставлениями, перифразами, отсылками (включая отсылки к прецедентным высказываниям), апелляциями и др. Публичное выражение мнения и его аргументация производятся не только на различных уровнях плана содержания и плана выражения (на уровне слова, словосочетания, выражения, текстового фрагмента, целого текста), но и на уровне плана восприятия (ирония, намек, подтекст). Таким образом, наибольшую сложность при характеристике тактик вызывают косвенные тактические схемы при имплицитном предъявлении аргумента, когда автору нужно его «спрятать», но сделать это так, чтобы для читателя довод был понятным и убедительным.

Дискредитирующее высказывание не существует обособленно, а всегда заключено в рамки той или иной коммуникативной ситуации. Также в качестве отличительной черты дискредитации необходимо отметить тот факт, что поставленная цель редко может быть достигнута говорящим

с помощью лишь одного обращения к партнеру по коммуникации. Для решения коммуникативной задачи зачастую требуется совокупность различных речевых действий, применение последовательности разных высказываний. Соответственно, дискредитация представляет собой макро-речевой акт. Участники коммуникации могут регулировать свои действия согласно сложившейся ситуации, не отступая, однако, от реализации своей основной интенции – дискредитировать другого человека.

Как отмечалось выше, дискредитацию как макро-речевой акт, являющуюся одной из разновидностей конфликтной коммуникации, можно рассматривать как оценочное явление. Оценочность данного вида взаимодействия проявляется в отрицательной оценке, которую говорящий дает качествам, поступкам и действиям другого человека. Негативная оценка выступает одним из способов реализации намерений говорящего.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Третьякова, В. С. Речевой конфликт и гармонизация общения : дис. ... д-ра филол. наук : 10.02.01 / В. С. Третьякова. – Екатеринбург, 2003. – 301 л.
2. Словарь русского языка : в 4 т. / РАН, Ин-т лингвист. исслед. ; под ред. А. П. Евгеньевой. – 4-е изд., стер. – М. : Рус. яз., 1999. – Т. 1 : А–Й. – 702 с.
3. Иссерс, О. С. Коммуникативные стратегии и тактики русской речи : монография / О. С. Иссерс. – Омск : Омский гос. ун-т, 1999. – 285 с.
4. Бардина, Н. Е. Аксиологические стратегии аргументативного дискурса современного английского языка (на материалах политической риторики и социально-бытового общения) : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.04 / Н. Е. Бардина ; Иркут. гос. лингвист. ун-т. – Иркутск, 2004. – 20 с.
5. Дейк, Т. А. ван. Язык. Познание. Коммуникация : пер. с англ. / Т. А. ван Дейк. – М. : Прогресс, 1989. – 132 с.

К содержанию